



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
CENTRO DE ESTUDIOS COGNITIVOS

EVALUAR LA ESCRITURA EN CHILE

La dimensión de escritura del Sistema de Medición de la
Calidad de la Educación Chilena (SIMCE) desde los
modelos cognitivos de la producción escrita.

Tesis para optar al Grado de Magíster en Estudios Cognitivos

RICARDO MARTÍNEZ GAMBOA

Profesor Guía: Guillermo Soto Vergara

Santiago, marzo de 2010

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	8
1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Antecedentes	12
1.2. Pregunta General.....	18
1.3. Preguntas Específicas.....	18
1.4. Objetivos.....	19
1.4.1. Objetivo General	19
1.4.2. Objetivos Específicos	19
1.5. Metodología.....	20
1.5.1. Materiales prácticos anotados	21
1.6. Resultados esperados.....	28
2. LA NUEVA ESCRITURA: IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN	30
2.1. Antecedentes	30
2.1.1. Dicotomía forma-contenido.....	33
2.1.2. Dicotomía producto-proceso.....	37
2.1.3. Dicotomía alfabetización tradicional-nueva alfabetización	40
2.1.4. Los <i>New Literacy Studies</i>	41

2.1.5.	Estándares en alfabetización.....	44
2.1.6.	Producción no es comprensión a la inversa.....	46
2.2.	Resumen de los principios orientadores	48
2.3.	Tres enfoques de la escritura	50
2.3.1.	Antecedentes	50
2.3.2.	La orientación cognitivista	60
2.3.3.	Los tres enfoques hylandyanos	78
3.	LA NUEVA EVALUACIÓN: IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA.....	81
3.1.	La nueva evaluación educacional.....	81
3.1.1.	Evaluaciones referidas a normas y referidas a criterios	82
3.1.2.	Evaluaciones formativas y sumativas	84
3.1.3.	Evaluaciones objetivas y subjetivas.....	86
3.1.4.	Validez y confiabilidad	86
3.1.5.	Pautas y rúbricas.....	87
3.1.6.	Holismo y analiticismo	88
3.1.7.	Sesgo.....	88
3.1.8.	Efectos de la corrección	89
3.2.	La nueva evaluación de la escritura	90
3.2.1.	Los cuatro componentes	91

3.3. Discusión.....	94
3.3.1. La validez en la evaluación de la escritura	94
3.3.2. La confiabilidad en la evaluación de la escritura	97
4. REVISIÓN Y ANÁLISIS DE MATERIALES SOBRE ESCRITURA DESDE LOS PRINCIPIOS ORIENTADORES.....	101
4.1. Aspectos internacionalmente relevados en escritura	101
4.1.1. Dicotomía forma-contenido.....	101
4.1.2. Dicotomía producto-proceso.....	117
4.1.3. Dicotomía alfabetización básica-nueva alfabetización	121
4.1.4. Contexto ecológico	124
4.1.5. Estándares	128
4.1.6. Escritura compleja	132
4.1.7. Resumen de aspectos internacionalmente relevados en escritura	135
4.2. Modelos de evaluación de la producción escrita	139
4.2.1. Tareas	139
4.2.2. Tipo de ítem	140
4.2.3. Tipo de discurso	140
4.2.4. Tópico	140
4.2.5. Complejidad cognitiva	141
4.2.6. Audiencia	142
4.2.7. Formato de presentación.....	142
4.2.8. Criterios de evaluación	142

4.2.9.	Condiciones de administración	143
4.2.10.	Procesos de escritura medidos.....	143
4.2.11.	Resumen de los modelos internacionales de escritura	144
4.3.	Grado de coincidencia de las orientaciones internacionales y la orientación nacional.....	145
4.3.1.	Dicotomía forma-contenido.....	146
4.3.2.	Dicotomía producto-proceso.....	152
4.3.3.	Dicotomía alfabetización básica-nueva alfabetización	156
4.3.4.	Contexto ecológico	159
4.3.5.	Estándares	161
4.3.6.	Escritura compleja	162
4.3.7.	Resumen de criterios orientadores en el modelo nacional de escritura ..	165
5.	LA NUEVA PRUEBA DE ESCRITURA SIMCE (2008)	167
5.1.	Definición de escritura en la Prueba de Escritura SIMCE	167
5.1.1.	Dicotomía Forma-Contenido.....	168
5.1.2.	Dicotomía Producto-Proceso	168
5.1.3.	Nueva Alfabetización	169
5.1.4.	Contexto Ecológico.....	170
5.1.5.	Estándares	170
5.1.6.	Escritura Compleja	171
5.1.7.	Conclusiones.....	172

5.2. Modelo de evaluación de la producción escrita en la Prueba de	
Escritura SIMCE (2008)	173
5.2.1. Tareas	173
5.2.2. Tipo de ítem	173
5.2.3. Tipo de discurso	173
5.2.4. Tópico	173
5.2.5. Complejidad cognitiva	174
5.2.6. Audiencia	174
5.2.7. Formato de presentación.....	174
5.2.8. Criterios de evaluación	176
5.2.9. Condiciones de administración	176
5.2.10. Procesos de escritura medidos.....	176
6. DISCUSIÓN.....	177
6.1. Hallazgos del proceso	177
6.1.1. La relación entre teoría cognitiva de la escritura y la práctica educacional no es perfecta ni completa	177
6.1.2. Los materiales nacionales se encuentran divididos en dos grupos.....	180
6.1.3. La nueva prueba de escritura SIMCE 2008 se encuentra alineada con la teoría, pero desalineada con la práctica.....	181
6.2. Desiderata	183
6.2.1. Articulación de los materiales nacionales	183
6.2.2. Incorporación de elementos de proceso y de “ <i>writing for thinking</i> ”	184

6.2.3. Caracterización mayor de los tópicos	185
7. CONCLUSIÓN.....	186
BIBLIOGRAFÍA.....	187

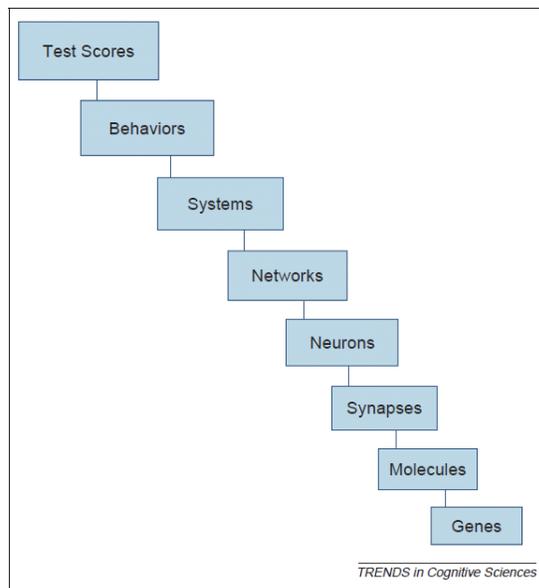
RESUMEN

En la presente tesis se persigue determinar, analizar y evaluar los aportes y aplicaciones de los modelos de la producción escrita en la evaluación de la escritura del sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje (SIMCE). En segundo lugar, se busca diseñar un modelo de escritura que, integrando los principales hallazgos respecto de la producción escrita realizados por las ciencias cognitivas en las últimas décadas, satisfaga los principios del sistema de evaluación. Finalmente se propone una serie de consideraciones respecto de la producción escrita en el sistema nacional de educación que incluyen la necesidad de una mayor articulación de los materiales curriculares y evaluativos, la incorporación de elementos de proceso y una mejor caracterización de los tópicos de escritura.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es una ciencia cognitiva (Ansari & Coch 2006, Bruer 1993); su objetivo es el estudio del aprendizaje y la búsqueda de mecanismos que lo favorezcan (Moon et al. 2000). El aprendizaje es un proceso mental (Hollingworth 1928) que consiste en una transformación del comportamiento debida a una transformación de los sistemas cognitivos. Ansari & Coch (2006:147) ilustran los múltiples niveles de análisis posibles del aprendizaje con el siguiente cuadro.

Cuadro 1

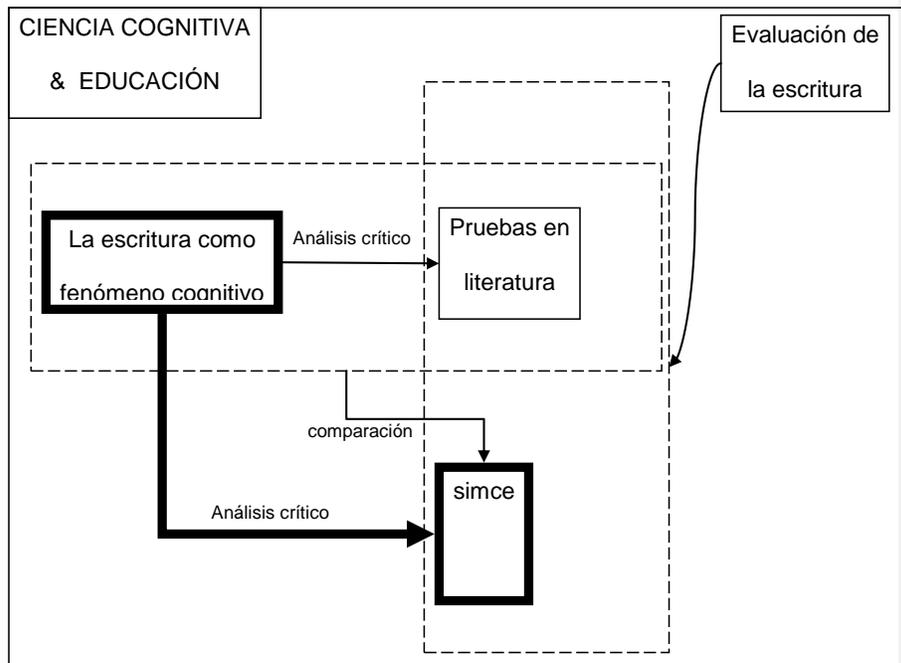


Los diferentes niveles de articulación del aprendizaje (Ansari y Coch 2006).

Tradicionalmente, la ciencia educativa se ha concentrado, desde el ámbito de la pedagogía, en los comportamientos, y desde el ámbito de la evaluación, en los test (Moon et al 2000). Según Bruer (1993), la ciencia cognitiva ha venido a modificar este enfoque, puesto que paulatinamente ha ido revelando cómo funcionan los sistemas, y, como añaden Ansari & Coch (2006), recientemente se han incorporado los hallazgos de las neurociencias cognitivas que permiten explorar los niveles más bajos de la cadena. Dentro de los sistemas estudiados por la ciencia cognitiva, el más tratado ha sido el del lenguaje (desde Chomsky 1957 en adelante), y, dentro de este, ha habido un profuso tratamiento de la producción escrita, al menos desde Emig (1971) en adelante. Diversos autores sostienen que la escritura debe ser entendida principalmente como un fenómeno cognitivo (cf. Nystrand 2006 para un detalle): su aprendizaje y práctica favorece el desarrollo del pensamiento lógico y la resolución de problemas (Dempsey 2009).

En la presente tesis, el enfoque de la investigación se concentrará en los tres niveles superiores de la cadena de Ansari & Coch (2006): tests, comportamientos y sistemas, de modo de enmarcar el estudio de acuerdo con el siguiente esquema.

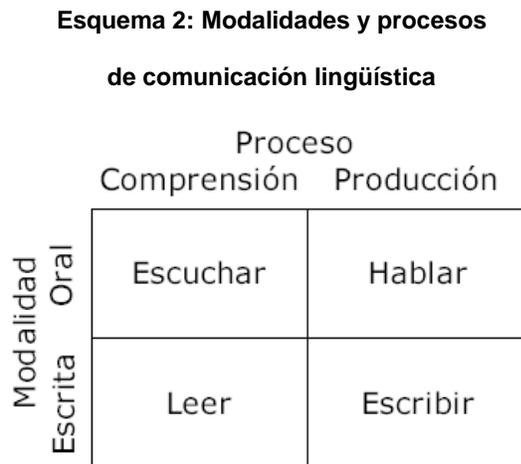
Esquema 1: Ciencia Cognitiva , Educación y Escritura



El gran espacio de la tesis es la relación entre ciencia cognitiva y educación. El problema específico consiste en explorar si el SIMCE se adecua a lo que se sabe desde la ciencia cognitiva de escritura. Se entiende la escritura como un fenómeno cognitivo y se atiende a los diversos instrumentos de evaluación internacionales. Posteriormente, se evalúa el material educacional nacional de escritura desde la perspectiva alcanzada en los pasos previos.

1.1. Antecedentes

La comunicación lingüística es una facultad compuesta por cuatro habilidades: escuchar y hablar, leer y escribir (OECD/UNESCO-UIS 2003, MINEDUC 2005). Las cuatro habilidades emergen del cruce de dos ejes, el primero, la modalidad (oral o escrita); y el segundo, el tipo de proceso (comprensión o producción), de acuerdo con el siguiente esquema:



Aunque diferentes, las cuatro habilidades se encuentran íntimamente relacionadas (Biber 1988, Oatley 2003, Mason 1989, Plakans 2008), por lo que el desarrollo de cualquiera de ellas impacta en el desarrollo de las restantes.

Hasta hace solo unas pocas décadas, la enseñanza de las cuatro habilidades se hallaba circunscrita a la alfabetización inicial o básica (Lankshear 1998), que

ocurría tradicionalmente en el ámbito de los primeros años de escolaridad y con un fuerte componente de enseñanza del código (MINEDUC 2003): enseñar el lenguaje era fundamentalmente enseñar a leer y escribir, entendiéndose por leer y escribir al acto de poder “leer en voz alta” y poder “poner por escrito un dictado” (Braslavsky 2005). En la actualidad esta definición ha sido cuestionada desde varios frentes (Soto & Martínez 2004), debido a:

- el surgimiento de enfoques funcionales y discursivos que han relacionado la alfabetización con sus contextos de uso;
- el desarrollo de una visión gradualista y plural de la alfabetización que propone la existencia de diversos grados y variedades de alfabetización;
- la preocupación creciente por las etapas avanzadas de desarrollo del lenguaje;
- la relativización y complejización de la oposición entre oralidad y escritura;
- la proposición de enfoques que relacionan lenguaje, sociedad y cultura.

Como consecuencia de estos cambios en la concepción de la alfabetización, se ha venido ocupando un nuevo término para referirse al problema: ‘literacidad’ (MINEDUC 2003, OECD/UNESCO-UIS 2003), que subentiende las nociones de un aprendizaje del lenguaje de por vida y para la vida (Ravid & Tolchinsky 2002). El impacto mayor de estas transformaciones en educación ha sido, en el

contexto escolar, el surgimiento de los enfoques comunicacionales de enseñanza del lenguaje (Belinchón, Rivière & Igoa 1992, Alliende, Martínez & Fuentes 2003); y en el contexto universitario, la promoción de programas de alfabetización académica y profesional conocidos como *Writing Across the Curriculum* (WAC, cf. McQuade 1986) y *Writing in the Disciplines* (WiD, cf. Lynch 1998).

En consonancia con lo anterior, el dominio del lenguaje es considerado, por el sistema educacional escolar chileno, como una

(...) base fundamental para todo tipo de aprendizaje y como eje articulador de las acciones destinadas al logro de los objetivos fundamentales transversales y los correspondientes a los diversos subsectores de aprendizaje. Más en particular, el sector [de Lenguaje y Comunicación] está orientado a incrementar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de los alumnos con el mundo, y se ocupa no sólo de que estos se comuniquen en forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad, que utilicen con pertinencia discursos explicativos, argumentativos y otros, sino que sean también capaces de pensar en forma crítica, razonar lógicamente y desenvolverse

adecuadamente en el mundo actual (Decreto Supremo de Educación 232:25, las cursivas son nuestras).

Esta relevancia que se da al manejo del lenguaje se halla refrendada por diversas instancias en el nivel internacional, como la *Revisión de Políticas Nacionales* en educación llevada a cabo por la OECD en 2004¹, o los diversos estudios en la modalidad de *tests* sobre alfabetización (como PISA, PIRLS, o IALS²), la mayoría de los cuales, al igual que el Decreto Supremo de Educación 232, establece como principio que la alfabetización es uno de los instrumentos cruciales que permiten a las personas integrarse a las sociedades contemporáneas.

De este modo, tanto teórica como legalmente -según los mismos Decretos Supremos de Educación 220 y 232, y como referencia por medio de los Planes y Programas del Ministerio de Educación³-, la *escritura* se presenta como una de las cuatro habilidades básicas en el plano del lenguaje junto con *hablar*, *escuchar* y *leer*. La escritura es considerada de singular importancia por nuestra

¹ OECD (2004:269ss)

² Para PISA , ver Mineduc 2003a y OECD/UNESCO-UIS 2003; para PIRLS, PIRLS 2002; para IALS, IALS 1996 y los artículos de la revista *International Review of Education*, Vol. 46 número 5 de 2000. Debe hacerse notar que estos instrumentos, por lo general, sólo evalúan el dominio de la comprensión/lectura.

³ Ver por ejemplo los Programas de Estudio elaborados por el MINEDUC para la Educación Media (1998a, 1999a, 2000a, 2001a).

sociedad, y su aprendizaje y desarrollo es uno de los objetivos centrales del sistema educacional chileno.

Considerando lo anterior, y atendiendo a la definición del Sistema Nacional de Medición de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) cuyo “objetivo principal es generar indicadores confiables que sirvan para orientar acciones y programas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza”⁴, se puede establecer que, por su relevancia, la escritura debería ser objeto central del Sistema de Medición. En la actualidad, se evalúa este aspecto mediante una pregunta en las pruebas bienales de Lenguaje de 2º medio, y por medio de una prueba específica en 4º básico, que se encuentra en su primera aplicación y a partir de la cual el sistema aún no ofrece resultados. Esta evaluación no es muy profunda y carece de la consolidación que ha alcanzado el trabajo paralelo en comprensión lectora. Algunas de las debilidades de la evaluación, particularmente en cuarto básico, son las siguientes: a) se trata de una sola pregunta inserta en una prueba de otro constructo, b) los criterios de evaluación son pobres, y c) los resultados se orientan normativamente (correctas/incorrectas)-.

La tesis que se presenta persigue determinar, analizar, evaluar y problematizar los aportes y aplicaciones de los modelos de la producción escrita que se

⁴ <http://www.simce.cl/> .

reconocen en el constructo de la evaluación de la escritura del sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje (SIMCE). Como resultado de dicho trabajo, se debería acceder a un modelo de escritura que dialogue con los principios del sistema de evaluación, integrando al mismo tiempo los principales hallazgos respecto de la producción escrita realizados en las últimas décadas.

Los modelos de la producción escrita que se tendrán en cuenta son todos de raigambre cognitiva y se han aplicado en la evaluación de la escritura internacionalmente desde hace al menos cuarenta años. En al menos dos publicaciones recientes (Hyland 2002, Benítez 2005), los autores de las mismas intentan caracterizar estos modelos como productos de escuelas o paradigmas generales respecto de la escritura, diferenciados por el foco con que interpretan los fenómenos escritos. Hyland (2002) denomina a estos focos: a) centrado en los textos, b) centrado en los escritores y c) centrado en los lectores. Benítez (2005), por su parte, distingue entre a) enfoques internalistas y b) enfoques externalistas; los que, de manera gruesa, se equiparan con el enfoque en los escritores, el primero, y con el enfoque en los lectores, el segundo; dejando de lado en su descripción los enfoques en el texto. Otra dicotomía útil para la caracterización general de las escuelas es la denominada *metáfora del conducto versus metáfora del diseño*, que se tratará más adelante (Reddy 1979, Bizzell 1982, Fauconnier 1984/1995, Langacker 1991, Flower 1994, Tomlin et al 1997).

La definición particular que se considerará en la tesis que se propone, pretende realizar la caracterización integrando las tres perspectivas anteriores y denominando a las escuelas sucesivas: a) del producto, b) del proceso, y c) del postproceso (Kent 1999). Esto, teniendo a la vista tanto el constructo real de la evaluación de la producción escrita SIMCE, como la experiencia y desarrollo de la evaluación de la producción escrita internacionalmente.

1.2. Pregunta General

¿Cómo debería ser un modelo nacional de evaluación de la producción escrita que recogiera los hallazgos alcanzados en este tema por las ciencias cognitivas en las últimas décadas?

1.3. Preguntas Específicas

¿Cuáles son los constructos teóricos de la escritura en que se fundamenta actualmente la evaluación de la producción escrita en el mundo?

¿Cómo se aplican internacionalmente estos modelos en la evaluación de la escritura?

¿De qué manera se han aplicado y se están aplicando estos modelos en el contexto de la evaluación de la escritura en Chile (SIMCE)?

¿De qué manera deberían aplicarse estos modelos en la evaluación de la escritura en Chile (SIMCE) en el futuro?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Determinar, analizar, evaluar y problematizar los aportes y aplicaciones de los modelos cognitivos de la producción escrita centrados en el producto, el proceso y el postproceso, en el contexto del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (SIMCE).

1.4.2. Objetivos Específicos

- Determinar y caracterizar los modelos cognitivos de la producción escrita elaborados a lo largo de los últimos cuarenta años.
- Determinar y caracterizar la evaluación de la escritura realizada en el ámbito internacional y nacional.
- Determinar la aplicación de los modelos cognitivos a la evaluación de la escritura.
- Analizar la aplicación de los modelos a la evaluación de la escritura en el mundo y en Chile.
- Evaluar la aplicación de los modelos en la evaluación de la escritura.
- Proponer un modelo que integre los hallazgos logrados en el desarrollo de los objetivos previos.

1.5. Metodología

Para el desarrollo de la tesis se seguirá un método cualitativo de comparación y contraste (Hernández, Fernández & Baptista 2003). Para ello, tras presentarse la relación entre ciencia cognitiva y educación, se presenta el problema específico de la tesis. En el desarrollo de la solución de este problema, se da cuenta de las teorías cognitivas de escritura. Posteriormente, se observan las fortalezas, debilidades de las teorías de evaluación desde el punto de vista cognitivo. Más tarde, se revisan las distintas pruebas existentes en la literatura comparada. Esto se hace sistemáticamente, guardando el principio de completitud: se consideran todos los parámetros en todos los mecanismos seleccionados a través de criterios explícitos. Se hace un análisis crítico. Se observan los modelos más poderosos y los menos, y se evalúan las posibilidades, beneficios, desventajas de buscar más adecuación con los hallazgos en ciencia cognitiva. Se presentan tablas comparativas, una cuantificación de los resultados, etc. Finalmente, se entra de lleno a una evaluación detallada y completa del SIMCE, siguiendo el parámetro anterior. Se concluye con una evaluación general del SIMCE Escritura desde la perspectiva adoptada en la investigación. Finalmente, tras presentar la evaluación, se propone unos desiderata de cómo hacer una prueba más acorde con lo que se ha investigado. El trabajo se concentra en dos tipos de materiales: teóricos y prácticos. Los materiales teóricos se refieren en la bibliografía. Los materiales prácticos consisten en estándares de contenido y desempeño, criterios de

evaluación, pruebas, pautas de corrección, descripción de niveles de logro, etc. Estos materiales se toman tanto de fuentes internacionales como nacionales.

El procedimiento sigue los siguientes pasos:

- Revisión y descripción de bibliografía teórica acerca de la producción escrita.
- Revisión y descripción de la bibliografía teórica acerca de la evaluación de la producción escrita
- Revisión, análisis y evaluación de materiales internacionales y nacionales de evaluación de la escritura.
- Definición de criterios que debería cumplir un sistema de evaluación de la producción escrita, a partir de los hallazgos de las dos etapas anteriores.

1.5.1. Materiales prácticos anotados

A continuación, se presenta el listado de los materiales prácticos con los que se trabajará, y se anota junto a ellos su naturaleza. En la bibliografía se añade su origen, así como el grado de confidencialidad que poseen. El criterio de selección ha sido la relevancia de los materiales en los sistemas educacionales respectivos, así como su accesibilidad (muchos de ellos son materiales de trabajo confidencial en el componente SIMCE). Internacionales

Estándares de contenido y desempeño

“Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education” (GED 1999a) [GED]. Alineamiento de los estándares de contenido nacionales y estatales norteamericanos.

“Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading” (Purkis 2000) [357]. Documento que presenta los estándares, en forma de benchmarks, del currículum nacional australiano.

“National assessment of educational progress. Achievement Levels 1992-1998 for Writing” (Loomis & Bourque 2001) [NAEP 1992-1998]. Se trata de una definición de estándares en términos de niveles de logro, de acuerdo con los resultados de las pruebas de escritura elaboradas por NAEP entre los años 1992 y 1998.

“Writing performance standards” (Ministry of Education. British Columbia 2002) [BCS]. Desarrollo de los estándares de desempeño en la Columbia Británica, Canadá.

“Key stages” (QCA 2002) [QCA]. Descripción ejemplificada de niveles de logro de una prueba tomada en Inglaterra.

“Mapping Literacy Achievement” (Masters & Forster 1997) [AUT]. Presentación, como estándares, de los resultados del examen nacional de colegios en alfabetización del inglés de 1996 realizada en Australia.

“Curriculum and standards framework for writing” (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002a) [VA]. Definición curricular de estándares de contenido en el estado de Victoria de Australia.

“Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe” (ANEP 2002) [ANEP]. Definición de estándares de desempeño en lengua castellana, del Uruguay.

Pruebas

“Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress” (NAEP 1998) [NAEP 1998]. Material que presenta el contexto de trabajo de la medición de escritura realizada por NAEP en 1998 en los Estados Unidos.

“NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing” (NAEP 2005) [NAEP 2005]. Detalle del análisis y evaluación de respuestas al test de escritura NAEP.

“4th Grade Writing Sample Test” (Partnership for learning 2002) [P4L]. Descripción de niveles de logro de una prueba de escritura realizada en Washington, Estados Unidos.

“Minnesota basic standard test of written composition. Handbook” (Minnesota Department of Children, Families and Learning 1996) [MN]. Detalle del modelo, objetivos y niveles de logro ejemplificados, de una prueba tomada en Minnesota.

“Grade five. District writing assessment” (Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools 1997) [MNP]. Descripción de niveles de logro ejemplificados de una prueba tomada en los colegios públicos de Minneapolis.

“CSAP Grade 4. Writing” (Colorado Department of Education 2001) [CSAP]. Modelo de prueba (estímulos y contextos) tomada en Colorado, Estados Unidos.

“Mississippi grade level testing program” (Mississippi Department of Education s.f.) [MS]. Definición de estímulos y niveles de logro de una prueba aplicada en Missisipi, Estados Unidos.

“Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics” (Bakersfield s.f.) [BK]. Definición de estímulos, niveles de logro y ejemplos de respuestas de una prueba aplicada en California, Estados Unidos.

“Sample questions” (British Columbia, Ministry of Education s.f.) [BCQ]. Ejemplos de preguntas de una prueba escrita de la Columbia Británica, Canadá.

“Writing test instructions and planning sheets. Writing. Levels 3-5” (QCA 2001) [QCAQ]. Modelo de una prueba (estímulos y contexto) tomada en Inglaterra.

“Tests for 4th and 8th grades” (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VAQ]. Modelos de pruebas para evaluación de la escritura del estado de Victoria de Australia.

“Segundo estudio regional comparativo y explicativo, SERCE” (SERCE 2005) [SERCE]. Prueba de escritura latinoamericana, elaborada por LLECE dependiente de UNESCO.

1.5.1.1.1. Nacionales

Marcos curriculares

“Decretos Supremos de Educación 232 y 220” (1998, 2002) [DSB, DSM, DS en genérico]. Definiciones legales de contenidos curriculares en Chile para la educación básica y media.

Planes y programas

“Lenguaje y Comunicación. Primer a Octavo Año Básico. Programa de Estudio” (MINEDUC 1998a, 1999a, 2000a, 2001a, 2003b, 2003c, 2003d, 2003e) [PEB]. Herramientas de apoyo a la docencia para la aplicación de la reforma en curso en la educación básica.

“Lengua Castellana y Comunicación / Lenguaje y Comunicación. Primer a Cuarto Año Medio. Programa de Estudio.” (MINEDUC 1998a, 1999a, 2000a, 2001a) [PEM]. Herramientas de apoyo a la docencia para la aplicación de la reforma en curso en la educación media.

Textos de estudio

“Lenguaje y Comunicación 1° básico” (Valdivieso & Fuenzalida 2007a) [TE1B]. Texto de estudio primer año de enseñanza básica.

“Lenguaje y Comunicación 2° básico” (Valdivieso & Fuenzalida 2007b) [TE2B].
Texto de estudio segundo año de enseñanza básica.

“Lenguaje y Comunicación 3° básico” (Aldunate & López 2006) [TE3B]. Texto
de estudio tercer año de enseñanza básica.

“Lengua Castellana y Comunicación 4° básico” (Domínguez & Saavedra 2006)
[TE4B]. Texto de estudio cuarto año de enseñanza básica.

“Lenguaje y Comunicación 5° básico” (Fanta & Recabarren 2006) [TE5B].
Texto de estudio quinto año de enseñanza básica.

“Lenguaje y Comunicación 6° básico” (Domínguez & Jordán 2007) [TE6B].
Texto de estudio sexto año de enseñanza básica.

“Lenguaje y Comunicación 7° básico” (Guajardo, Guajardo & Lagarrigue 2006)
[TE7B]. Texto de estudio séptimo año de enseñanza básica.

“Lenguaje y Comunicación 8° básico. Santiago de Chile” (Fanta & Recabarren.
2007) [TE8B]. Texto de estudio octavo año de enseñanza básica.

"Lengua Castellana y Comunicación 1° medio" (Carreño & Santos 2006) [TE1M]. Texto de estudio primer año de enseñanza media.

"Lengua Castellana y Comunicación 2° medio" (Cisternas, Macilla & Palma 2006) [TE2M]. Texto de estudio segundo año de enseñanza media.

"Lengua Castellana y Comunicación 3° Educación Media" (Caballero & Cabrera 2006a) [TE3M]. Texto de estudio tercer año de enseñanza media.

"Lengua Castellana y Comunicación 4° Educación Media" (Caballero & Cabrera 2006b) [TE4M]. Texto de estudio cuarto año de enseñanza media.

Pruebas

"Prueba Lenguaje SIMCE" (1998-2004) [SIMCE] Pruebas censales de lenguaje SIMCE, que incluyen ítemes de producción escrita.

"Prueba de Escritura SIMCE" (2009) [SIMCE 2009] Prueba e escritura SIMCE 4° Básico.

1.6. Resultados esperados

- Caracterización de los principales modelos teóricos de la producción escrita.
- Caracterización de los modelos de evaluación de la producción escrita.

- Problematización de las aplicaciones de los modelos teóricos en la evaluación de la producción escrita.
- Propuesta de criterios que debería cumplir cualquier modelo integrador para la evaluación de la producción escrita en Chile (SIMCE).

2. LA NUEVA ESCRITURA: IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN

En el presente capítulo, sobre el supuesto de lo presentado en la sección de Antecedentes (1.14.1), se persigue establecer la factibilidad teórica y práctica (desde la investigación de la experiencia internacional) del desarrollo de una prueba especial de escritura en el marco de las pruebas SIMCE. Para ello, se lleva a cabo el establecimiento de una serie de principios orientadores respecto de la investigación y testeo en escritura.

Código de campo cambiado

2.1. Antecedentes

Tradicionalmente la alfabetización ha sido definida como el proceso de aprender a leer y a escribir⁵; entendiéndose, de una parte, por leer y escribir al procedimiento mediante el cual se codifican y decodifican mensajes escritos en código alfabético, y de otra, que estos procesos se oponen a los de la oralidad (dicotomía oralidad-escritura; Braslavsky 2005, OECD/UNESCO-UIS 2003). En la actualidad, y desde varios frentes, estos enfoques han sido fuertemente cuestionados.

La crítica de la versión tradicional de que lo que significa la alfabetización es básicamente una cuestión relativa a códigos, como se ha señalado

⁵ alfabetizar. 2. tr. Enseñar a leer y a escribir. RAE (2005)

anteriormente (1.14), ha obedecido al menos a cuatro causas (cf. Soto & Martínez 2004⁶):

Código de campo cambiado

- surgimiento de enfoques funcionales y discursivos que han relacionado la alfabetización con sus contextos de uso;
- desarrollo de una visión gradualista y plural de la alfabetización que propone la existencia de diversos grados y variedades de alfabetización;
- preocupación creciente por las etapas avanzadas de desarrollo del lenguaje, y
- proposición de enfoques que relacionan lenguaje, sociedad y cultura.

Respecto del segundo entendido, esto es, la dicotomía oralidad-escritura, esta también se ha puesto en entredicho, muy especialmente a partir del trabajo de Biber (1988), quien ha mostrado que en realidad la dicotomía no es única, sino múltiple, estableciéndose, para los procesos de comprensión y producción lingüística los siguientes ejes:

- informativo-interactivo
- narrativo-no narrativo
- referencia explícita-referencia dependiente de contexto

⁶ Ver también Teberosky (1990).

- persuasivo-no persuasivo
- información abstracta-información no abstracta
- elaboración de la información *online*-elaboración de la información *offline*

De acuerdo con el esquema anterior, Biber (1988) hace notar que las diferentes modalidades de los discursos orales y escritos se ubican en diferentes puntos en cada uno de los ejes de manera no dicotómica. Esto significa que hay modalidades de escritura, como el *chat*, que se acercan a las características del discurso oral prototípico; mientras que existen modalidades de la oralidad, como la *clase magistral*, que se acercan a las características del discurso escrito académico prototípico (cf. Devitt 2004 para un detalle).

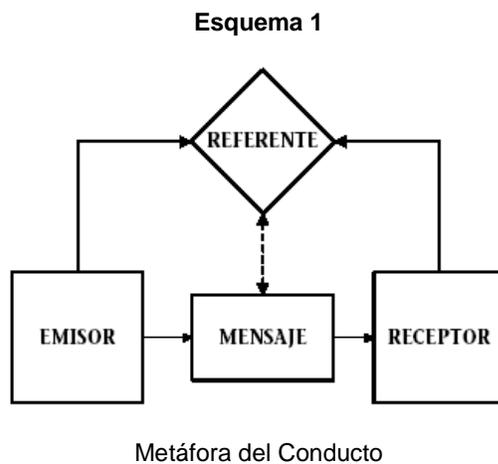
En el contexto en que se inscribe el presente capítulo es necesario profundizar algunos de los aspectos señalados, con el fin de relacionar y dimensionar el estado actual de la cuestión desde las ciencias del lenguaje, respecto de los procesos de alfabetización con los objetivos de las prácticas curriculares y evaluativas nacionales e internacionales. En lo siguiente, en consecuencia, se describirán seis principios orientadores para cumplir con este objetivo: a) *la dicotomía forma-contenido*, donde se expone la distinción entre la superficie de los textos escritos y su mensaje, b) *la dicotomía producto-proceso*, donde se desarrolla la distinción entre los textos y las actividades que realizan los escritores para escribir los textos, c) *las nuevas nociones de alfabetización*,

donde se expone la perspectiva contemporánea de que la escritura es una actividad que se aprende a lo largo de toda la vida, d) *los aportes de los New Literacy Studies*, donde se da cuenta de los enfoques teóricos que se plantean dentro de los márgenes de los puntos anteriores, e) *el concepto de estándares para la alfabetización*, donde se da cuenta de los enfoques contemporáneos de evaluación que consideran los puntos anteriores, y f) *la noción contemporánea de producción escrita como diferente de la comprensión*, donde se exponen los hallazgos de la psicolingüística que muestran que la producción escrita no es el inverso de la comprensión.

2.1.1. Dicotomía forma-contenido

Cierta manera de entender el lenguaje establece, desde una perspectiva ingenua, que el lenguaje es un producto informacional que porta en su superficie toda la información relevante para ser comprendido o decodificado. En dicho modelo, basta con acceder a la superficie de un texto y disponer de un emparejamiento entre los ítemes del texto (palabras o grupos de palabras: significantes) y sus sentidos (conceptos: significados) para comprenderlo. Esta concepción, que es la que establecieron, de algún modo, Shannon & Weaver (1949), y, hasta cierto punto, Saussure (1916), fue denominada por Reddy (1979) la *metáfora del conducto*. La *metáfora del conducto* comprende el lenguaje como un proceso de codificación de mensajes (contenidos-significados) en paquetes de información (formas-significantes) que pueden ser

enviados desde un emisor hacia un receptor con el fin de que este último los *abra* (decodifique) para acceder al significado que portan. El siguiente Esquema sintetiza esta metáfora.

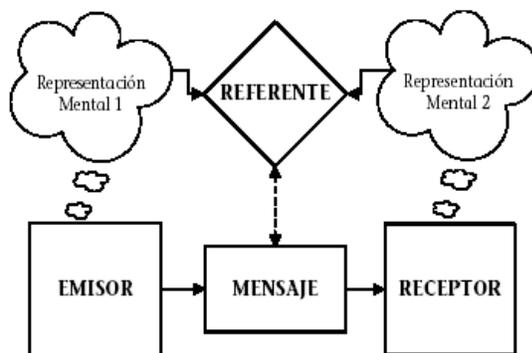


La metáfora ha recibido numerosas críticas desde la lingüística, en particular, y desde la ciencia cognitiva, en general. En su reemplazo, se ha propuesto la *metáfora del diseño [blueprint]* por Tomlin et al (1997:109ss, ver también Langacker 1991), según la cual:

(...) el hablante [escribiente] mantiene una representación conceptual de los sucesos o ideas que él pretende que se reproduzcan en la mente del oyente [lector]. Este no es ni desvalido ni pasivo en la tarea; más bien, está

comprometido activamente en la construcción de su propia representación conceptual de las cuestiones en juego. El hablante [escribiente] se comporta como una especie de arquitecto y su producción lingüística, el texto, debe considerarse menos una construcción semántica totalmente desarrollada que un diseño que ayudará al oyente [lector] en la construcción de su representación conceptual. Al igual que un diseño no contiene materiales reales de construcción sino que describe, mediante una convención, cómo los materiales concretos deberían emplearse en la construcción de un edificio dado, del mismo modo un texto contiene poco o ningún significado *per se*: más bien sirve, por convención, para guiar al oyente [lector] en la construcción de su propio edificio conceptual.

Imagen 2: Metáfora del Diseño



Metáfora del Diseño

Desde esta perspectiva, al tratar con el lenguaje escrito debe entenderse, como ha hecho ver sostenidamente Margaret Forster⁷, dos niveles diferentes: 1) un nivel superficial que es el que es vehiculado por el código alfabético, y que es sujeto de procesos de codificación y decodificación (conducto/forma), y 2) un nivel profundo, *más allá del texto* (pero que siempre debe mantener cierta dependencia del texto mismo), que tiene que ver con las representaciones mentales que se hallan en juego (diseño/contenido). Este tratamiento corresponde al mayor nivel de procesamiento del lenguaje: **el nivel discursivo**⁸.

La caracterización de Forster proviene del ámbito de la evaluación de la lectura y la escritura, donde en el proceso de desarrollo de las pruebas estandarizadas internacionales (PISA, IALS, ALL, NAEP) se ha llegado consistentemente a la determinación de que existen tres conjuntos de tareas que realizan los estudiantes al responder las preguntas contenidas en dichos instrumentos: 1) *localizar*, esto es, determinar el lugar del texto donde aparece un elemento, 2) *interpretar*, esto es, dar un significado al texto en su conjunto o a alguna de sus secciones y 3) *evaluar*, esto es, realizar un juicio sobre el texto a partir de parámetros externos al mismo (cf. IALS 1996, OECD/UNESCO-UIS 2003).

⁷ Elaboración de estándares de desempeño en lectura, MINEDUC, 2005.

⁸ El tratamiento es realizado por las lingüísticas del texto y del discurso, cf., por ejemplo: De Beaugrande & Dressler (1981), Brown & Yule (1983), Marro & Dellamea (1993), Van Dijk (1997) y Calsamiglia & Tusón (1999).

Estos hallazgos son consistentes con los enfoques desde la psicolingüística y los estudios cognitivos que reconocen el papel de las inferencias, el conocimiento de mundo y el estatus informativo de las unidades (cf. Britton & Graesser 1996 para un detalle completo).

2.1.2. Dicotomía producto-proceso

En concordancia con lo anterior, desde hace casi cincuenta años⁹ la lingüística se ha venido preocupando de resolver paulatinamente este problema. La idea esencial detrás de esta empresa es que el lenguaje puede entenderse como un producto (las emisiones lingüísticas) y como un proceso (la actividad lingüística). Entendido de esta manera, el problema se reconceptualiza y nacen distinciones entre actuación y competencia o entre *E-Language* (el lenguaje externalizado) e *I-Language* (el lenguaje internalizado)¹⁰, a la vez que diferentes subdisciplinas dentro de las ciencias del lenguaje se hacen cargo de cada una de las facetas: la lingüística generativa y la psicolingüística del *I-Language*; la lingüística del corpus del *E-Language*; la lingüística del texto, de ambos¹¹.

⁹ Sobre todo desde la lingüística generativa. Algunos textos clave sobre este tema son: Chomsky (1957, 1959, 1965, 1972, 1980, 1995), Hadlich (1971), Jackendoff (1977, 1989, 1994, 1996, 2002), D'Introno (1979, 2001), Radford (1988), Culicover (1997), Zagona (2002).

¹⁰ Cf. Chomsky (1980), Jackendoff (1994, 2002), Tomlin et al (1997).

¹¹ Por ejemplo en Petöfi & García Berrio (1978), De Beaugrande & Dressler (1981), Brown & Yule (1983), Calsamiglia & Tusón (1999).

Particularmente en la concepción actual del proceso de producción escrita, la dicotomía producto-proceso se manifiesta, por ejemplo, en la teoría de la escritura de Flower & Hayes (1980¹²), que considera que el proceso de escribir exige una serie de retroalimentaciones de diferentes tareas que incluyen:

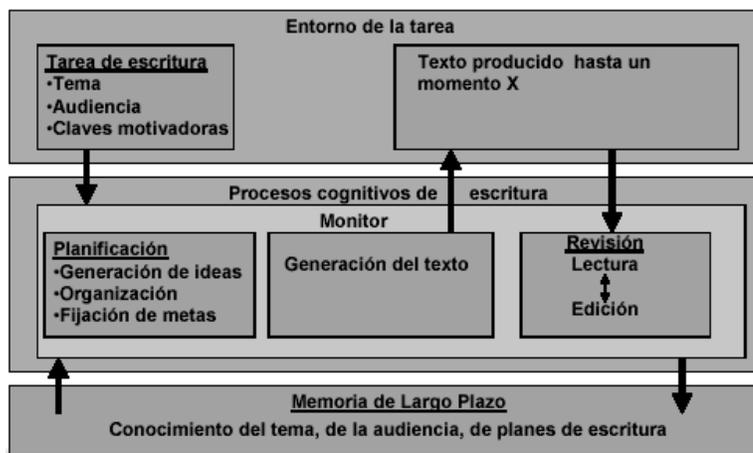
1. Planificar.
2. Escribir.
3. Revisar.
4. Reescribir.
5. Socializar.

Estas tareas se organizan en un esquema como el que se presenta a continuación (tomado de Flower & Hayes 1980¹³).

¹² cf. Flower (1979), Bereiter & Scardamalia (1987), Teberosky (1990). Un análisis crítico de estos modelos se recensiona en Marinkovich (2002)

¹³ Esquema transcrito por Guillermo Soto

Imagen 3: El Modelo de Flower & Hayes



Modelo de Flower & Hayes (1980).

El modelo considera que para tratar con mayor completitud el problema de la escritura se debe considerar no solamente el texto (esto es, el producto final material de la actividad de escribir), sino que las tareas que realizan los escritores cuando producen un texto. La investigación de estas tareas introduce una serie de elementos nuevos a la comprensión de la escritura, como el contexto de producción, en que se integran los temas, las audiencias, la motivación; los subprocesos como la planificación y la revisión; así como las herramientas de que los escritores disponen en sus mentes (específicamente en sus memorias de largo plazo), como el conocimiento previo del tema, el conocimiento previo de la audiencia, o rutinas de la puesta por escrito.

2.1.3. Dicotomía alfabetización tradicional-nueva alfabetización

Atraídas las dos conceptualizaciones previas hacia el estudio de la alfabetización, aparte de los otros aspectos ya señalados que no se detallarán, la nueva alfabetización (Lankshear 1998) entenderá al menos dos niveles de alfabetización claramente discernibles (Soto & Martínez 2004:6-7):

1. Alfabetización básica tradicional: que tiene que ver con la noción tradicional de alfabetización como codificación y decodificación y se entiende —en el caso de los niños, no en los adultos— como la primera etapa en el proceso de desarrollo de la alfabetización
2. Nueva alfabetización básica: que responde a la crítica formulada en contra de la alfabetización tradicional en el sentido de que esta no capacitaría para la participación en la sociedad moderna, y destaca habilidades como la comprensión, el análisis, la resolución de problemas y el pensamiento crítico; trasciende la dicotomía entre oralidad y escritura; y se propone como un proceso que se extiende durante toda la vida del sujeto.

2.1.4. Los *New Literacy Studies*

De acuerdo con la perspectiva de la presente tesis (cf. además Martínez 2004, Soto & Martínez 2004), en consonancia con lo que se ha denominado *New Literacy Studies*¹⁴, y al contrario de lo que proponían modelos como el de Bloom (cf. Krathwohl 2002), las dos perspectivas presentadas no se contraponen, ni tampoco se secuencian necesariamente: el desarrollo de la nueva alfabetización básica corre, hasta cierto punto, en paralelo con la alfabetización básica tradicional desde el principio del aprendizaje. Por ejemplo, en los modelos de enseñanza de la lectoescritura en Latinoamérica, como los desarrollados por Ferreiro & Teberosky (1979), la revista *Lectura y Vida* o, en Chile, por Condemarin & Alliende (2006), se favorece que simultáneamente con la enseñanza del código y de las destrezas grafomotrices, se preste atención a los niveles de contenido de los textos.

Esta manera de entender el problema integra factores del contexto sociocultural en que se desenvuelven los estudiantes que les aportan herramientas para su desarrollo desde la más temprana infancia. Por ejemplo, Bourdieu (1983) plantea que el capital cultural de la familia es uno de los factores clave para comprender las diferencias en el desarrollo de las destrezas requeridas por, y propias de, la escolarización, particularmente en el dominio de la lectoescritura;

¹⁴ Gee (1989), Stephens (2000).

del mismo modo, el Informe Coleman (1966) ilustra desde la estadística que los estudiantes que provienen de entornos familiares altamente escolarizados despliegan con mayor facilidad las habilidades requeridas en el entorno escolar (cf. Braslavsky 2005 para un detalle de la investigación en este aspecto). En conjunto con ello, Clark (1998, 2001), muestra que los procesos de escritura se encuentran favorecidos y mediados por una serie de tecnologías cognitivas, como las herramientas materiales que rodean a los escritores.

Como rescata el currículum vigente en Chile:

Los niños que viven en comunidades letradas también llegan a la escuela con algunas habilidades en el lenguaje escrito. Los niños pequeños conocen signos del tránsito, rótulos, logotipos de bebidas, helados y otros artículos. Los niños en cuyos hogares se les lee cuentos, toman los libros y los hojean en la dirección correcta; reconocen que los temas escuchados están representados en las palabras impresas y no en las ilustraciones; preguntan e imitan leer, entre otras actividades similares (Decreto 232:27).

La implicancia que tiene este último aspecto para la elaboración de una prueba de escritura es crucial: desatender la nueva alfabetización en los primeros estadios de desarrollo de la escritura, posponiendo las habilidades en ella

incluidas, puede impedir visualizar, y por lo tanto, periodizar correctamente la adquisición o aprendizaje temprano de algunas habilidades que serán críticas en los estadios más avanzados de la alfabetización. Solo un ejemplo para argumentar esto. En la investigación de los modelos educativos latinoamericanos de la escritura, llevada a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) para preparar la prueba SERCE de 2006, se constató que existían algunos países, como Panamá, Guatemala o Paraguay, en los que la enseñanza temprana de la escritura se concentraba exclusivamente en la adquisición del código; mientras que en otros se favorecían enfoques que integraban una perspectiva discursiva y psicosociolingüística, como en Chile, Argentina y Uruguay. Los resultados de esa prueba muestran que en los primeros los estudiantes se ven muy desfavorecidos en sus logros: los promedios nacionales son los más bajos del continente (Ana Atorresi, comunicación personal).

Conceptualmente se pasa de una imagen como esta:

Alfabetización básica tradicional → Nueva alfabetización básica

En que las alfabetizaciones se presentan en una secuencia instruccional y temporal.

A la siguiente:

→Alfabetización básica tradicional

→Nueva alfabetización básica→

En que las alfabetizaciones se presentan en paralelo tanto instruccional como temporalmente.

2.1.5. Estándares en alfabetización

Es en este punto donde el estudio de estándares de alfabetización es decisivo. Como ya se ha indicado en algún documento anterior del autor¹⁵, los estándares determinan qué es lo que los estudiantes deberían saber, qué es lo que realmente saben, y cuáles son las condiciones por medio de las cuales llegan a saber (cf. Forster 2002). Estas tres preguntas son fundamentales a la hora de planificar y evaluar políticas educativas.

En educación, el término 'estándar' significa distintas cosas para diferentes personas. Algunas veces, la palabra pasa de un lugar a otro sin ningún significado concreto (por ejemplo, "debemos mejorar nuestros estándares"). Algunos Consejos Superiores de Educación piensan que tienen estándares cuando lo que en realidad tienen son estímulos o confusas afirmaciones sobre aspiraciones prácticamente inmensurables

¹⁵ Martínez (2005).

(por ejemplo, “todos los estudiantes pueden aprender”). Muchos usan términos como 'estándares', 'resultados' y 'metas' alternativamente, sin definir ningún significado en particular. (Ravitch 1996:3)

Diane Ravitch (1996, 1999), una de las principales autoridades internacionales en el tema de los estándares, plantea que “en educación, la palabra *estándar* tiene tres usos comunes, cada uno con un propósito y significado distinto”: estándares de contenido, estándares de desempeño y estándares de oportunidad para aprender:

ESTÁNDARES DE CONTENIDO

Llamados también estándares curriculares, describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan.

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO

Definen grados de dominio o niveles de logro. Describen la clase de desempeño que representa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente.

ESTÁNDARES DE 'OPORTUNIDAD PARA APRENDER'

Llamados también de transferencia escolar, definen la disponibilidad de programas, el personal y otros recursos que las escuelas, distritos y estados proporcionan para que los estudiantes sean capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño que sean desafiantes.

Los estándares de contenido, de desempeño y de 'oportunidad para aprender' se encuentran interrelacionados, no es posible definir alguno de ellos sin referencia a los otros. Por ejemplo, si en el nivel de determinación del currículum (asociado a estándares de contenido) no se atiende a los desempeños que se pretende conseguir, es posible que se abra un abismo entre los objetivos curriculares y los logros reales del alumnado.

Respecto de la alfabetización, los estándares deberían dar cuenta precisa, pero al mismo tiempo global, de la evolución de los estudiantes en el logro, adquisición o aprendizaje de las habilidades respecto de la escritura en las dos dimensiones u orientaciones mencionadas en apartado: *alfabetización básica tradicional y nueva alfabetización básica*.

2.1.6. Producción no es comprensión a la inversa

Hasta hace cerca de una década (cf. Belinchón et al 1992, Gernsbacher 1994, De Vega & Cuetos 1999) los procesos de producción escrita habían sido

entendidos simplemente como un mecanismo que funcionaba a la inversa de los procesos de comprensión; además de lo anterior, se añadía el hecho de que resultaban mucho más difíciles de investigar por causa, en general, de lo indicado en el apartado 2.1.2 (*dicotomía producto-proceso*), y en especial, de lo complejo que es controlar el *output* de testeo: en la investigación de la comprensión se puede acotar con cierta facilidad la tarea por analizar, en el caso de la producción, un mismo estímulo puede producir respuestas diferentes y no comparables; póngase el caso de que se quiere conocer si una persona maneja las oraciones subordinadas, las *tareas* que se le propongan para saberlo pueden tener respuestas alternativas que, aunque válidas, no permitan determinar si la *tarea* puede ser llevada a cabo.

En la actualidad, el estudio de la producción escrita atiende de manera compleja a las distinciones presentadas anteriormente, esto es: que los textos tienen información de superficie y profunda; que son productos, pero obedecen a procesos, y que, como han mostrado Ravid & Tolchinsky (2002), tienen características de la alfabetización básica y de la nueva alfabetización. Además de ello y en consonancia con Bruner (1991, cit. por Belinchón et al 1992:160), en el mecanismo de producción se integra dinámicamente la comprensión de la

propia tarea: *escribir para aprender*¹⁶ (Bruner 1986), en un contexto ecológico¹⁷, donde el escritor debe incorporar su conocimiento del lector (audiencia). En otras palabras, la producción exige la autocomprensión de lo que se está realizando para una retroalimentación automática del proceso. Este movimiento de ida y vuelta es denominado por Flower (1979) el problema de la prosa del escritor y del lector: los escritores novatos sólo realizan un reporte de la corriente de su pensamiento (el teatro de la conciencia de James, 1890), mientras que los expertos consideran cómo presentarle al lector un texto que no demande al lector tareas inferenciales irreproducibles¹⁸.

2.2. Resumen de los principios orientadores

De acuerdo con lo establecido en los seis apartados desarrollados, una lectura integrada y actualizada de las fuentes de información relativa a escritura debería tener en cuenta los siguientes principios orientadores:

¹⁶ El concepto de “escribir para aprender” tiene una segunda acepción, válida también para la presente tesis: Nückles et al (2009) muestran que la aplicación de protocolos de escritura permite aprender contenidos de forma más eficiente que si no se siguen procesos de escritura durante la adquisición de los conocimientos. En este punto se puede ver la importancia de la escritura como una habilidad básica y transversal.

¹⁷ Se entiende aquí por ecológico todo proceso que se desarrolla en un contexto *global* y *análogo* al de la vida habitual (cf. Gibson 1986)

¹⁸ Nótese cómo esto se vincula a la metáfora del conducto, cuando el lenguaje se entiende como un diseño el autor debe hacerse responsable de entregar de la manera más clara posible las herramientas al lector para que reconstruya los sentidos del texto sin mayores problemas.

1. **dicotomía forma-contenido**: existe una importante diferencia entre lo que los textos dicen superficialmente y lo que hay *detrás* de los textos. Para entender lo que hay *detrás*, los análisis de los textos deben alcanzar el nivel discursivo y no detenerse solamente en un control fonológico/ortográfico, léxico/semántico, o sintáctico oracional o incluso textual;
2. **dicotomía producto-proceso**: es importante poder establecer las características no sólo de los textos como productos, sino que también de los procesos que los generan;
3. **dicotomía alfabetización básica-nueva alfabetización [básica]**: es necesario atender, sobre todo en los estadios tempranos de desarrollo de la escritura, a la manifestación, por parte de los estudiantes, de características tanto del grado de alfabetización básica en el sentido tradicional, como de la nueva alfabetización básica;
4. **contexto ecológico**: dado que los procesos de la nueva alfabetización básica son *ecológicos*, esto es, se desarrollan en contextos socioculturales de uso, los marcos curriculares, los estándares de contenido y de desempeño, y las pruebas, sean estas censales o muestrales, deberían tener en cuenta estos contextos, e idealmente, ser capaces de ejecutarse en esos mismos marcos;

5. **estándares:** con el fin de poder establecer claramente qué es lo que los estudiantes deben y son capaces de hacer, se debe determinar estándares tanto de contenido como de desempeño, y
6. **escritura compleja:** hay que atender a que el proceso de producción escrita es complejo y posee características singulares que hacen que no sea un proceso de comprensión realizado a la inversa, sino que un ámbito en el cual simultáneamente se desarrollan comprensión y producción. No sólo es un mecanismo para transmitir el pensamiento, sino que es una herramienta del pensamiento mismo.

2.3. Tres enfoques de la escritura

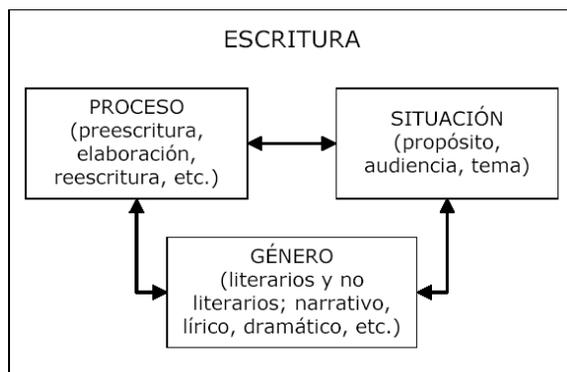
2.3.1. Antecedentes

La escritura es muchas cosas, entre otras: a) un procedimiento para poner por escrito el lenguaje verbal (Ong 1982/2002, Blanche-Benveniste 1998), b) un mecanismo para transmitir mensajes (Shannon & Weaver 1949), c) una manera de crear mundos (Petöfi & García Berrio 1978, Albaladejo Mayordomo 1986), y por último d) un sistema para construir identidades (Elbow 1998).

Dentro de las *habilidades comunicativas*, la *escritura* es entendida hoy como un *proceso situado*, esto es, una actividad social y cognitiva (Benítez 2005, Cassany 2006, Nystrand 2006) que ocurre en situaciones específicas de uso, y que tiene por objetivo dar solución a problemas comunicacionales o retóricos

relacionados con las intenciones o necesidades de los escritores (NAEP 2007). En la enseñanza de la escritura se produce un desplazamiento desde el manejo de las convenciones (ortográficas, estilísticas, etc.) al control del proceso atendiendo a las situaciones de comunicación (Ferreiro & Teberosky 1979, Atorresi 2005). De este modo, importa que los estudiantes se hagan conscientes de su papel activo en la construcción de sus textos (Elbow 1998), de las características de las situaciones de escritura (para qué se escribe - propósito-, a quién se escribe –audiencia-, y cómo se escribe –género-, cf. Kent 1999, Syverson 1999), y de los pasos que se siguen al escribir (Flower & Hayes 1980); tal como se ilustra en el siguiente esquema:

Imagen 4: Los componentes de la producción escrita



Los elementos de la escritura.

De acuerdo con el Esquema, entender la escritura como un *proceso*, significa prestar más atención a los escritores que a los textos (Hyland 2002) y a la

actividad de escritura que a los productos de la escritura. Desde los años setenta (Emig 1971), y con mucha intensidad desde los años ochenta (Flower & Hayes 1980, Bereiter & Scardamalia 1987, cf. Nystrand 2006), este enfoque procedimental se ha instalado como una superación de los enfoques más textualistas del pasado, provocando no solo un cambio en las prácticas instruccionales y didácticas de la escritura en los contextos de enseñanza-aprendizaje, sino que -lo que es aún más importante-, produciendo mejoras fundamentales en los desempeños de los escritores aprendices. Es por esto mismo que se ha tendido a cambiar de rótulo para referirse al tema, usándose muy comúnmente la noción de *producción escrita*.

Entender la escritura como una *situación*, significa prestar atención, además de a los contextos en que se producen textos, específicamente a la audiencia (Hyland 2002). Los textos no son unidades independientes y autónomas que tienen valor por sí mismos, ni tampoco los procesos de escritura son actividades solitarias y abstractas que ocurren en una sola persona. Textos y procesos son entidades que tienen funciones en el mundo (Gee 2005). Como tales, deben dialogar y discutir con el mundo (Van Dijk 1997): todo acto de escritura es un acto en un contexto determinado, se escribe para algo, se escribe para alguien. Atender a esto, y entenderlo, parece ser crítico a la hora de evaluar el éxito de cualquier proceso de escritura.

Por último, entender la escritura como un despliegue genérico (Soto 2005), significa prestar atención a que todos los procesos de escritura situados tienen una historia y unas peculiaridades específicas (Bakhtin 1986). Cuando se resuelve escribir a alguien para transmitirle algo, no solamente se selecciona el propósito y la audiencia: también se selecciona qué tipo de texto se utilizará. Si se elige una carta o un cuento, la selección de cualquiera de estos tipos involucra una selección de las peculiaridades de estos tipos. Los tipos textuales, los géneros, han sido en la historia el resultado de un cúmulo de decisiones de diferentes escritores, y se convierten, de este modo, en herramientas que ofrecen dispositivos semiestandarizados para resolver los problemas comunicacionales específicos (Soto 2005). La carta resuelve aspectos como el destinatario, el registro de lengua, la proximidad entre el escritor y el lector, la extensión, la organización, etc.; que facilitan el trabajo de quien escribe, pero al mismo tiempo, demandan de quien escribe un conocimiento especializado acerca del género en cuestión. Mientras más se conozca el género que se elige, mejores serán los desempeños del escritor, y mejores los resultados en la resolución del problema comunicativo (cf. Miller 1984 para un tratamiento más acabado de la relación entre el contexto y la demanda de acciones comunicativas recurrentes).

2.3.1.1. El género narrativo

De todos los géneros disponibles en la actualidad para que los escritores resuelvan sus problemas comunicacionales, el más natural y el más antiguo es el género narrativo (Bruner 1986, Turner 1996)¹⁹. El género narrativo no solamente es el primero que surge en la historia humana, sino que también el primero que se desarrolla consistentemente desde la infancia (Tulving 1999). Su propósito original es el de compartir experiencias; por medio de las narraciones se puede comunicar a otras y otros las experiencias propias, sean reales o imaginadas (Pinker 2007). Sin embargo, el propósito de compartir experiencias no agota las potencialidades del género narrativo. Los dos otros propósitos canónicos, informar y persuadir, también aprovechan de este género: se puede informar por medio de un relato (como en el caso de los mitos, las leyendas, los cantares de gesta, y hasta los cómics²⁰) y también se puede persuadir por medio de un relato (como ocurre en el caso de las fábulas)²¹.

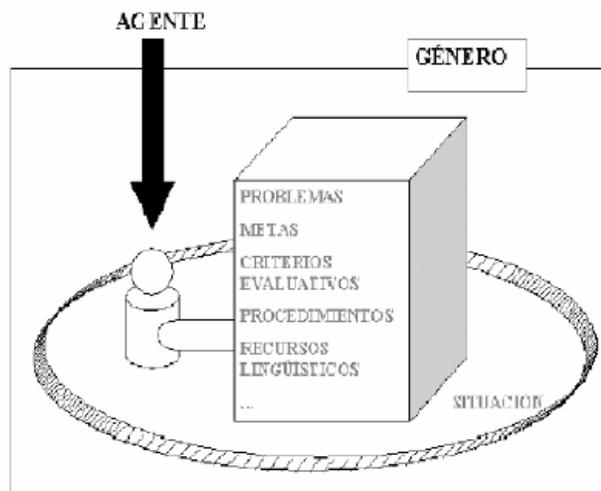
¹⁹ Si bien es cierto que el rótulo de género aplicado a lo narrativo es discutible (atendiendo a las distinciones más finas que se pueden hacer entre géneros, tipos de discurso y modalidades discursivas –cf. Fludernik 2000 para un detalle), en esta sección se utiliza el término de manera menos estricta.

²⁰ Como muy bien ejemplifica recientemente el hecho de que la explicación del funcionamiento del navegador de *Google, Google Chrome*, se realizara por medio de una historieta firmada por Scott McCloud

²¹ Un desarrollo pormenorizado de este fenómeno se entrega tanto en Bruner (1989) como en Turner (1986).

Una de las propiedades más interesantes del género narrativo consiste en su facilidad de articulación y recuerdo (Baddeley 2003). El género narrativo ofrece al emisor una estructura para el desarrollo del pensamiento que es a la vez muy sencilla y muy eficaz, puesto que dispone de espacio para el desarrollo de un escenario (fondo), de personajes (figuras), de secuencias de acciones, de metas, de resoluciones, de encadenamientos temporales, que permiten volcar la experiencia de manera coherente y organizada con mucha simpleza. Al mismo tiempo ofrece al receptor una estructura que es fácilmente memorizable y transmisible: se memoriza más eficazmente un relato que una descripción, una instrucción o una argumentación. En consecuencia, el género narrativo es una herramienta cognitiva cuya instrumentalización faculta al escritor para situarse de manera adecuada frente a sus problemas comunicacionales, tal como lo muestra el siguiente esquema general para los géneros (tomado de Soto 2005):

Imagen 5: El Género como Tecnología Cognitiva



El género como tecnología cognitiva

2.3.1.2. Parámetros de propósito y audiencia

Finalmente, la realización de las competencias referidas a la habilidad de la escritura, pasa por desarrollar de manera específica el conocimiento –saber qué– y control –saber cómo– (OECD 2002) de los parámetros de la situación comunicativa del *propósito* y la *audiencia* (NAEP 2007). Las escritoras y los escritores permanentemente deben ser conscientes de, y monitorear, para qué están escribiendo y a quién le están escribiendo. Tal como se ha señalado más arriba, los problemas comunicacionales tienen que ver tanto con las intenciones como con las necesidades de la escritura. Toda escritura, entendida

situadamente, es un diálogo o una discusión entre el escritor y su audiencia (Flower 1994): el escritor tiene ciertas necesidades que le llevan a escribir y la audiencia tiene ciertas demandas para la escritura de dicho escritor (Hyland 2002). Conocer las intenciones (relacionadas con el propósito) y las demandas (relacionadas con la audiencia), permite abordar la tarea de escritura de mejor manera.

Respecto de los propósitos, y como ya se ha señalado, aunque existen en competencia diferentes taxonomías (Fludernik 2000), en la actualidad se reconoce que existen tres categorías principales (NAEP 2007): *expresiva* (centrada en el emisor), *informativa* (centrada en el mundo), y *persuasiva* (centrada en el receptor). En la primera de ellas, el propósito de la escritora o el escritor es comunicar a otros su experiencia, real o imaginada, presentando un fuerte cariz empático y emocional. En la segunda, el propósito es dar cuenta de los hechos del mundo al receptor con la finalidad de que este adquiera nuevos conocimientos o procedimientos. En la tercera, el propósito es modificar las ideas, actitudes o comportamientos del receptor de acuerdo con las intenciones del emisor.

El problema de los propósitos no se resuelve de manera automática ni uniforme, puesto que, en un contexto de escritura situada, el receptor, la audiencia, participa activamente del proceso (Clark 1994, Hyland 2002). En

ciertas situaciones se puede persuadir a una audiencia simplemente mediante una orden, en otros casos es necesario desarrollar una argumentación fundamentada, incluso en otros una ilustración o un relato pueden ser la mejor solución. De este modo, el escritor o la escritora debe estar permanentemente articulando y ajustando sus propósitos a la audiencia con la cual interactúa: conocer a la audiencia es una condición *sine qua non* para la comunicación efectiva.

Dentro de las ciencias del lenguaje existe una disciplina que trata justamente el tema de las audiencias y sus características, se llama sociolingüística (Labov 1972, Moreno Fernández 1998, Stockwell 2002). Su programa de trabajo consiste en establecer relaciones entre las propiedades sociológicas de las audiencias y sus expresiones lingüísticas: una persona joven no habla de la misma manera que un adulto, ni una mujer de la misma manera que un hombre, ni una persona de clase alta que una de clase media. Cuando nos comunicamos lingüísticamente, a menudo, aunque no de modo consciente, tenemos en cuenta estos parámetros: no hacemos una petición a un niño de la misma manera que la hacemos a un coetáneo, no contamos una anécdota de la misma forma a nuestros amigos cercanos que a nuestros compañeros de trabajo. Para comunicarnos con las diferentes audiencias seleccionamos recursos como la forma de pronunciar, la velocidad de nuestra emisión, las palabras que ocupamos, la complejidad de nuestras oraciones, etc., siempre

con la finalidad de que el mensaje sea adecuadamente comunicado. Algunos de los parámetros sociales de la audiencia que se deben tener en consideración en las comunicaciones lingüísticas se presentan en el siguiente esquema:

Imagen 6: Los parámetros sociales de la audiencia



Finalmente, hay que considerar que las audiencias no son tampoco entidades monolíticas que se pueden describir estáticamente por medio de los parámetros sociales. Una audiencia en particular puede modificar sus condiciones de recepción de los mensajes lingüísticos (Stockwell 2002) de acuerdo con los roles que cumpla (no es lo mismo una persona en un estadio como hincha, que la misma persona en una oficina como profesional), la modalidad de comunicación (oral, escrita, audiovisual), etc.

2.3.2. La orientación cognitivista

En las siguientes secciones se desarrollará una panorámica de los diferentes enfoques de la producción escrita que se han desarrollado a lo largo de los últimos cincuenta años, prestando especial atención a los modelos de orden cognitivista. A lo largo de una serie de recensiones llevadas a cabo durante la presente década, como Hyland (2002), Benítez (2005), Cassany (2006), Nystrand (2006), Torrance (2006), se ha postulado diversas categorizaciones, a menudo comparables, entre aquellos diversos enfoques, que, utilizando diferentes rótulos (Textos-Escritores-Lectores, Hyland 2002, Internalismo-Externalismo, Benítez 2005, Las Líneas-Entre Líneas-Tras Las Líneas, Cassany 2006), han pretendido agrupar las aproximaciones a la escritura dentro de familias de investigaciones. La categorización que se ocupará para organizar la presentación siguiente es la que propone Hyland (2002), que, como ya se ha señalado [1.14](#), plantea tres familias: a) la enfocada en los textos, b) la enfocada en los escritores, y c) la enfocada en los lectores. Hyland (2002) sostiene que estas tres familias se han desarrollado de manera sucesiva desde mediados del siglo veinte en adelante y que cada una de ellas mantiene compromisos teóricos con diferentes escuelas tanto de las ciencias humanas, como pedagógicas. El modelo de Hyland dialoga de manera bastante intensa con el que propone Benítez (2005), aunque este último, en su dicotomía Internalismo/Externalismo solo atiende a las dos últimas familias hylandianas. Por su parte, el modelo de Hyland también dialoga con la tricotomía de Cassany

Código de campo cambiado

(2006): Las Líneas/Entre Líneas/Tras Las Líneas, equiparándose Las Líneas al enfoque en el texto, Entre Líneas al enfoque en los escritores y Tras Las Líneas al enfoque en los lectores.

Antes de dar cuenta de los tres modelos o familias, es necesario proponer una perspectiva algo más amplia que considere, en particular, la importancia que tiene la investigación acerca de la escritura para los estudios cognitivos. Se propone, en consecuencia, un desarrollo que considera la discusión acerca de las relaciones generales entre pensamiento y lenguaje; la distinción que se ha establecido dentro de los estudios del lenguaje entre oralidad y escritura; la distinción, dentro del dominio de la escritura, de los procesos de comprensión y producción, y las implicaciones cognitivas que se han sondeado respecto de la producción de este último, a partir de los modelos teóricos emergidos desde los años 60, es decir, de las distintas teorías agrupadas bajo el rótulo de “escribir-para-aprender” (“*writing-to-learn*”).

2.3.2.1. Relaciones generales entre pensamiento y lenguaje

Existe una concepción ingenua del pensamiento que considera que todo el pensamiento es lenguaje. Desde esta concepción no es necesario plantear el tema de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, pues son una y la misma cosa. Lamentablemente, a pesar de su extensión y aceptación, esta visión es, cuando menos, incompleta; las investigaciones sobre procesos cognitivos

llevadas a cabo a lo largo de los últimos cuarenta años muestran que existen modalidades de pensamiento no lingüísticas (cf. Sperber & Hirschfeld 2004, para una recensión), y más aún, que el mismo pensamiento, antes que lingüístico, opera mediante otros mecanismos (Fodor 1975, Pylyshyn 1973, Kosslyn 1980, Kosslyn, Ball, & Reiser 1978).

El experimento crucial que permitió reconocer que el procesamiento de los textos, y su almacenamiento, no eran lingüísticos fue el llevado a cabo por Sachs en 1967 (Sachs 1967, Stillings et al 1995). En él, se leyó a varias personas un texto, y luego se les pidió que decidieran cuáles de las oraciones de una lista ocurrían en el texto escuchado: los participantes no pudieron decidir entre oraciones cuyo contenido era el mismo, pero redactadas de diversas formas (v.g. “el perro mordió a Juan” de “Juan fue mordido por el perro”). El paradigma experimental de Sachs revelaba que si bien los participantes almacenaban una representación mental del contenido del texto, esta no se hallaba en un formato lingüístico, sino proposicional²².

Si bien los hallazgos anteriores muestran que el pensamiento no es lo mismo que el lenguaje, el estudio de las relaciones entre ambos está lejos de arribar a

²² Para más información respecto de este tipo de experimentos, ver Gernsbacher (1994), Belinchón, Igoa & Rivière (1992), Carreiras, García-Albea & Sebastián-Gallés (1996), De Vega & Cuetos (1999).

conclusiones definitivas. Un primer acercamiento a dicha relación corresponde a reflexiones de la primera mitad del siglo XX, donde diversos autores sostuvieron que el lenguaje imponía restricciones y límites al pensamiento: un campo de acción acotable. Es esta la concepción que se puede encontrar, por ejemplo, en Wittgenstein (1922:5.61): “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”; y de la que es principal expresión, la denominada tesis sapirwhorfiana del determinismo lingüístico, debida, en una de sus redacciones clásicas, a Whorf (1956): “el hecho de la causa es que el ‘mundo real’ es, en gran medida, construido inconscientemente por los hábitos lingüísticos del grupo” (Sapir 1941, cit. por Whorf, 1956).

El modelo sapirwhorfiano fue el dominante en la interpretación de relaciones entre pensamiento y lenguaje hasta finales de los sesenta. En aquel momento se realizaron diversas investigaciones que, realizando análisis comparativos entre distintas lenguas, establecían que existía una serie de campos donde la cognición general era la que delimitaba el terreno para el uso de los rótulos lingüísticos y no viceversa. De entre aquellos campos la investigación clásica es la de los colores realizada por Berlin & Kay (1969), que revelaba que todas las

lenguas organizaban los colores siguiendo un patrón común que era a su vez determinado por las propiedades del sistema visual humano²³.

En los años sucesivos la tesis sapirwhorfiana fue ampliamente rechazada por los investigadores en cognición. Sin embargo, desde mediados de los años noventa, diversos investigadores empezaron a desarrollar un “relativismo lingüístico moderado”. Entre los principales proponentes de estas nuevas teorías, no todas ellas posturas idénticas, se encuentran Elizabeth Bates (cf. Tomasello & Slobin 2005), Leonard Talmy (1998, 2000), Dan Slobin (1985, 1985b, 1987, 1989, 1996, 2001), Willem Levelt (1989) y Gumperz & Levinson (1996), entre otros.

Las propuestas de este grupo, aunque diversas, coinciden en la idea de que el lenguaje es un formato que obliga a acomodar el pensamiento de alguna manera cuando este último pretende verse en el contenido lingüístico; y que en consecuencia el lenguaje permite, en algunos casos, estructurar el

²³ El estudio de Berlin y Kay mostraba, a partir del análisis de las colecciones de palabras referidas a los colores en una enorme variedad de lenguas, que los denominados por ellos “colores básico”, aparecían en dichas lenguas siguiendo un orden estricto: todas las lenguas poseían palabras para “negro” y “blanco”, aquellas que poseían tres palabras básicas para color añadían el “rojo”, si se poseía una cuarta palabra básica para color, se añadía el “verde” o el “azul”, y así sucesivamente.

pensamiento²⁴. Como bien precisan Gleitman & Papafragou (en prensa), recordando a Brown (1957), y como han hecho ver muchas veces Talmy (2000) y otros investigadores asociados a la lingüística cognitiva:

(...) cuando alguien inventa una nueva máquina, o forma un concepto, o compra un perro (...) su primer pensamiento es ponerle un nombre. Estos nombres casi nunca son creaciones arbitrarias producidas por la mezcla de sonidos del lenguaje en una nueva secuencia (...). El método usual para crear una nueva palabra [o significados nuevos para viejas palabras] es usar palabras y morfemas que ya existen en el lenguaje, sea expandiendo el rango semántico de alguna palabra, sea recomblando palabras o morfemas²⁵ (Roger Brown, cit. Por Cacciari & Glucksberg 1994:462).

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje no es considerado lo mismo que el pensamiento, ni tampoco un sistema que impone los límites al pensamiento, sino que una modalidad que puede estructurar y en algunos casos influir en el pensamiento, pero no determinarlo. En la siguiente sección se delineará una

²⁴ Esta parece ser la idea que se halla detrás del “*speaking for thinking*” de Slobin, de la relación “Conceptualizador/Formulador” de Levelt, del modelo de competición de Bates, etc.

²⁵ Las traducciones desde el inglés al español, salvo que se estipule otra cosa, pertenecen al autor de la tesis.

distinción, al interior de los procesos de lenguaje, entre oralidad y escritura; bajo el entendido con el pensamiento en general.

2.3.2.2. Oralidad y escritura

A lo largo del siglo XX, las relaciones entre oralidad y escritura han sido abordadas desde diversas posturas teóricas. Para propósitos de la presente tesis, es importante partir superando una limitación de buena parte de estas posturas, cual es la de reducir dichas relaciones a la subordinación de uno de los términos al otro.

Así, un grupo importante de teorías parte de la base de que la escritura, al ser filogenética y ontogenéticamente posterior a la oralidad, constituiría solamente un código que sirve para transcribir lo que se dice. Desde este punto de vista, la oralidad se corresponde con el lenguaje en su estado natural u original y la escritura es un mero complemento del habla oral. Por el contrario, otras teorías sostienen la concepción de que la escritura es un medio superior de producción y almacenamiento de conocimiento, propio de sociedades *civilizadas* o *evolucionadas* y de individuos *cultos* (cf. Bakhtin 1986). Desde esta perspectiva, es la oralidad la que pasa a verse como una forma inferior o subordinada de lenguaje.

Las ideas de Ong (1982/2002) permiten superar ambas visiones a partir de dos constataciones fundamentales. Por un lado, en aquellas sociedades que cuentan con sistemas de escritura las funciones sociales que adquieren la oralidad y la escritura son complementarias, y no se puede hablar de que una sea superior a la otra²⁶. Por otro lado, la oralidad de las sociedades ágrafas tiene características muy diferentes a la oralidad de las sociedades con escritura.

Este último punto es ampliamente explorado por Ong, quien, partiendo de la premisa de que el habla oral es una producción natural de los seres humanos que estructura la conciencia de una forma determinada, interpreta que la tecnología de la escritura, con el desarrollo del alfabeto primero y de la imprenta después, ha modificado profundamente el lenguaje y el pensamiento en general a lo largo de la historia. De acuerdo con el autor, esta reestructuración de la conciencia, basada en la posibilidad de la escritura de distanciar un mensaje de su emisor objetivándolo visualmente, tiene que ver con el aumento de las capacidades de planificar, corregir, revisar, detallar, distinguir, reflexionar, complejizar, totalizar, etc. Sin subordinar una modalidad lingüística a otra, la teoría de Ong permite comprender la estrecha relación de interdependencia entre oralidad y escritura.

²⁶ Cf. también Biber (1988).

La escritura alfabética, por lo tanto, no es una transcripción ni una representación del habla oral, sino un análisis de la misma (Goodman, 1976), que al ser adquirido modifica el uso que se le da al lenguaje en general. A partir de esta concepción, varios autores (Blanche-Benveniste 1982, Brown y Yule 1983, Culioli 1983; Chafe 1985, Tannen 1986) han intentado caracterizar el lenguaje escrito como la actividad lingüística y cognitiva que es permitida por la adquisición del código escrito, más allá de mera posibilidad de manifestar gráficamente el habla. La escritura, al objetivar el lenguaje, obligaría a reflexionar y operar *sobre él*²⁷, produciendo un mensaje con un grado mayor de formalización. De acuerdo con propuestas como la de Ong (1982), el lenguaje escrito no se opone a la oralidad, sino que al lenguaje cotidiano, no estructurado según las características de la escritura. Así, es posible identificar en lenguaje escrito algunas producciones habladas altamente organizadas como la conferencia, a la vez que entender ciertas producciones escritas, como el *chat*, dentro del dominio de lo oral. Como se ha señalado con antelación, se

²⁷ “El niño, escritor inexperto, puesto en la situación de producir un texto debe resolver una serie de problemas: qué marcas poner sobre el papel, cómo organizar esas marcas en el espacio de la hoja, qué contenido poner, qué eventos relatar o qué cualidades describir, cómo organizar ese contenido dándole una estructura temporal y causal, cómo expresarlo lingüísticamente. Estos problemas reflejan diversos aspectos de la escritura y del lenguaje escrito sobre los cuales los productores de textos actúan y reflexionan.” (Tolchinsky y Sandbank, 1990)

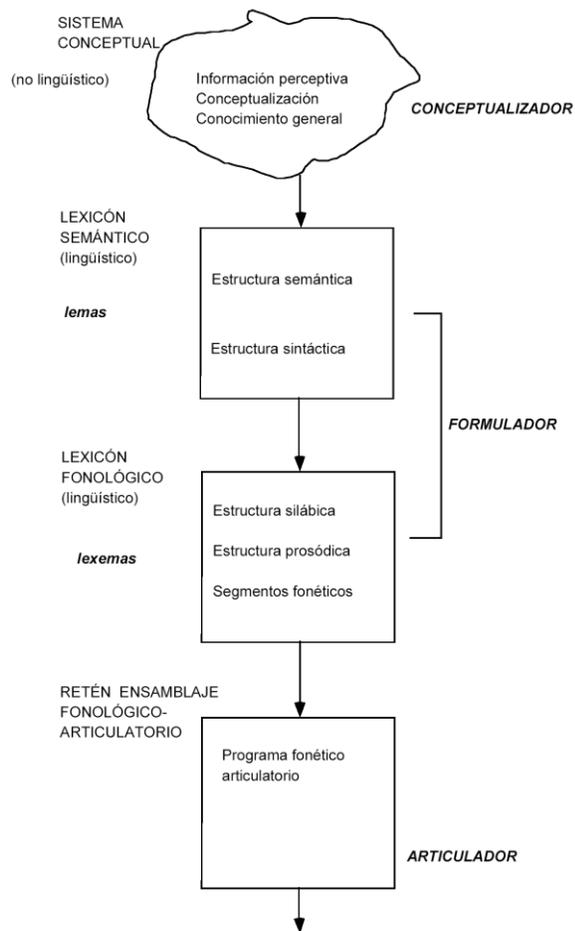
hace preferible referirse a las diversas modalidades de lenguaje como un espacio multidimensional más que como un espacio dicotómico (Biber 1988).

2.3.2.3. Procesos de comprensión y procesos de producción

Como se ha expresado anteriormente, la mayoría de los manuales de psicolingüística que exploran los procesos del lenguaje (Gernsbacher 1994, Belinchón, Igoa & Rivière 1992, Carreiras, García-Albea & Sebastián-Gallés 1996, De Vega & Cuetos 1999) consideran que la principal división que se puede hacer en tales procesos es la que media entre la producción y la comprensión. Los mismos manuales proponen que el estudio de la producción ha sido objeto de un menor desarrollo que el de la comprensión a causa de cuestiones de índole metodológica que incluyen, entre otras: a) la dificultad de controlar el *input*, esto es, los pensamientos que posteriormente se transforman en enunciados, tanto en cuanto a su origen como a su multiplicidad posible, y b) la invisibilidad de este mismo origen, esto es, el de dónde vienen los propios enunciados. La poca atención prestada a estos problemas es la que explica que en versiones iniciales de la investigación psicolingüística abocada a la producción (Gleason 1958, por ejemplo), esta se entendiera como un proceso inverso, especular, de la comprensión. Posteriormente, sin embargo, los investigadores empezaron a elaborar modelos más complejos de producción (cf. Levelt 1989, Bock & Levelt 1994, Belinchón, Igoa & Rivière 1992, Igoa

1996), a continuación de los que se han realizado en comprensión, debidos, entre otros, a los trabajos de Kintsch (Kintsch 1974, Kintsch & Van Dijk 1978, Van Dijk & Kintsch 1983, Kintsch 1998), que mostraron que la producción obedece a principios diferentes de los de comprensión.

De acuerdo con estos modelos, toda producción lingüística considera un *antes* prelingüístico en que el hablante selecciona, de acuerdo con fundamentos atencionales, motivacionales e intencionales, las ideas que va a transmitir. Estas ideas se pueden encontrar en un formato de orden lógico o proposicional, como propone Fodor (1975), o también en un esquema o modelo mental, como propone Johnson-Laird (1983). En esta línea, en uno de los paradigmas más socorridos por las teorías de la producción, el de Levelt (1989), se propone que la producción involucra tres subprocesos, tal como se observa en el Diagrama 1: *conceptualización, lexicalización y articulación*. El centro del proceso se encontraría en el segundo paso, obedeciendo primordialmente a aspectos de codificación gramatical o sintáctica (cf. Igoa 1996). Esta característica de la producción revela una vez más la asimetría con los procesos de comprensión: un número no menor de estudios contemporáneos de comprensión postulan que en ella se usa un procesador sintáctico blando (*shallow*, cf. Sanford & Sturt 2002).



Modelo leveltiano de acuerdo con Juncos et al (1998:171)

El estudio detallado de los procesos de producción se ha concentrado inicialmente en los niveles léxicos, y posteriormente en los niveles oracionales, para pasar en los últimos dos decenios al nivel discursivo (cf. Clark 1994, Igoa

& García-Albea 1999, Alario, Costa & Caramazza 2002). Lo anterior no ha significado que en los tres periodos se haya desatendido los otros niveles, pero sí que los principales esfuerzos se concentraron en aspectos cada vez más complejos de la realidad lingüística. En la actualidad hay una fuerte corriente de teóricos que está convergiendo a una idea acerca de los niveles de articulación lingüística que entiende estos como traslapados y dependientes de principios similares, esto es: que desde el léxico hasta la sintaxis hay un continuo en el que el plano del contenido y el plano de la expresión (en la nomenclatura de Hjelmslev 1943) se asocian no sólo en los niveles léxicos, sino que en estructuras mucho más amplias como las llamadas en la actualidad *construcciones* (cf. Jackendoff 2002, Bybee 2005).

2.3.2.4. Escribir para aprender

En el contexto de los procesos de producción escrita, una serie de teorías (Flower y Hayes, 1980; Britton, 1980/1982; Young y Sullivan, 1984; Newell, 1984; Bereiter y Scardamalia, 1987)²⁸ ha venido planteando que la práctica de la escritura tiene un efecto importante sobre el aprendizaje, en la medida que aumentaría la capacidad para comprender relaciones entre ideas, construir significados, o generar cambios conceptuales en el productor de textos²⁹. Se

²⁸ Cit. en Klein (1989).

²⁹ Todas estas teorías parten de una noción "constructivista" del aprendizaje, que supone que los estudiantes aprenden a través de procesos de razonamiento activo sobre los contenidos

trata de las teorías agrupadas bajo el nombre de “escribir-para-aprender” (*writing-to-learn*), lema que podría resumir la convicción principal que las sustenta.

Partiendo de esta convicción, los estudios se han abocado a investigar qué procesos cognitivos (representaciones mentales, estrategias, operaciones, etc.) están involucrados en la producción escrita cuando esta contribuye o afecta positivamente el aprendizaje, lo que ha generado una serie de hipótesis todavía no completamente verificadas empíricamente.

Una de las primeras hipótesis que se manejó es la de James Britton (1980/1982), que postulaba que la escritura espontánea o “expresiva”³⁰ generaría conocimiento. Britton se refería a la notación directa e informal del habla o el pensamiento, es decir, a un uso flexible del lenguaje, previo a los procesos de revisión y corrección. Dicha notación permitiría explicitar conocimientos tácitos y reestructurarlos al imponerles una sintaxis determinada. No obstante, la evidencia empírica demuestra que, si bien la escritura espontánea sirve para recuperar información memorizada y, eventualmente,

del currículum, oponiéndose a la concepción del aprendizaje como memorización (Klein, 1999: 204).

³⁰ Para diferenciarla de la escritura “poética”, enfocada al manejo de la forma para afectar al lector, y de la escritura “transaccional”, enfocada al manejo de la forma y el contenido para transmitir información específica.

generar en el proceso nueva información *con* ella, no da ocasión a reflexionar *sobre* ella y reestructurarla, lo que sí ocurriría al revisar la producción escrita. El efecto de este tipo de escritura sobre el aprendizaje sería, entonces, limitado y no alcanzaría para modificar la información que ya se posee y generar cambios conceptuales.

La importancia de la revisión de un texto en la generación de aprendizajes es abordada en la teoría de Young y Sullivan (1984), quienes reconocen que la escritura “en borrador” es útil para descargar la memoria de trabajo (de corto plazo) y visualizar la información, pero que el aprendizaje se produce cuando se realizan inferencias y se descubren relaciones que permiten reorganizar dicha información, lo que sucede en la relectura de lo escrito. Según esta hipótesis, la producción escrita afectaría el aprendizaje, cuando opera por generación sucesiva de “borradores”, cada uno de los cuales transforma el anterior, hasta llegar a una versión definitiva. La evidencia experimental para sustentar esta hipótesis no es concluyente aun, aunque su plausibilidad es sugerida por evidencia informal (anécdotas de escritores profesionales, por ejemplo). Es posible que la efectividad de la revisión de textos en el escribir-para-aprender esté estrechamente relacionada con la mayor o menor habilidad para la lectura del productor de textos (Klein 1999). Menary (2007) muestra que hallazgos recientes revelan que la escritura-para-aprender desarrolla otras habilidades cognitivas por la vía de la integración cognitiva.

Un modelo más complejo que el de Young y Sullivan es presentado por los ya mencionados Flower y Hayes (1980), quienes incluyen, aparte de la revisión, la planificación en el proceso de escribir-para-aprender³¹. Dichos autores plantean que, ante una tarea de escritura determinada, el productor de textos comienza elaborando metas retóricas para acomodarse a los conocimientos e intereses de su audiencia, a la “persona” que desea proyectar, y a las características formales del texto requerido; para satisfacer estas metas se elaboran sub-metas que demandan la generación y el manejo de contenidos; en este proceso pueden surgir ideas nuevas que retroalimentan y modifican las metas retóricas originales. Investigaciones subsiguientes de Flower & Hayes (1980, 1981) se han abocado a identificar las diversas heurísticas que permiten el surgimiento de ideas nuevas durante el proceso de escribir en base a sub-metas retóricas.

Bereiter y Scardamalia (1987) construyen un modelo similar al anterior que les permite distinguir entre dos maneras de enfrentar la escritura. En una de ellas, la tarea esencial a la cual se aboca el productor de textos -una vez que ha identificado sobre qué se debe escribir- es la de generar contenidos adecuados a partir de la recuperación de información memorizada. Para esto se basa en el tópico que debe abordar el texto, el esquema discursivo al que debe plegarse, y

³¹ Fidalgo et al (2009) muestran que estudiantes entrenados para planificar alcanzan mejores resultados en escritos ensayísticos que aquellos que no lo han hecho.

el contenido que va engendrando el mismo texto al ser producido. Este proceso, bautizado como “decir el conocimiento”, corresponde a una manera natural y común de producir textos. Sin embargo, el estudio de la manera en que escritores expertos o maduros³² enfrentan la escritura muestra que éstos se abocan tanto al problema de la generación de contenidos apropiados, como al de organizar el contenido de su producción tomando en consideración a una audiencia, es decir a problemas retóricos. Ambos tipos de problemas (el trabajo sobre creencias y conocimientos, en el caso de los problema de contenido, y el trabajo sobre el propósito y el receptor del texto, en el caso de los problemas retóricos) interactúan y se retroalimentan el uno al otro. De esta forma, los contenidos sufren modificaciones durante el proceso de escritura, por lo que Bereiter y Scardamalia nombran a esta manera de escribir como “transformar el conocimiento”. Algunos ejemplos hipotéticos de formas en que los problemas retóricos transforman el conocimiento son, por ejemplo:

(...) la necesidad de transiciones retóricas entre tópicos puede llevar al descubrimiento de nuevas relaciones entre ideas; la necesidad retórica de clarificar términos oscuros para el lector puede llevar al escritor a

³² Bereiter y Scardamalia definen a este tipo de escritores como gente acostumbrada a “considerar si el texto que han escrito dice lo que quieren que diga y si ellos mismo creen en lo que el texto dice. En el proceso, probablemente considerarán no sólo cambios en el texto sino también en lo que quieren decir. De esta forma es que la escritura puede jugar un rol en el desarrollo de su conocimiento.” (Bereiter y Scardamalia, 1987: 11).

redefinirlos para sí mismo; o la necesidad retórica de escribir en forma concisa puede estimular al escritor a revisar la importancia relativa de varias ideas. (Klein, 1999: 244).

Es entonces al “transformar el conocimiento”, según Bereiter & Scardamalia (1987), que la producción escrita afecta positivamente el aprendizaje, permitiendo la reestructuración de los contenidos y el cambio conceptual. Esta hipótesis no ha sido concluyentemente verificada (cf. Klein 1999) por las investigaciones al respecto, aunque sí parece describir adecuadamente las estrategias que usan escritores profesionales para producir textos.

Así, más allá de la insuficiencia de evidencia empírica que apoya las teorías presentadas, es importante reconocer en ellas la atención que ponen en las estrategias cognitivas involucradas en la producción de textos. Es la aplicación de éstas últimas, más que la mera escritura, la que parece tener un efecto cierto sobre el aprendizaje. En este sentido, es posible adoptar estas hipótesis como modelos de composición que enfatizan y ponen en juego estrategias cognitivas orientadas al cambio conceptual, es decir, al aprendizaje, lo que aconsejaría considerarlas dentro de los procesos instruccionales formales.

2.3.3. Los tres enfoques hylandyanos

A modo de recensión, se puede sintetizar la propuesta de Hyland (2002, cf. Benítez 2005, Cassany 2006, Nystrand 2006, para propuestas alternativas), y lo presentado en las secciones anteriores, de la manera en que se presenta en los tres apartados siguientes.

2.3.3.1. Enfoque en los textos

El enfoque en los textos propone que el foco de aproximación a la escritura está en los productos, examinando los textos de varias maneras:

- a) por medio de un énfasis en aspectos formales, y
- b) por medio de un énfasis en la estructura discursiva.

Este enfoque posee dos versiones principales:

Versión 1: De acuerdo con ella, los textos son objetos autónomos, y la mejor manera de evaluarlos es a través de *tests* estandarizados.

Versión 2: De acuerdo con ella, los textos son discursivos y se debe buscar la estructura que transportan.

2.3.3.2. Enfoques en los escritores

El segundo enfoque, el enfoque cognitivista inicial, plantea que el foco de aproximación a la escritura se encuentra en los procesos usados para crear los textos, donde se presta un especial énfasis a los escritores.

De este segundo enfoque existen tres versiones principales.

Versión 1: De acuerdo con ella, el pensamiento precede al lenguaje, lo importante es expresar el pensamiento en la escritura.

Versión 2: De acuerdo con ella, la escritura es un proceso cognitivo constituido por fases recursivas, se distingue entre escritores novicios y expertos.

Versión 3: De acuerdo con ella, la escritura es un acto situado, y resulta, en consecuencia, importante atender al contexto de la escritura.

2.3.3.3. Enfoques en los lectores

El tercer enfoque, es el que Benítez (2006) denomina externalista. En este, el foco de aproximación a la escritura se encuentra en los papeles que juegan los lectores en la escritura, prestándose especial énfasis a las dimensiones sociales.

De este tercer enfoque existen, asimismo, tres versiones principales:

Versión 1: De acuerdo con ella, la escritura es un tipo de interacción social; debido a esto, los escritores deben atender a quiénes son sus lectores (audiencia).

Versión 2: De acuerdo con ella, la escritura es una construcción social: los escritores son miembros de comunidades discursivas.

Versión 3: De acuerdo con ella, la escritura es un espacio donde se ejercen el poder y la ideología.

3. LA NUEVA EVALUACIÓN: IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

La evaluación de la escritura es un proceso complejo porque en él intervienen cuatro elementos difíciles de abordar en conjunto y balanceadamente: a) los ítemes o reactivos que se utilizan para elicitación de la producción de un texto, b) los textos producidos por los estudiantes a partir de dichos ítemes, c) las pautas de corrección para evaluar los productos de los estudiantes, y d) los correctores que aplican las pautas a los textos (Khatti et al 1998, IBO 2004). Hamp-Lyons (2007), en un editorial de la revista *Assessing Writing*, expresa cómo la armonización de estos cuatro elementos pone en juego sistemáticamente la confiabilidad de los resultados de las evaluaciones de la producción escrita, y cómo se ha abordado el problema desde la teoría evaluativa. De algunos de estos problemas se dará cuenta en el presente capítulo; en él se presenta este dominio cuatripartito, enfocándose en las discusiones desarrolladas en el ámbito de la evaluación acerca de su aplicación para la producción escrita. En una primera sección (3.1) se presentan someramente elementos de evaluación contemporánea, y en la segunda (3.2) se desarrollan los cuatro componentes propiamente tales.

3.1. La nueva evaluación educacional

De acuerdo con Khattri et al (1998), IBO (2004) la evaluación educacional es entendida contemporáneamente como la determinación de los logros de los

Código de campo cambiado

estudiantes que siguen un determinado programa pedagógico. IBO (2004) distinguen tres familias de evaluaciones:

- a) los *test*, que consideran conjuntos de respuestas breves abiertas o cerradas, a menudo respondidas en situaciones controladas, aisladas y con restricciones de tiempo y que se corrigen de manera automática;
- b) los *examination*, que consideran conjuntos de respuestas de varios tipos y que a menudo son corregidas por examinadores o *raters*; y
- c) los *assessment*, que consideran diferentes tipos de ítems, no necesariamente respondidos en condiciones de restricción de tiempo, y que por regla general son corregidos por los profesores de los estudiantes³³.

3.1.1. Evaluaciones referidas a normas y referidas a criterios

Determinar el desarrollo de una habilidad o competencia en un estudiante por medio de una evaluación es un problema que puede resolverse básicamente de dos modos diferentes. En una primera solución, la habilidad se establece en relación con las habilidades de los restantes estudiantes que pertenecen a la cohorte evaluada. Un conjunto de trabajos o *assessments* puede ser *rankeado* de acuerdo con el criterio del evaluador desde el más adecuado, eficiente o

³³ No se dispone de traducciones consolidadas en la literatura de estos tres conceptos. Por esta razón se ocupan los términos en inglés.

logrado, hasta el menos logrado. La ventaja de las evaluaciones de este tipo es que descansan fundamentalmente en los productos de los estudiantes y no en criterios externos. A este tipo de evaluación, se la denomina en la literatura evaluativa “referida a norma”, puesto que presupone que las habilidades de los estudiantes se encuentran distribuidas de manera “normal” o *gaussiana* (Khatti et al 1998). En la segunda solución, la habilidad se establece de manera absoluta, respecto de un determinado criterio previamente establecido por el evaluador que asigna determinados puntajes a los trabajos de los estudiantes en relación con una planilla de indicadores. Este segundo tipo de evaluación tiene la ventaja de que resulta ser más objetivo que el referido a norma, al tiempo que determina niveles de logro en el desarrollo de la habilidad, aspecto que no se puede determinar de inmediato en el otro modelo. Su principal deficiencia radica en que al no depender de los datos de los estudiantes de la cohorte evaluada, puede desajustarse, pudiendo llegar a ser excesivamente exigente o excesivamente leniente. En general, en las evaluaciones prácticas se combinan, intencionadamente o no, los dos tipos de solución, lo que se ilustra muy bien en los casos en que los evaluadores tienen que “bajar la escala”, por ejemplo, al no haber ningún estudiante que logre el máximo ideal del *assessment*, establecido previamente (Khatti et al 1998).

3.1.2. Evaluaciones formativas y sumativas

La evaluación, en general, puede ser de dos tipos, dependiendo de las funciones que cumple. Las evaluaciones formativas son aquellas que persiguen como objetivo determinar el grado de avance de los estudiantes en determinadas competencias o habilidades. Las evaluaciones sumativas, en cambio, se enfocan en determinar el nivel de logro de los estudiantes a menudo al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje (Khatti et al 1998).

3.1.2.1. Evaluación para el aprendizaje

Con el arribo del modelo de estándares de desempeño surge en la práctica educativa una tendencia integradora de las familias de evaluaciones referidas a normas y criterios, por un lado, y de las familias de evaluaciones sumativas y formativas, por otro

En contraste con las evaluaciones cuya finalidad es acreditar, promover o calificar, su objetivo primordial es fomentar el aprendizaje: se observa lo que producen los alumnos y alumnas con el fin de hacer sugerencias concretas sobre cómo mejorar su desempeño, pues independientemente del nivel en que se encuentren siempre es posible seguir aprendiendo. La Evaluación para el Aprendizaje se logra cuando los estudiantes saben de antemano en qué consisten las metas del aprendizaje,

cuando en forma anticipada saben con qué “ojos” o bajo qué prisma se mirarán sus trabajos, cuando tienen modelos de lo que constituye un buen trabajo y, quizás la clave de todo, cuando reciben retroalimentación para mejorar su desempeño a partir del trabajo realizado. El profesor o profesora retroalimenta su enseñanza considerando su observación de las fortalezas y debilidades de los alumnos y alumnas del curso (UCE 2007:10).

La Evaluación para el Aprendizaje propone que ella:

Se refiere a criterios de evaluación que reflejan los objetivos curriculares. Los criterios abarcan tanto objetivos relacionados con la comprensión de los conocimientos como con determinadas habilidades y destrezas (...) Para cada criterio se elaboran descripciones de niveles de logro que constituyen un continuo de calidad, desde un desempeño más básico a uno de excelencia. El interés del evaluador es saber en qué lugar dentro del continuo se encuentra el aprendiz y orientarlo hacia desempeños de mayor calidad (UCE 2007:10).

De esta manera el dominio de la evaluación se integra de manera articulada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proveyendo a los

educadores de herramientas robustas tanto para la determinación de los avances como de los objetivos del proceso.

La Evaluación para el Aprendizaje es una integración de las familias de evaluación referida a norma y referida a criterio, pues los niveles de logro se determinan teniendo en cuenta simultáneamente lo que los estudiantes hacen (evaluación referida a norma) y lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer (evaluación referida a criterio). Simultáneamente es una integración de las familias de evaluación formativa y sumativa puesto que conjuntamente establece dónde se encuentran los estudiantes (evaluación formativa) y dónde deberían encontrarse (evaluación sumativa).

3.1.3. Evaluaciones objetivas y subjetivas

Las evaluaciones objetivas son aquellas en que las respuestas correctas a las preguntas o ítems son únicas, como por ejemplo en las pruebas de alternativas. Las evaluaciones subjetivas son aquellas en que existen diversas respuestas correctas a una determinada pregunta; por regla general, esto ocurre en el caso de las preguntas abiertas de respuesta extensa.

3.1.4. Validez y confiabilidad

Una cuarta característica de las evaluaciones es la pareja validez-confiabilidad. De acuerdo con IBO (2004), la validez es la propiedad de una evaluación de

medir aquello que efectivamente pretende medir, mientras que la confiabilidad consiste en la exactitud y precisión de la evaluación.

3.1.5. Pautas y rúbricas

Para las evaluaciones de producción escrita, como se ha indicado al principio de la presente sección se requiere, además de los ítems, disponer de pautas o rúbricas de corrección. Los términos son a menudo usados intercambiadamente, pero resulta necesario realizar una distinción conceptual. Se puede entender por pauta un instrumento de evaluación que determina rasgos o elementos que deben encontrarse en los textos producidos por los estudiantes y que se pueden cuantificar. Por ejemplo, una corrección que utilizara pautas de ortografía, establecería qué tipos de fenómenos se deben tener en cuenta, como los errores ortográficos. Se puede entender por rúbrica un constructo mucho más complejo que establece, de acuerdo con un determinado criterio, descripciones generales del logro en determinado nivel, así como indicadores objetivos del logro y, muy comúnmente, ejemplos de textos que cumplen con un determinado nivel. Las pautas tienden a orientar una corrección de conteo, las rúbricas tienden a orientar una corrección de categorización. Por ejemplo, si se evalúa la corrección ortográfica, una pauta permitiría determinar el número de errores de una respuesta, mientras que una rúbrica, permitiría clasificar una respuesta en un determinado nivel de habilidad.

3.1.6. Holismo y analiticismo

Una evaluación holística considera el conjunto de la respuesta en la corrección, mientras que una evaluación analítica considera determinados aspectos de la respuesta, uno tras otro. La distinción holismo-analiticismo no es equivalente a la distinción entre pauta y rúbrica. Las evaluaciones pueden combinar libremente estos dos ejes, habiendo correcciones por medio de pautas holísticas, así como correcciones por medio de rúbricas analíticas.

3.1.7. Sesgo

Se define como sesgo al fenómeno consistente en que las diferencias de puntuación de un determinado *assessment* no se encuentran relacionadas con las habilidades de los estudiantes, sino con las características de la prueba o de los correctores o *raters*. IBO (2004:10) señala que preguntas relacionadas con tópicos impersonales sesgan a favor de los niños, mientras que preguntas relacionadas con las relaciones interpersonales sesgan a favor de las niñas; de la misma manera, las preguntas cerradas sesgan a favor de los niños y las preguntas abiertas a favor de las niñas (Berninger 2008). Hay sesgos que tienen que ver con las condiciones sociológicas de los estudiantes, como su género (como se acaba de mencionar), localización geográfica, edad, creencias, etc.

3.1.8. Efectos de la corrección

Un último elemento muy importante a la hora de efectuar la evaluación es el control de los denominados efectos de corrección. Los efectos de corrección son también fenómenos que impactan los resultados, distorsionando la confiabilidad. En este caso, el efecto es una situación que depende exclusivamente de los correctores o *raters*, a diferencia del sesgo, que se puede encontrar en otras dimensiones de la evaluación. Los efectos más conocidos son los de:

- a) Exigencia-Leniencia: algunos correctores pueden ser excesivamente exigentes con los estudiantes, evitando asignar los máximos puntajes; por el contrario, otros correctores pueden ser excesivamente lenientes, no asignando nunca el mínimo puntaje; en tercer término, puede haber correctores que, al evitar ser lenientes o exigentes tienden a asignar los puntajes medios de la corrección, a esto último se lo denomina efecto de *tendencia central*.
- b) Halo: el efecto halo ocurre en evaluaciones analíticas, cuando uno de los componentes o criterios afecta en su medición a los restantes; el corrector considera dicho componente como el principal y luego ajusta los resultados al mismo.
- c) Secuencia: en ocasiones una determinada secuencia de respuestas, por ejemplo, todas de nivel inferior, afecta en el corrector la puntuación de las respuestas siguientes.

- d) Cansancio: luego de realizar muchas correcciones el corrector se cansa y empieza a “descalibrarse”.

Los efectos pueden darse aislados o combinados, muchas veces, por ejemplo, el cansancio lleva a tendencias centrales.

3.2. La nueva evaluación de la escritura

Como se ha indicado al inicio del presente capítulo, la evaluación contemporánea de la escritura considera la articulación y balance de cuatro componentes fundamentales: a) los ítems que se utilizan, b) las respuestas de los estudiantes a dichos ítems, c) las pautas de corrección para evaluar las respuestas de los estudiantes, y d) los correctores que aplican las pautas a las respuesta. En los Estados Unidos, con la fundación de *Educational Testing Services* (ETS) las evaluaciones de la escritura han evolucionado desde un proceso centrado en el dominio del código escrito, hasta uno centrado en los componentes discursivos de los textos. Para poder llevarse a cabo esta transición, aún no del todo consolidada, la atención por parte de las unidades elaboradoras de pruebas (NAEP, LLECE, INEE) al diseño de evaluaciones robustas, se ha enfocado muy detenidamente en estos cuatro componentes (Khattri et al 1998).

3.2.1. Los cuatro componentes

Para ilustrar la importancia de la armonización de los cuatro componentes, en específico, en la evaluación de la escritura (puesto que los componentes también participan de evaluaciones de otras habilidades), baste un ejemplo: en ocasiones los evaluadores concluyen que el desarrollo de la habilidad por parte de los estudiantes es bajo; pero los resultados bajos pueden deberse a muchos factores diferentes, como mal diseño de los ítems, uso de pautas de corrección no válidas, efectos de corrección por parte de los correctores. Es justamente lo delicado del equilibrio de estos diversos factores lo que hace que la evaluación de la escritura sea uno de los dominios en el ámbito evaluativo en que simultáneamente se dispone de menos validez y de menos confiabilidad.

3.2.1.1. Ítems

Los ítems son la explicitación de la tarea que se debe realizar en la evaluación. Existen diversas familias de ítems, como los de:

- a) opción múltiple simple: en los que el estudiante debe seleccionar una sola de entre varias alternativas que se le presentan como potenciales respuestas a la pregunta.
- b) opción múltiple compleja: en los que el estudiante debe seleccionar más de una de entre varias alternativas que se le presentan como potenciales respuestas a la pregunta.

- c) preguntas de respuesta construida cerrada: en los que el estudiante debe redactar una respuesta breve a la pregunta. En este caso no se proponen alternativas.
- d) preguntas de respuesta construida abierta: en los que el estudiante debe redactar una respuesta algo más extensa que en el caso de los ejercicios contruidos cerrados, y quienes corrigen dichas respuestas deben realizar cierto trabajo extra en la valoración de la respuesta (PISA, cf. OECD 2003, 2006).

Es importante anotar aquí que a menudo se prefiere utilizar el término estímulo por sobre el de pregunta en el caso de las familias de respuesta construida, y muy en especial en el caso de las abiertas, puesto que no siempre se está realizando una pregunta en el ítem. Por otro lado, la idea de pregunta presupone una respuesta y una respuesta tiende a interpretarse como única, esto es, del tipo de evaluación objetiva, cuando en realidad las preguntas abiertas tratan de evaluaciones subjetivas (cf. 3.1.3).

3.2.1.2. Respuestas

Las respuestas son las reacciones documentadas de los estudiantes a los ítemes o estímulos: en el caso de la opción múltiple, las respuestas son las selecciones realizadas por los estudiantes; en el caso de los estímulos de respuesta construida son los textos (o imágenes, o diagramas, en algunos casos) que elaboran los estudiantes para contestar.

3.2.1.3. Rúbricas

Ya se ha hecho la distinción entre pauta y rúbrica (3.1.5). Las rúbricas son elementos esenciales en el proceso de corrección. Tradicionalmente poseen tres elementos que las constituyen:

- 1) un criterio de evaluación, que consiste en un fenómeno observable en las respuestas,
- 2) un descriptor, que consiste en la definición de ese criterio,
- 3) una serie de niveles con sus propios descriptores,
- 4) indicadores de aspectos más concretos de los textos que se consideran como cumpliendo con el descriptor de nivel,
- 5) ejemplos ilustrados de respuestas que pertenecen a un determinado nivel.

3.2.1.4. Correctores

Los correctores o *raters* son, finalmente, las personas que aplican las rúbricas a las respuestas teniendo en consideración los ítems que elicitaban dichas respuestas. Ya se ha mencionado que pueden verse afectados por diferentes efectos de corrección (3.1.8).

3.3. Discusión

De acuerdo con Penny, Johnson & Gordon (2000:143-144):

La búsqueda de evaluaciones realizables, válidas, confiables y justas de los logros cognitivos y del comportamiento humano es, de alguna manera, el corazón de la evaluación educativa.

La cita ilustra la importancia cognitiva que posee la evaluación, y en especial, la evaluación de la escritura. Si la escritura se entiende, como se ha mostrado en la sección 3.12.3, como un proceso cognitivo, este proceso puede ser medido en su desempeño por parte de los individuos, particularmente de los estudiantes.

Código de campo cambiado

Realizar el ideal anterior no es una tarea sencilla –menos en escritura–, pues se debe hacer frente a los problemas de la validez y la confiabilidad que un tipo de medición de las características expuestas en los dos apartados anteriores (3.1 y 3.2) presenta de manera más dominante que en otros ámbitos.

3.3.1. La validez en la evaluación de la escritura

El mismo hecho de que a lo largo de los últimos cincuenta años (cf. secciones 2.3.2 y siguientes) se hayan sucedido diversas aproximaciones a la definición de escritura, ya revela que la validez es un problema central del proceso de su

evaluación. Wiliam (2000:354) plantea que los estándares de desempeño son arbitrarios: “el estándar de desempeño incorpora un conjunto de valores implícitos acerca de los diferentes aspectos de un desempeño que pueden penalizar a quienes se alejan mucho de la norma. La consecuencia es que los estándares de desempeño *normalizan* la actividad”; paralelamente Jeffery (2009) plantea la necesidad de unificación de los estándares de desempeño en los Estados Unidos, justamente como una manera de enfrentar el problema; algo similar se puede decir respecto de los criterios que se ocupen para evaluar la escritura. En un estudio reciente (Eckes 2008) se ha expuesto que incluso *raters* expertos difieren sustancialmente en los aspectos que valoran de la producción escrita. Eckes (2008:163) pidió a 64 correctores expertos que puntuaran de acuerdo con sus valoraciones de la producción escrita nueve criterios: fluidez, secuencia de pensamiento, estructura, completitud, descripción, argumentación, sintaxis, vocabulario, corrección idiomática. Aplicando el método estadístico de facetas de Rasch, se consiguió agrupar a los correctores en seis grandes tipos (*clusters* o grupos):

- centrado en la sintaxis,
- centrado en la corrección idiomática,
- centrado en la estructura,
- centrado en la fluidez,
- no centrado en la fluidez, y
- no centrado en la argumentación. (Eckes 2008:178).

Una conclusión no extraída en el estudio, pero que parece evidente, es, en modo de pregunta: ¿Si *raters* expertos, entrenados, profesionales, difieren enormemente en lo que valoran de la escritura, cuánto diferirán las personas no especialistas? Puede parecer una pregunta retórica, pero no lo es. Una de las formas de validez de mayor importancia para las actividades públicas y de orden masivo, nacional, es la denominada *validez de apariencia (face validity)*, definida como la propiedad de un sistema de evaluación de “parecer” que evalúa lo que declara evaluar (cf. Hernández, Fernández & Baptista 2003). Este parecer, en el caso de sistemas de alto impacto (*high-stakes*, Wiliam 2000:360), se encuentra distribuido entre los propios interesados en el sistema (*stakeholders*, cf. Hausman & Murphy 2000:284): si ellos no están de acuerdo (como parece inferirse del resultado del análisis de Eckes 2000) el modelo de evaluación corre el riesgo de perder validez antes incluso de llevarse a cabo.

La validez de un sistema de evaluación de la escritura, parece, entonces, ser más un objetivo de argumentación política pública, que un objetivo del diseño del instrumento. Los criterios que se utilicen para evaluar la producción escrita deben presentarse de manera que convencan a los interesados más allá de las naturales diferencias de apreciación en el campo.

En algo, eso sí, hay un consistente acuerdo respecto de la evaluación de la escritura (NAEP 2007): la familia de ítemes más validada para evaluar la escritura son los estímulos de respuesta construida. Los elaboradores de pruebas entienden que la composición de un texto es la tarea “natural” de la escritura; que no se puede ni debe desagregar en subtareas como edición (como, por ejemplo en los ítemes de selección de “b” o “v” para completar palabras), organización (como en los ítemes de Plan de Redacción de la PSU), o CLOZE (cf. Condemarín & Alliende 2006).

3.3.2. La confiabilidad en la evaluación de la escritura

La investigación de Eckes (2008) tiene, además, implicancias para la confiabilidad. Incluso luego de extensas jornadas de entrenamiento, los correctores no pueden actuar independientemente (Eckes 2008:156), pues difieren en:

- a) su grado de comprensión de las rúbricas,
- b) la manera en que interpretan los criterios,
- c) los efectos de exigencia o leniencia a que se ven afectos,
- d) la comprensión de las escalas o niveles de evaluación, y
- e) su consistencia a través de los examinados, criterios y tareas de desempeño.

De acuerdo con Underwood & Murphy (1998:204-205, cf, Rudner & Schafer 2001) ya a inicios del siglo XX, los proponentes de evaluaciones por medio de respuestas construidas habían reparado en la necesidad de juicios consistentes. Underwood & Murphy (1998:205) muestran la importancia de los cálculos de confiabilidad entre correctores ha ido en progresivo aumento. Un artículo seminal en este sentido es el de Shrout & Fleiss (1979), quienes plantean la existencia de familias de cálculo de confiabilidad dependiendo de qué procedimiento de corrección entre correctores se utilice (por ejemplo: corrigiendo un número k de correctores las mismas respuestas y siendo k seleccionado aleatoriamente de un número mayor de correctores o corrigiendo en grupos de un número k de correctores las mismas respuestas; Shrout & Fleiss 1979:421).

Brown, Glasswell & Harland (2004:106), por su parte, plantean que la exactitud y precisión de las evaluaciones de la escritura son especialmente necesarias en los sistemas masivos o nacionales de medición; y que con el tiempo se han desarrollado diferentes métodos para garantizar estas exactitudes y precisiones, como:

- a) uso de rúbricas explícitas,
- b) control de la longitud de las escalas,
- c) correcciones matemáticas para resolver las discrepancias,
- d) moderación de las calificaciones,

- e) procesos sistemáticos de calificación,
- f) entrenamiento de correctores, y
- g) uso de correctores expertos.

Respecto de los procedimientos matemáticos para resolver las discrepancias, Johnson , Penny & Gordon (2001:231-232) proponen: a) promediar los puntajes, cuando estos son adyacentes, b) utilizar un *rater* experto para la resolución (cf. IBO 2004).

Por su parte, el entrenamiento de los correctores es uno de los procedimientos más recurridos. Elder et al (2007:38) indican que en él, los correctores son introducidos o reintroducidos al criterio, para luego ser sometidos a la prueba de categorizar diferentes respuestas con la finalidad de arribar a la aplicación de criterios comunes. Para esto, se ocupan muestras representativas de las respuestas, cubriendo todo el rango de niveles empleados e introduciéndose algunos ejemplos problemáticos.

Finalmente, siguiendo a Traub & Rowley (1980:517) se puede concluir, del mismo modo que en el apartado anterior (3.3.1) que el mismo término confiabilidad porta una serie de significados e implicaciones y que no describe solamente una propiedad de una persona o de un objeto, sino un conjunto de atributos que se consideran deseables. La confiabilidad no tiene

necesariamente relación con la predictibilidad: por ejemplo, un corrector que el 40% de las ocasiones yerra en sus correcciones es muy predecible, pero poco confiable en su desempeño. Del mismo modo, no tiene necesariamente que ver con la variabilidad: un jugador de fútbol que convierte, 1, 2, 4, 1 y 3 goles en cinco partidos, parece más confiable que uno que no convierte ningún gol en cinco partidos.

4. REVISIÓN Y ANÁLISIS DE MATERIALES SOBRE ESCRITURA DESDE LOS PRINCIPIOS ORIENTADORES

En las siguientes secciones se analizarán los materiales sobre escritura que se han reseñado anteriormente a la luz de los principios orientadores expuestos en 2.2. En primer término, se revisan los materiales internacionales y a continuación los nacionales.

4.1. Aspectos internacionalmente relevados en escritura

En este apartado y el siguiente (4.2) se determinan las características principales de los documentos internacionales anteriores, a la luz de los principios orientadores.

4.1.1. Dicotomía forma-contenido

Todos los documentos analizados dan un fuerte énfasis a la dicotomía forma-contenido, alcanzando el análisis el nivel discursivo, aunque quizá el más desarrollado de todos sea el documento ANEP, que establece que:

[un texto] no es una unidad que se defina por su extensión ni por la gramaticalidad de sus partes. Un texto es fundamentalmente una unidad semántica en relación con su organización interna y pragmática en relación con su posibilidad de ser interpretado en una situación determinada (ANEP p.35).

Por otra parte, refiriéndose a escritura, pero en el mismo sentido, señala que

(...) la mejor comprensión de un texto dependerá de que el tema sea más o menos conocido, de tal forma que el lector pueda tender un puente entre sus conocimientos previos y la información nueva que le aportará el mismo (ANEP p.36).

De esta manera, los niveles de producción de textos escritos se definen de manera holística en un alto nivel de descripción (discursivo), atendiendo principalmente a las ideas expresadas, de la siguiente manera (descripción del Nivel 5, p.50):

Produce un texto donde se reconoce una idea principal enriquecida con otras secundarias, conformando un entramado textual. Son producciones de mediana o larga extensión. Se capta el mensaje global sin dificultad. Puede haber oraciones subordinadas, presencia de pronombres, etc. Las palabras con cambio y/o omisión de grafemas son excepcionales. Cuando existe segmentación de palabras, suele ser en aquellas sin carga semántica, que generalmente ofician de conectores (“al lado”, “sin embargo”, “a menudo”, etc.) Las marcas de oralidad son excepcionales y en general se reconoce un buen manejo del espacio.

La manera como se aplica la dicotomía suele darse en las categorías que las pruebas miden o que los estándares definen. Por ejemplo BCS distingue, con cierta desagregación, entre forma y contenido, mediante las nociones de *significado*, *estilo*, *forma* y *convenciones*, organizándose de la siguiente manera:

Forma:	forma (global)	convenciones (local)
Contenido:	estilo (global)	significado (local)

BCQ, en consonancia con BCS, presenta una pregunta de producción extensa en que incluye una lista de chequeo en que se mencionan aspectos de forma y de contenido; este último modelo lo utiliza también MS.

VA, por su lado desagrega las categorías en *textos*, *comprensión contextual*, *rasgos y estructuras lingüísticas* y *estrategias*. Mientras que en AUT los niveles de desempeño se caracterizan en dos grandes agrupaciones: *capacidades formales* (convenciones, léxico, etc.) y *contenido* (AUT p.23ss); y explícitamente mide: la *calidad del pensamiento*, la *calidad del lenguaje*, y *sentido del propósito* (AUT p.63). Esto lleva a una definición para cada nivel de grados de desempeño en contenido y lenguaje (AUT p.64ss). Un ejemplo de las descripciones de niveles de esta prueba en estos dos ejes es la siguiente:

ESCALA LENGUAJE (AUT p.67)

Nivel 1

- Los textos pueden ser leídos de nuevo por el niño o niña en el momento de escribir.
- Utiliza algunas iniciales correctas o sus sonidos.
- Contiene algunas palabras conocidas, o palabras representadas por su letra inicial.
- Utiliza convenciones básicas (izquierda a derecha), espacios entre palabras).

Nivel 2

- Escribe de una manera que generalmente puede ser interpretada por otros.
- Escribe correctamente las palabras de alta frecuencia casi siempre.
- Controla la puntuación simple casi siempre.
- Utiliza conjunciones simples.
- Utiliza una estructura de oración repetitiva.
- Utiliza oraciones simples.

ESCALA CONTENIDO (AUT p.65)

Nivel 1:

- Consistente en una imagen con pocas palabras.
- Consistente en palabras transcritas por dictado.
- Consistente en una o dos oraciones con poco desarrollo.
- Listado incoherente de ideas y eventos.

Nivel 2

- Muestra una comprensión básica de la tarea.
- Muestra poco desarrollo.
- Contiene detalles irrelevantes.
- Sugiere un guión, pero sin coherencia.
- Incorpora una o dos ideas con poco desarrollo.
- Ideas basadas en frases copiadas.
- Fundamentaciones basadas en proposiciones más que en argumentos.

357 al igual que AUT presenta los indicadores de forma y contenido en apartados diferentes, por ejemplo, para el Nivel 3:

El texto presenta un tema principal que es:

- Relativo a la tarea y tópico aunque algunos detalles pueden ser irrelevantes o no hallarse bien integrados.
- Expresado brevemente.

- Organizado de acuerdo con algunos elementos estructurales de los textos, por ejemplo en:
- Narrativo: presenta un escenario simple, secuencia y un intento de cierre.
- Transaccional: lista algunos alimentos con sus precios.
- Procedimental: menciona unos pocos pasos en una secuencia de instrucciones.
- Reporta unos pocos aspectos o características en una descripción corta.
- Expositivo: una idea general y unos pocos pasos en la descripción de un proceso.

El texto presenta los siguientes rasgos textuales:

- Oraciones simples en un orden de composición adecuado.
- Algunas oraciones compuestas y complejas, combinando cláusulas con palabras nexo, como: y, pero, entonces en una historia corta; y, entonces en un set de instrucciones o una explicación simple; y en una descripción corta.
- Frases y palabras para localizar eventos en el espacio y en el tiempo (en el parque, en la tarde) y para especificar medios (en bus), a veces usadas al inicio de las oraciones (En abril, Hoy).

- Vocabulario (sustantivos y verbos) apropiados al tema del texto, incluyendo algunos términos específicos del tópico cuando resulta necesario, por ejemplo: *vi, fue, camino, casa* en un cuento breve; *vaso, leche, precio*, en un menú; *ponga, pegue, mesa, papel* en un conjunto de instrucciones; *araña, patas, aguijón, tela* en una breve descripción; *rana, huevos, descansar, comer* en una explicación breve.
- Uso de mayúsculas en el inicio de las oraciones y en nombres, y puntos al final de las oraciones simples por sobre el 80 por ciento de las veces.

NAEP 1992-1998, NAEP 1995 y NAEP 1998, aunque no poseen una explicación en que se distinga claramente la dicotomía, sí la manifiestan en sus descripciones de nivel de logro (NAEP 1992-1998). Por ejemplo, para cuarto grado, el desempeño adecuado en una expresión en párrafo es:

Los estudiantes de cuarto grado que se desempeñan en un nivel adecuado son capaces de producir una respuesta organizada dentro del tiempo permitido que muestre comprensión de la tarea de escritura que se les ha asignado. Su escritura puede incluir detalles que apoyen y desarrollen la idea principal del escrito, y su lenguaje, forma y contenido debe mostrar que estos estudiantes están concientes de la audiencia a la

que pretenden dirigirse. La gramática, ortografía y uso de mayúsculas debe ser cuidada lo suficiente para no entorpecer la comunicación con el lector; puede haber errores, pero no en el sentido de dificultar el significado.

Y en indicadores (NAEP 1995):

El nivel excelente para los textos narrativos es el siguiente:

- Cuenta una historia bien desarrollada que incluye a lo largo detalles descriptivos relevantes.
- Los eventos están bien conectados y están correctamente unidos al cuerpo con transiciones a lo largo de la respuesta.
- Utiliza variadas estructuras oracionales y exhibe elecciones específicas de léxico.
- Exhibe control de los límites oracionales y los errores gramaticales, ortográficos y de mecánica no interfieren la comprensión.

GED, de acuerdo con el alineamiento de estándares estatales norteamericanos, determina algunos principios presentes en ellos, que incluyen la *noción formal* de aplicar convenciones de escritura. Mientras que MN (p.2) indica

expresamente “La composición escrita es el acto de formular y preparar en Inglés un *mensaje* enfocado, organizado y desarrollado de manera claramente expresada, para un lector adulto en formato escrito”.en su evaluación mide, como en el resto de los documentos, la forma y el contenido en el siguiente esquema: *claridad de la idea central, foco coherente, organización, apoyo detallado o elaboración de las ideas y convenciones de lenguaje* (MN p.2-3); y en las recomendaciones a los profesores menciona “enseñar gramática en contexto” y “proveer *feedback* enfocado a las ideas y a la mecánica”. MN realiza descripciones de puntaje del siguiente tenor:

La composición:

- Está relacionada con tema asignado.
- Tiene una idea central claramente expresada.
- Está bien desarrollada con detalles de apoyo.
- Tiene un inicio, medio y fin.
- Demuestra control del lenguaje que realza la calidad global de la respuesta.
- Puede tener errores en la formación de las oraciones, uso de palabras, y mecánicas; pero estos no minimizan la calidad global de la composición.

MNP incluye un detallado listado de instrucciones para el estudiante que se le presentan como “los mismos criterios que utilizarán los profesores para evaluar el escrito” (MNP p.2) Estos se presentan como preguntas del tipo: ¿He elegido las mejores palabras para expresar mis ideas? o ¿he utilizado una ortografía, mayúsculas, puntuación y gramática correctas? De las ocho instrucciones, cinco son de contenido y tres de forma (ortografía, construcción de párrafos, sintaxis oracional).

QCA trata de pautas de corrección de tareas de escritura de dos extensiones: breve y extensa, en las que se evalúan tres aspectos: *estructura de las oraciones* (sintaxis) [forma], *puntuación* [forma] y *composición y efecto* [contenido] (QCA p.2). Los aspectos de forma se analizan de manera analítica mediante el sistema de presencia-absencia, los aspectos de contenido mediante un análisis holístico que da cuenta de la configuración global de la tarea. Cada aspecto tiene su propia escala.

MS en su estandarización considera los puntajes asignados a las respuestas y son del siguiente tipo:

Cuarto Grado, Puntaje 4 (máximo):

La escritura del estudiante:

- a. Es sobre el tema (se desarrolla completamente la tarea).

- b. Incluye varios detalles que apoyan el tema.
- c. Está organizada (mantiene la coherencia lógica).
- d. Frecuentemente contiene palabras interesantes (del nivel o superior).
- e. Contiene oraciones completas.
- f. Sigue la puntuación, uso de mayúsculas y ortografía (tanto correcta como fonética), y reglas de uso (dos tipos de errores pueden ocurrir: 1) aquellos que aparecen como consecuencia de toma de riesgos, y 2) aquellos que no disminuyen la cualidad global).

BK presenta, por su parte, una pauta de corrección en cuatro niveles con tres subniveles cada uno, del siguiente tenor:

Nivel 4 (alto)

- a. Tiene letra legible.
- b. Responde al estímulo.
- c. Excelente uso de citas.
- d. Uso efectivo y variado del léxico.
- e. Oraciones completas y coherentes.
- f. Incluye lenguaje expresivo pero carece de detalles sensoriales.

Esta prueba incluye espacio para los comentarios del profesor y para mostrar ejemplos de respuestas del nivel, pero sin anotaciones.

P4L describe cuatro niveles de logro. Una respuesta de cuatro puntos corresponde a lo siguiente:

Esta respuesta demuestra una fuerte habilidad para explicar efectivamente. Se mantiene un foco consistente y la escritura está bien desarrollada, proveyendo detalles de apoyo amplios que sirven para clarificar cada punto. El escritor emplea una estrategia clara y lógica de organización con una apertura y cierre consistentes y transiciones (primero, segundo, algunas veces). Todo esto sirve para aportar un fuerte sentido de totalidad al texto. La construcción de las oraciones es variada y el uso de las palabras es preciso e involucrante. Como resultado el lector puede sentir a la persona tras el texto.

El detalle del análisis se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Dicotomía Forma-Contenido

Estándares y Pruebas Internacionales		Criterio Orientador	
"Nombre" (Referencia) [Sigla]	Descripción	Dicotomía forma-contenido	
		Sí/No	Información Adicional
"Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress" (NAEP 1998) [NAEP 1998].	Material que presenta el contexto de trabajo de la medición de escritura realizada por NAEP en 1998 en los Estados Unidos.	Sí	Aunque no posee una explicación en que se distinga claramente la dicotomía, sí la manifiesta en sus descripciones de nivel de logro.
"4th Grade Writing Sample Test" (Partnership for Learning 2002) [P4L].	Descripción de niveles de logro de una prueba de escritura realizada en Washington, Estados Unidos.	Sí	Describe cuatro niveles de logro. Una respuesta de cuatro puntos corresponde a lo siguiente: Esta respuesta demuestra una fuerte habilidad para explicar efectivamente. Se mantiene un foco consistente y la escritura está bien desarrollada, proveyendo detalles de apoyo amplios que sirven para clarificar cada punto. El escritor emplea una estrategia clara y lógica de organización con una apertura y cierre consistentes y transiciones (primero, segundo, algunas veces). Todo esto sirve para aportar un fuerte sentido de totalidad al texto. La construcción de las oraciones es variada y el uso de las palabras es preciso e involucrante. Como resultado el lector puede sentir a la persona tras el texto.
"Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education" (GED 1999a) [GED].	Alineamiento de los estándares de contenido nacionales y estatales norteamericanos.	Sí	De acuerdo con el alineamiento de estándares estatales norteamericanos, determina algunos principios presentes en ellos, que incluyen la noción formal de aplicar convenciones de escritura.
"CSAP Grade 4. Writing" (Colorado Department of Education 2001) [CSAP].	Modelo de prueba (estímulos y contextos) tomada en Colorado, Estados Unidos.	Sí	-
"Curriculum and standards framework for writing" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VA].	Definición curricular de estándares de contenido en el estado de Victoria de Australia.	Sí	Desagrega las categorías en textos, comprensión contextual, rasgos y estructuras lingüísticas y estrategias.

<p>"Grade five. District writing assessment" (Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools 1997) [MNP].</p>	<p>Descripción de niveles de logro ejemplificados de una prueba tomada en los colegios públicos de Minneapolis.</p>	<p>Sí</p>	<p>Incluye un detallado listado de instrucciones para el estudiante que se le presentan como "los mismos criterios que utilizarán los profesores para evaluar el escrito" (MNP p.2) Estos se presentan como preguntas del tipo: ¿He elegido las mejores palabras para expresar mis ideas? o ¿he utilizado una ortografía, mayúsculas, puntuación y gramática correctas? De las ocho instrucciones, cinco son de contenido y tres de forma (ortografía, construcción de párrafos, sintaxis oracional).</p>
<p>"Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics" (Bakersfield s.f.) [BK].</p>	<p>Definición de estímulos, niveles de logro y ejemplos de respuestas de una prueba aplicada en California, Estados Unidos.</p>	<p>Sí</p>	<p>Presenta, por su parte, una pauta de corrección en cuatro niveles con tres subniveles cada uno, del siguiente tenor: Nivel 4 (alto): a. Tiene letra legible., b. Responde al estímulo., c. Excelente uso de citas., d. Uso efectivo y variado del léxico., e. Oraciones completas y coherentes., f. Incluye lenguaje expresivo pero carece de detalles sensoriales.</p>
<p>"Key stages" (QCA 2002) [QCA].</p>	<p>Descripción ejemplificada de niveles de logro de una prueba tomada en Inglaterra.</p>	<p>Sí</p>	<p>Trata de pautas de corrección de tareas de escritura de dos extensiones: breve y extensa, en las que se evalúan tres aspectos: estructura de las oraciones (sintaxis) [forma], puntuación [forma] y composición y efecto [contenido]</p>
<p>"Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading" (Purkis 2000) [357].</p>	<p>Documento que presenta los estándares, en forma de benchmarks, del currículum nacional australiano.</p>	<p>Sí</p>	<p>Presenta los indicadores de forma y contenido en apartados diferentes.</p>
<p>"Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe" (ANEP 2002) [ANEP].</p>	<p>Definición de estándares de desempeño en lengua castellana, del Uruguay.</p>	<p>Sí</p>	<p>Los niveles de producción de textos escritos se definen de manera holística en un alto nivel de descripción (discursivo), atendiendo principalmente a la ideas expresadas.</p>
<p>"Mapping Literacy Achievement" (Masters & Forster 1997) [AUT].</p>	<p>Presentación, como estándares, de los resultados del examen nacional de colegios en alfabetización del inglés de 1996 realizada en Australia.</p>	<p>Sí</p>	<p>Los niveles de desempeño se caracterizan en dos grandes agrupaciones: capacidades formales (convenciones, léxico, etc.) y contenido.</p>

"Minnesota basic standard test of written composition. Handbook" (Minnesota Department of Children, Families and Learning 1996) [MN].	Detalle del modelo, objetivos y niveles de logro ejemplificados, de una prueba tomada en Minnesota.	Sí	Indica expresamente "La composición escrita es el acto de formular y preparar en Inglés un mensaje enfocado, organizado y desarrollado de manera claramente expresada, para un lector adulto en formato escrito".
"Mississippi grade level testing program" (Mississippi Department of Education s.f.) [MS].	Definición de estímulos y niveles de logro de una prueba aplicada en Missisipi, Estados Unidos.	Sí	Presenta una pregunta de producción extensa en que incluye una lista de chequeo en que se mencionan aspectos de forma y de contenido.
"NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing" (NAEP 2005) [NAEP 2005].	Detalle del análisis y evaluación de respuestas al test de escritura NAEP.	Sí	Aunque no posee una explicación en que se distinga claramente la dicotomía, sí la manifiesta en sus descripciones de nivel de logro.
"National assessment of educational progress. Achievement Levels 1992-1998 for Writing" (Loomis & Bourque 2001) [NAEP 1992-1998].	Se trata de una definición de estándares en términos de niveles de logro, de acuerdo con los resultados de las pruebas de escritura elaboradas por NAEP entre los años 1992 y 1998.	Sí	Aunque no posee una explicación en que se distinga claramente la dicotomía, sí la manifiesta en sus descripciones de nivel de logro.
"Sample questions" (British Columbia, Ministry of Education s.f.) [BCQ].	Ejemplos de preguntas de una prueba escrita de la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Presenta una pregunta de producción extensa en que incluye una lista de chequeo en que se mencionan aspectos de forma y de contenido.
"Segundo estudio regional comparativo y explicativo, SERCE" (SERCE 2005) [SERCE].	Prueba de escritura latinoamericana, elaborada por LLECE dependiente de UNESCO.	Sí	-
"Tests for 4th and 8th grades" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VAQ].	Modelos de pruebas para evaluación de la escritura del estado de Victoria de Australia.	Sí	-
"Writing performance standards" (Ministry of Education, British Columbia 2002) [BCS].	Desarrollo de los estándares de desempeño en la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Distingue, con cierta desagregación, entre forma y contenido, mediante las nociones de significado, estilo, forma y convenciones, organizándose de la siguiente manera: Forma: forma (global) convenciones (local) Contenido: estilo (global) significado (local)
"Writing test instructions and planning sheets. Writing. Levels 3-5" (QCA 2001) [QCAQ].	Modelo de una prueba (estímulos y contexto) tomada en Inglaterra.	Sí	-

4.1.1.1. En conclusión

La dicotomía forma-contenido se manifiesta en:

- a. determinación de dos modelos diferentes de análisis (forma y contenido), los que se pueden desagregar aun más, aunque siempre agrupándose en dos bloques;
- b. estos dos modelos pueden aplicarse simultáneamente o por separado;
- c. supeditación de la forma al contenido, mediante expresiones del tipo “los errores de convenciones no impiden la comprensión, o no disminuyen la calidad, del texto”;
- d. los principales aspectos formales (forma) considerados son los que tienen que ver con la ortografía, puntuación y uso de mayúsculas;
- e. la *autocorrección* en estos aspectos se suelen explicitar en las mismas pruebas mediante la inclusión de listas de chequeo;
- f. en general, los aspectos de gramática textual se reducen al conocimiento de ciertas convenciones generales sobre la fisonomía de ciertos textos;
- g. los aspectos gramaticales sintácticos no se instancian casi nunca directamente, sino que hay que rastrearlos tras el análisis detallado de aspectos discursivos, y

- h. los modelos de evaluación son casi siempre mediante respuestas abiertas, pero en algunos casos los aspectos más formales se evalúan con respuestas cerradas.

4.1.2. Dicotomía producto-proceso

La dicotomía producto-proceso también se encuentra fuertemente representada en los documentos, en especial en lo que respecta a los pasos de elaboración de textos (Flower & Hayes 1980), y la inclusión en los ítemes de espacio para la planificación y las ya mencionadas listas de chequeo.

Por ejemplo, NAEP 1998 (p.1-2) menciona que las recientes investigaciones y prácticas se concentran más en *lo que los escritores hacen* que en la teoría y en la gramática. ANEP explicita que “una de las funciones de la escuela, de acuerdo a diversos investigadores, es propiciar todo el proceso que conlleva la escritura: *pre-escribir, escribir y re-escribir*” (ANEP p.37). En la misma línea y con los mismos conceptos, P4L instiga a que el estudiante siga los pasos del proceso de *pre-escribir, escribir, re-escribir*. BCS (p.9) define las operaciones de *revisar, editar y corregir*. VA (Introducción) en el apartado de *estrategias* determina los siguientes aspectos del proceso: *planificar, componer, almacenar, editar y publicar*. NAEP 1992-1998 (p.5-6) utiliza los conceptos *generar, bosquejar, revisar y editar*, y además determina que los estudiantes deben realizar elecciones definidas para la organización de su escritura. GED (p.44-

46), en su alineamiento de estándares estatales norteamericanos, muestra que en ellos es una fuerte tendencia explicitar el uso de estrategias de producción como *planificar, bosquejar, revisar, editar y publicar*. MN, en sus sugerencias al profesorado, menciona “dar a la clase el tiempo suficiente para todos los estadios del proceso de escritura” y “promover múltiples bosquejos para las composiciones”. Tal como se mencionó en el apartado anterior, MNP presenta a los estudiantes los criterios de evaluación para que revisen sus escritos. BCQ y QCAQ van más allá al presentar, a quienes rinden la prueba, un espacio para la planificación que ya está diseñado de manera gráfica. MS hace lo mismo, pero, además añade una lista de chequeo.

El detalle del análisis se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 2
Dicotomía Producto-Proceso

Estándares y Pruebas Internacionales		Criterio Orientador	
"Nombre" (Referencia) [Sigla]	Descripción	Dicotomía producto-proceso	
		Sí/No	Información Adicional
"Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress" (NAEP 1998) [NAEP 1998].	Material que presenta el contexto de trabajo de la medición de escritura realizada por NAEP en 1998 en los Estados Unidos.	Sí	Menciona que las recientes investigaciones y prácticas se concentran más en lo que los escritores hacen que en la teoría y en la gramática.
"4th Grade Writing Sample Test" (Partnership for Learning 2002) [P4L].	Descripción de niveles de logro de una prueba de escritura realizada en Washington, Estados Unidos.	Sí	Instiga a que el estudiante siga los pasos del proceso de pre-escribir, escribir, re-escribir.

"Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education" (GED 1999a) [GED].	Alineamiento de los estándares de contenido nacionales y estatales norteamericanos.	Sí	En su alineamiento de estándares estatales norteamericanos, muestra que en ellos es una fuerte tendencia explicitar el uso de estrategias de producción como planificar, bosquejar, revisar, editar y publicar.
"CSAP Grade 4. Writing" (Colorado Department of Education 2001) [CSAP].	Modelo de prueba (estímulos y contextos) tomada en Colorado, Estados Unidos.	Sí	-
"Curriculum and standards framework for writing" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VA].	Definición curricular de estándares de contenido en el estado de Victoria de Australia.	Sí	Determina los siguientes aspectos del proceso: planificar, componer, almacenar, editar y publicar
"Grade five. District writing assessment" (Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools 1997) [MNP].	Descripción de niveles de logro ejemplificados de una prueba tomada en los colegios públicos de Minneapolis.	Sí	Presenta a los estudiantes los criterios de evaluación para que revisen sus escritos.
"Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics" (Bakersfield s.f.) [BK].	Definición de estímulos, niveles de logro y ejemplos de respuestas de una prueba aplicada en California, Estados Unidos.	Sí	-
"Key stages" (QCA 2002) [QCA].	Descripción ejemplificada de niveles de logro de una prueba tomada en Inglaterra.	Sí	-
"Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading" (Purkis 2000) [357].	Documento que presenta los estándares, en forma de benchmarks, del currículum nacional australiano.	Sí	-
"Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe" (ANEP 2002) [ANEP].	Definición de estándares de desempeño en lengua castellana, del Uruguay.	Sí	Explicita que "una de las funciones de la escuela, de acuerdo a diversos investigadores, es propiciar todo el proceso que conlleva la escritura: pre-escribir, escribir y re-escribir"
"Mapping Literacy Achievement" (Masters & Forster 1997) [AUT].	Presentación, como estándares, de los resultados del examen nacional de colegios en alfabetización del inglés de 1996 realizada en Australia.	Sí	-

"Minnesota basic standard test of written composition. Handbook" (Minnesota Department of Children, Families and Learning 1996) [MN].	Detalle del modelo, objetivos y niveles de logro ejemplificados, de una prueba tomada en Minnesota.	Sí	En sus sugerencias al profesorado, menciona "dar a la clase el tiempo suficiente para todos los estadios del proceso de escritura" y "promover múltiples bosquejos para las composiciones".
"Mississippi grade level testing program" (Mississippi Department of Education s.f.) [MS].	Definición de estímulos y niveles de logro de una prueba aplicada en Mississippi, Estados Unidos.	Sí	Presenta, a quienes rinden la prueba, un espacio para la planificación que ya está diseñado de manera gráfica y además añade una lista de chequeo.
"NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing" (NAEP 2005) [NAEP 2005].	Detalle del análisis y evaluación de respuestas al test de escritura NAEP.	Sí	-
"National assessment of educational progress. Achievement Levels 1992-1998 for Writing" (Loomis & Bourque 2001) [NAEP 1992-1998].	Se trata de una definición de estándares en términos de niveles de logro, de acuerdo con los resultados de las pruebas de escritura elaboradas por NAEP entre los años 1992 y 1998.	Sí	Utiliza los conceptos generar, bosquejar, revisar y editar.
"Sample questions" (British Columbia, Ministry of Education s.f.) [BCQ].	Ejemplos de preguntas de una prueba escrita de la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Presenta, a quienes rinden la prueba, un espacio para la planificación que ya está diseñado de manera gráfica.
"Segundo estudio regional comparativo y explicativo, SERCE" (SERCE 2005) [SERCE].	Prueba de escritura latinoamericana, elaborada por LLECE dependiente de UNESCO.	Sí	-
"Tests for 4th and 8th grades" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VAQ].	Modelos de pruebas para evaluación de la escritura del estado de Victoria de Australia.	Sí	-
"Writing performance standards" (Ministry of Education, British Columbia 2002) [BCS].	Desarrollo de los estándares de desempeño en la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Define las operaciones de revisar, editar y corregir
"Writing test instructions and planning sheets. Writing. Levels 3-5" (QCA 2001) [QCAQ].	Modelo de una prueba (estímulos y contexto) tomada en Inglaterra.	Sí	Presenta, a quienes rinden la prueba, un espacio para la planificación que ya está diseñado de manera gráfica.

4.1.2.1. En conclusión

La dicotomía producto-proceso se manifiesta en:

- a. la instigación de algunas pruebas a que el alumno *pre-escriba, escriba y reescriba*;
- b. la inclusión de categorías de proceso en los estándares: *planificar, bosquejar, componer, almacenar, revisar, corregir y editar*, y
- c. la creación en las pruebas de espacios para la planificación, incluso prediseñados.

4.1.3. Dicotomía alfabetización básica-nueva alfabetización

Aunque los documentos revisados no mencionan mucho las alfabetizaciones, existen cuatro que muestran que la alfabetización es algo más complejo que sólo codificar-decodificar: ANEP (p.33), que propone que “alfabetización implica mucho más que aprender a leer y escribir”; AUT (p.50-51), que define la alfabetización en un sentido amplio³⁴; GED (p.20), que establece que “más que en ningún momento anterior de la historia, la sociedad contemporánea tiene poco espacio para aquellos que no saben leer, escribir y computar adecuadamente, encontrar y ocupar recursos, enmarcar y resolver problemas, y continuamente aprenden nuevas tecnologías, habilidades y ocupaciones”, y VA (Rationale), que menciona explícitamente la importancia de la escritura para la participación en la sociedad australiana.

³⁴ En su reciente visita a Chile (2006), Margaret Forster, ante la pregunta sobre qué alfabetización medía AUT respondió: “ambas”.

El detalle del análisis se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Dicotomía Alfabetización Básica-Nueva Alfabetización

Estándares y Pruebas Internacionales		Criterio Orientador	
"Nombre" (Referencia) [Sigla]	Descripción	Dicotomía alfabetización básica-nueva alfabetización	
		Sí/No	Información Adicional
"Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress" (NAEP 1998) [NAEP 1998].	Material que presenta el contexto de trabajo de la medición de escritura realizada por NAEP en 1998 en los Estados Unidos.	No	-
"4th Grade Writing Sample Test" (Partnership for Learning 2002) [P4L].	Descripción de niveles de logro de una prueba de escritura realizada en Washington, Estados Unidos.	No	-
"Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education" (GED 1999a) [GED].	Alineamiento de los estándares de contenido nacionales y estatales norteamericanos.	Sí	Establece que "más que en ningún momento anterior de la historia, la sociedad contemporánea tiene poco espacio para aquellos que no saben leer, escribir y computar adecuadamente, encontrar y ocupar recursos, enmarcar y resolver problemas, y continuamente aprenden nuevas tecnologías, habilidades y ocupaciones".
"CSAP Grade 4. Writing" (Colorado Department of Education 2001) [CSAP].	Modelo de prueba (estímulos y contextos) tomada en Colorado, Estados Unidos.	No	-
"Curriculum and standards framework for writing" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VA].	Definición curricular de estándares de contenido en el estado de Victoria de Australia.	Sí	Menciona explícitamente la importancia de la escritura para la participación en la sociedad australiana.
"Grade five. District writing assessment" (Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools 1997) [MNP].	Descripción de niveles de logro ejemplificados de una prueba tomada en los colegios públicos de Minneapolis.	No	-
"Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics" (Bakersfield s.f.) [BK].	Definición de estímulos, niveles de logro y ejemplos de respuestas de una prueba aplicada en California, Estados Unidos.	No	-

"Key stages" (QCA 2002) [QCA].	Descripción ejemplificada de niveles de logro de una prueba tomada en Inglaterra.	No	-
"Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading" (Purkis 2000) [357].	Documento que presenta los estándares, en forma de benchmarks, del currículum nacional australiano.	No	-
"Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe" (ANEP 2002) [ANEP].	Definición de estándares de desempeño en lengua castellana, del Uruguay.	Sí	Propone que "alfabetización implica mucho más que aprender a leer y escribir"
"Mapping Literacy Achievement" (Masters & Forster 1997) [AUT].	Presentación, como estándares, de los resultados del examen nacional de colegios en alfabetización del inglés de 1996 realizada en Australia.	Sí	Define la alfabetización en un sentido "amplio".
"Minnesota basic standard test of written composition. Handbook" (Minnesota Department of Children, Families and Learning 1996) [MN].	Detalle del modelo, objetivos y niveles de logro ejemplificados, de una prueba tomada en Minnesota.	No	-
"Mississippi grade level testing program" (Mississippi Department of Education s.f.) [MS].	Definición de estímulos y niveles de logro de una prueba aplicada en Mississippi, Estados Unidos.	No	-
"NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing" (NAEP 2005) [NAEP 2005].	Detalle del análisis y evaluación de respuestas al test de escritura NAEP.	No	-
"National assessment of educational progress. Achievement Levels 1992-1998 for Writing" (Loomis & Bourque 2001) [NAEP 1992-1998].	Se trata de una definición de estándares en términos de niveles de logro, de acuerdo con los resultados de las pruebas de escritura elaboradas por NAEP entre los años 1992 y 1998.	No	-
"Sample questions" (British Columbia, Ministry of Education s.f.) [BCQ].	Ejemplos de preguntas de una prueba escrita de la Columbia Británica, Canadá.	No	-

"Segundo estudio regional comparativo y explicativo, SERCE" (SERCE 2005) [SERCE].	Prueba de escritura latinoamericana, elaborada por LLECE dependiente de UNESCO.	No	-
"Tests for 4th and 8th grades" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VAQ].	Modelos de pruebas para evaluación de la escritura del estado de Victoria de Australia.	No	-
"Writing performance standards" (Ministry of Education, British Columbia 2002) [BCS].	Desarrollo de los estándares de desempeño en la Columbia Británica, Canadá.	No	-
"Writing test instructions and planning sheets. Writing, Levels 3-5" (QCA 2001) [QCAQ].	Modelo de una prueba (estímulos y contexto) tomada en Inglaterra.	No	-

4.1.3.1. En conclusión

La dicotomía alfabetización básica-nueva alfabetización [básica] se manifiesta en:

- a. el reconocimiento, por parte de algunas de las fuentes, de que la alfabetización es un hecho más complejo que el simple proceso de codificar y decodificar, y
- b. la conciencia extendida en los documentos de la necesidad de la alfabetización para la participación en la sociedad contemporánea.

4.1.4. Contexto ecológico

En este caso, tampoco los textos ahondan en demasía, pero se puede mencionar algunos que dan cierto desarrollo, como: VA (Introduction) y BCS , que especifican los contextos de uso de los textos, en el primer caso en

literatura, textos cotidianos, textos mediáticos y textos de trabajo, y en el segundo en escrituras *personal, informativa y literaria*; NAEP 1992-1998 (p.4), que plantea explícitamente que los estudiantes deben escribir para una variedad de propósitos (cf. Ravid & Tolchinsky 2002), *narrativo, informativo y persuasivo*, derivados de las relaciones entre el autor, el lector y el tema; NAEP 1998 (p. ix), que indica que “los buenos escritores pueden comunicar correctamente en un amplio rango de situaciones”; GED (capítulo 2), que en su alineamiento de estándares estatales norteamericanos considera “escribir para variadas audiencias y propósitos” y “reconocer de la diversidad lingüística”; MN, que en sus consejos para profesores instiga a que “modelen la escritura ellos mismos”; QCAQ, que en su enunciado de ítem utiliza un estímulo de tipo gráfico o escrito, en que se sitúa a los alumnos en un contexto de producción de un texto reporte.

Hay que hacer notar que, en muchos casos, lo limitado de las tareas que se aplican como ítems restringe la posibilidad de hacer asunciones ecológicas de los modelos subyacentes. Por ejemplo, MN sólo menciona unos cuantos tipos de texto y no se hace cargo de la variedad de audiencias.

El detalle del análisis se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 4
Contexto Ecológico

Estándares y Pruebas Internacionales		Criterio Orientador	
"Nombre" (Referencia) [Sigla]	Descripción	Contexto Ecológico	
		Sí/No	Información Adicional
"Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress" (NAEP 1998) [NAEP 1998].	Material que presenta el contexto de trabajo de la medición de escritura realizada por NAEP en 1998 en los Estados Unidos.	Sí	Instancia explícitamente que los estudiantes deben escribir para una variedad de propósitos: narrativo, informativo y persuasivo.
"4th Grade Writing Sample Test" (Partnership for learning 2002) [P4L].	Descripción de niveles de logro de una prueba de escritura realizada en Washington, Estados Unidos.	No	-
"Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education" (GED 1999a) [GED].	Alineamiento de los estándares de contenido nacionales y estatales norteamericanos.	No	-
"CSAP Grade 4. Writing" (Colorado Department of Education 2001) [CSAP].	Modelo de prueba (estímulos y contextos) tomada en Colorado, Estados Unidos.	No	-
"Curriculum and standards framework for writing" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VA].	Definición curricular de estándares de contenido en el estado de Victoria de Australia.	Sí	Especifica los contextos de uso de los textos: literatura, textos cotidianos, textos mediáticos y textos de trabajo.
"Grade five. District writing assessment" (Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools 1997) [MNP].	Descripción de niveles de logro ejemplificados de una prueba tomada en los colegios públicos de Minneapolis.	No	-
"Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics" (Bakersfield s.f.) [BK].	Definición de estímulos, niveles de logro y ejemplos de respuestas de una prueba aplicada en California, Estados Unidos.	No	-
"Key stages" (QCA 2002) [QCA].	Descripción ejemplificada de niveles de logro de una prueba tomada en Inglaterra.	No	-
"Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading" (Purkis 2000) [357].	Documento que presenta los estándares, en forma de benchmarks, del currículum nacional australiano.	No	-

"Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe" (ANEP 2002) [ANEP].	Definición de estándares de desempeño en lengua castellana, del Uruguay.	No	-
"Mapping Literacy Achievement" (Masters & Forster 1997) [AUT].	Presentación, como estándares, de los resultados del examen nacional de colegios en alfabetización del inglés de 1996 realizada en Australia.	No	-
"Minnesota basic standard test of written composition. Handbook" (Minnesota Department of Children, Families and Learning 1996) [MN].	Detalle del modelo, objetivos y niveles de logro ejemplificados, de una prueba tomada en Minnesota.	No	-
"Mississippi grade level testing program" (Mississippi Department of Education s.f.) [MS].	Definición de estímulos y niveles de logro de una prueba aplicada en Missisipi, Estados Unidos.	No	-
"NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing" (NAEP 2005) [NAEP 2005].	Detalle del análisis y evaluación de respuestas al test de escritura NAEP.	Sí	Instancia explícitamente que los estudiantes deben escribir para una variedad de propósitos: narrativo, informativo y persuasivo.
"National assessment of educational progress. Achievement Levels 1992-1998 for Writing" (Loomis & Bourque 2001) [NAEP 1992-1998].	Se trata de una definición de estándares en términos de niveles de logro, de acuerdo con los resultados de las pruebas de escritura elaboradas por NAEP entre los años 1992 y 1998.	Sí	Instancia explícitamente que los estudiantes deben escribir para una variedad de propósitos: narrativo, informativo y persuasivo.
"Sample questions" (British Columbia, Ministry of Education s.f.) [BCQ].	Ejemplos de preguntas de una prueba escrita de la Columbia Británica, Canadá.	No	-
"Segundo estudio regional comparativo y explicativo, SERCE" (SERCE 2005) [SERCE].	Prueba de escritura latinoamericana, elaborada por LLECE dependiente de UNESCO.	No	-
"Tests for 4th and 8th grades" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VAQ].	Modelos de pruebas para evaluación de la escritura del estado de Victoria de Australia.	No	-

"Writing performance standards" (Ministry of Education. British Columbia 2002) [BCS].	Desarrollo de los estándares de desempeño en la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Especifica los contextos de uso de los textos: personal, informativa y literaria.
"Writing test instructions and planning sheets. Writing. Levels 3-5" (QCA 2001) [QCAQ].	Modelo de una prueba (estímulos y contexto) tomada en Inglaterra.	No	-

4.1.4.1. En conclusión

La asunción del contexto ecológico se manifiesta en:

- a. la determinación, como clasificación, de diferentes modalidades de escritura: *personal, narrativa, informativa, persuasiva o literaria*;
- b. la determinación, como clasificación, de diferentes tipos de texto en uso: *literatura, textos cotidianos, textos mediáticos y textos de trabajo, y*
- c. la conciencia extendida en los documentos de la necesidad de que la escritura se enfoque hacia variadas audiencias y asuma diferentes propósitos.

4.1.5. Estándares

El concepto de estándares está tan altamente relacionado con los documentos analizados que no se hace necesario puntualizar más allá de lo que es deducible de la lectura de algunos de ellos en el apartado 4.1.1. Sí es importante destacar, en cambio, que la mayoría de los textos sobre estándares

como ANEP, BCS, VA, AUT, explicita la importancia de estos: a) para que los sistemas educativos posean mecanismos que efectivamente permitan reconocer qué es lo que los estudiantes deben saber y saben, y b) para el desarrollo de los propios sistemas educativos, en términos que determina prototípicamente GED (p.19), mencionando que el principio del establecimiento de estándares es que los altos estándares son aplicables a todos los estudiantes sin importar su origen social, racial, lingüístico, etc. En este entendido es una obligación de todo estado brindar iguales condiciones (estándares de oportunidad para aprender) a todo el estudiantado.

El detalle del análisis se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 5
Estándares

Estándares y Pruebas Internacionales		Criterio Orientador	
"Nombre" (Referencia) [Sigla]	Descripción	Estándares	
		Sí/No	Información Adicional
"Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress" (NAEP 1998) [NAEP 1998].	Material que presenta el contexto de trabajo de la medición de escritura realizada por NAEP en 1998 en los Estados Unidos.	Sí	-
"4th Grade Writing Sample Test" (Partnership for Learning 2002) [P4L].	Descripción de niveles de logro de una prueba de escritura realizada en Washington, Estados Unidos.	Sí	-
"Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education" (GED 1999a) [GED].	Alineamiento de los estándares de contenido nacionales y estatales norteamericanos.	Sí	Menciona que el principio del establecimiento de estándares es que los altos estándares son aplicables a todos los estudiantes sin importar su origen social, racial, lingüístico, etc.

"CSAP Grade 4. Writing" (Colorado Department of Education 2001) [CSAP].	Modelo de prueba (estímulos y contextos) tomada en Colorado, Estados Unidos.	Sí	-
"Curriculum and standards framework for writing" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VA].	Definición curricular de estándares de contenido en el estado de Victoria de Australia.	Sí	Explicita la importancia de los estándares: a) para que los sistemas educativos posean mecanismos que efectivamente permitan reconocer qué es lo que los estudiantes deben saber y saben, y b) para el desarrollo de los propios sistemas educativos.
"Grade five. District writing assessment" (Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools 1997) [MNP].	Descripción de niveles de logro ejemplificados de una prueba tomada en los colegios públicos de Minneapolis.	Sí	-
"Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics" (Bakersfield s.f.) [BK].	Definición de estímulos, niveles de logro y ejemplos de respuestas de una prueba aplicada en California, Estados Unidos.	Sí	-
"Key stages" (QCA 2002) [QCA].	Descripción ejemplificada de niveles de logro de una prueba tomada en Inglaterra.	Sí	-
"Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading" (Purkis 2000) [357].	Documento que presenta los estándares, en forma de benchmarks, del curriculum nacional australiano.	Sí	-
"Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe" (ANEP 2002) [ANEP].	Definición de estándares de desempeño en lengua castellana, del Uruguay.	Sí	Explicita la importancia de los estándares: a) para que los sistemas educativos posean mecanismos que efectivamente permitan reconocer qué es lo que los estudiantes deben saber y saben, y b) para el desarrollo de los propios sistemas educativos.
"Mapping Literacy Achievement" (Masters & Forster 1997) [AUT].	Presentación, como estándares, de los resultados del examen nacional de colegios en alfabetización del inglés de 1996 realizada en Australia.	Sí	Explicita la importancia de los estándares: a) para que los sistemas educativos posean mecanismos que efectivamente permitan reconocer qué es lo que los estudiantes deben saber y saben, y b) para el desarrollo de los propios sistemas educativos.
"Minnesota basic standard test of written composition. Handbook" (Minnesota Department of Children, Families and Learning 1996) [MN].	Detalle del modelo, objetivos y niveles de logro ejemplificados, de una prueba tomada en Minnesota.	Sí	-

"Mississippi grade level testing program" (Mississippi Department of Education s.f.) [MS].	Definición de estímulos y niveles de logro de una prueba aplicada en Missisipi, Estados Unidos.	Sí	-
"NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing" (NAEP 2005) [NAEP 2005].	Detalle del análisis y evaluación de respuestas al test de escritura NAEP.	Sí	-
"National assessment of educational progress. Achievement Levels 1992-1998 for Writing" (Loomis & Bourque 2001) [NAEP 1992-1998].	Se trata de una definición de estándares en términos de niveles de logro, de acuerdo con los resultados de las pruebas de escritura elaboradas por NAEP entre los años 1992 y 1998.	Sí	-
"Sample questions" (British Columbia, Ministry of Education s.f.) [BCQ].	Ejemplos de preguntas de una prueba escrita de la Columbia Británica, Canadá.	Sí	-
"Segundo estudio regional comparativo y explicativo, SERCE" (SERCE 2005) [SERCE].	Prueba de escritura latinoamericana, elaborada por LLECE dependiente de UNESCO.	Sí	-
"Tests for 4th and 8th grades" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VAQ].	Modelos de pruebas para evaluación de la escritura del estado de Victoria de Australia.	Sí	-
"Writing performance standards" (Ministry of Education, British Columbia 2002) [BCS].	Desarrollo de los estándares de desempeño en la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Explicita la importancia de los estándares: a) para que los sistemas educativos posean mecanismos que efectivamente permitan reconocer qué es lo que los estudiantes deben saber y saben, y b) para el desarrollo de los propios sistemas educativos.
"Writing test instructions and planning sheets. Writing. Levels 3-5" (QCA 2001) [QCAQ].	Modelo de una prueba (estímulos y contexto) tomada en Inglaterra.	Sí	-

4.1.5.1. En conclusión

La asunción de los estándares se manifiesta en:

- a. el reconocimiento que se les otorga como herramienta efectiva para determinar lo que los estudiantes saben y deben saber, y

- b. la importancia que se les otorga para el desarrollo de los sistemas educativos.

4.1.6. Escritura compleja

La concepción de la escritura como una tarea compleja que no es comprensión a la inversa, pero que incluye aspectos de comprensión, y que es fuente de aprendizaje, no es tampoco relevada de manera amplia por los documentos, aunque hay algunos signos de ello en algunas fuentes.

Por ejemplo, BCS (p.9, la cursiva es nuestra) establece que “las personas escriben para almacenar y *explorar* sus pensamientos, sentimientos y opiniones”; NAEP 1992-1998 (p.5) determina que se escribe para una variedad de tareas y audiencias, por lo que es sumamente importante la *flexibilidad* del escritor en la selección de estrategias, además de ello son variables los estímulos y los tiempos de producción involucrados; GED, como ya se señaló, propone, como uno de los dos estándares generales de la comprensión de textos, la versatilidad y flexibilidad para producir una amplia variedad de textos, atendiendo a comunicar en una amplia variedad de modalidades y a una variedad de audiencias y en una variedad de propósitos; MN en sus sugerencias a los profesores propone “utilizar la escritura en todos los ramos” y “proveer una variedad de formas de *feedback*”.

El detalle del análisis se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 6
Escritura Compleja

Estándares y Pruebas Internacionales		Criterio Orientador	
"Nombre" (Referencia) [Sigla]	Descripción	Escritura Compleja	
		Sí/No	Información Adicional
"Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress" (NAEP 1998) [NAEP 1998].	Material que presenta el contexto de trabajo de la medición de escritura realizada por NAEP en 1998 en los Estados Unidos.	Sí	Determina que se escribe para una variedad de tareas y audiencias, por lo que es sumamente importante la flexibilidad del escritor en la selección de estrategias, además son variables los estímulos y los tiempos de producción involucrados.
"4th Grade Writing Sample Test" (Partnership for Learning 2002) [P4L].	Descripción de niveles de logro de una prueba de escritura realizada en Washington, Estados Unidos.	No	-
"Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education" (GED 1999a) [GED].	Alineamiento de los estándares de contenido nacionales y estatales norteamericanos.	Sí	Propone, como uno de los dos estándares generales de la comprensión de textos, la versatilidad y flexibilidad para producir una amplia variedad de textos, atendiendo a comunicar en una amplia variedad de modalidades y a una variedad de audiencias y en una variedad de propósitos.
"CSAP Grade 4. Writing" (Colorado Department of Education 2001) [CSAP].	Modelo de prueba (estímulos y contextos) tomada en Colorado, Estados Unidos.	No	-
"Curriculum and standards framework for writing" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VA].	Definición curricular de estándares de contenido en el estado de Victoria de Australia.	No	-
"Grade five. District writing assessment" (Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools 1997) [MNP].	Descripción de niveles de logro ejemplificados de una prueba tomada en los colegios públicos de Minneapolis.	No	-
"Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics" (Bakersfield s.f.) [BK].	Definición de estímulos, niveles de logro y ejemplos de respuestas de una prueba aplicada en California, Estados Unidos.	No	-

"Key stages" (QCA 2002) [QCA].	Descripción ejemplificada de niveles de logro de una prueba tomada en Inglaterra.	No	-
"Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading" (Purkis 2000) [357].	Documento que presenta los estándares, en forma de benchmarks, del currículum nacional australiano.	No	-
"Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe" (ANEP 2002) [ANEP].	Definición de estándares de desempeño en lengua castellana, del Uruguay.	No	-
"Mapping Literacy Achievement" (Masters & Forster 1997) [AUT].	Presentación, como estándares, de los resultados del examen nacional de colegios en alfabetización del inglés de 1996 realizada en Australia.	No	-
"Minnesota basic standard test of written composition. Handbook" (Minnesota Department of Children, Families and Learning 1996) [MN].	Detalle del modelo, objetivos y niveles de logro ejemplificados, de una prueba tomada en Minnesota.	Sí	En sus sugerencias a los profesores propone "utilizar la escritura en todos los ramos" y "proveer una variedad de formas de feedback".
"Mississippi grade level testing program" (Mississippi Department of Education s.f.) [MS].	Definición de estímulos y niveles de logro de una prueba aplicada en Mississippi, Estados Unidos.	No	-
"NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing" (NAEP 2005) [NAEP 2005].	Detalle del análisis y evaluación de respuestas al test de escritura NAEP.	Sí	Determina que se escribe para una variedad de tareas y audiencias, por lo que es sumamente importante la flexibilidad del escritor en la selección de estrategias, además son variables los estímulos y los tiempos de producción involucrados.
"National assessment of educational progress. Achievement Levels 1992-1998 for Writing" (Loomis & Bourque 2001) [NAEP 1992-1998].	Se trata de una definición de estándares en términos de niveles de logro, de acuerdo con los resultados de las pruebas de escritura elaboradas por NAEP entre los años 1992 y 1998.	Sí	Determina que se escribe para una variedad de tareas y audiencias, por lo que es sumamente importante la flexibilidad del escritor en la selección de estrategias, además son variables los estímulos y los tiempos de producción involucrados.

"Sample questions" (British Columbia, Ministry of Education s.f.) [BCQ].	Ejemplos de preguntas de una prueba escrita de la Columbia Británica, Canadá.	No	-
"Segundo estudio regional comparativo y explicativo, SERCE" (SERCE 2005) [SERCE].	Prueba de escritura latinoamericana, elaborada por LLECE dependiente de UNESCO.	No	-
"Tests for 4th and 8th grades" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VAQ].	Modelos de pruebas para evaluación de la escritura del estado de Victoria de Australia.	No	-
"Writing performance standards" (Ministry of Education, British Columbia 2002) [BCS].	Desarrollo de los estándares de desempeño en la escritura de la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Establece que "las personas escriben para almacenar y explorar sus pensamientos, sentimientos y opiniones".
"Writing test instructions and planning sheets. Writing, Levels 3-5" (QCA 2001) [QCAQ].	Modelo de una prueba (estímulos y contexto) tomada en Inglaterra.	No	-

4.1.6.1. En conclusión

El reconocimiento de la escritura como una actividad compleja se manifiesta en:

- a. un reconocimiento menor, y poco extendido, de que la escritura es un proceso no sólo de transmisión de información, sino que de elaboración del pensamiento mismo, y
- b. el reconocimiento extendido de la necesidad de que los escritores sean flexibles en el uso de estrategias de escritura.

4.1.7. Resumen de aspectos internacionalmente relevados en escritura

El detalle presentado en los apartados anteriores se puede resumir en el siguiente cuadro:

Cuadro 7

Resumen de Criterios Orientadores en pruebas y estándares internacionales

Estándares y Pruebas Internacionales		Criterio Orientador					
"Nombre" (Referencia) [Sigla]	Descripción	Forma-Contenido	Producto-Proceso	Nueva Alfabetización	Contexto Ecológico	Estándares	Escritura Compleja
"Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress" (NAEP 1998) [NAEP 1998].	Material que presenta el contexto de trabajo de la medición de escritura realizada por NAEP en 1998 en los Estados Unidos.	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
"4th Grade Writing Sample Test" (Partnership for Learning 2002) [P4L].	Descripción de niveles de logro de una prueba de escritura realizada en Washington, Estados Unidos.	Sí	Sí	No	No	Sí	No
"Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education" (GED 1999a) [GED].	Alineamiento de los estándares de contenido nacionales y estatales norteamericanos.	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
"CSAP Grade 4. Writing" (Colorado Department of Education 2001) [CSAP].	Modelo de prueba (estímulos y contextos) tomada en Colorado, Estados Unidos.	Sí	Sí	No	No	Sí	No
"Curriculum and standards framework for writing" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VA].	Definición curricular de estándares de contenido en el estado de Victoria de Australia.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
"Grade five. District writing assessment" (Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools 1997) [MNP].	Descripción de niveles de logro ejemplificados de una prueba tomada en los colegios públicos de Minneapolis.	Sí	Sí	No	No	Sí	No

"Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics" (Bakersfield s.f.) [BK].	Definición de estímulos, niveles de logro y ejemplos de respuestas de una prueba aplicada en California, Estados Unidos.	Sí	Sí	No	No	Sí	No
"Key stages" (QCA 2002) [QCA].	Descripción ejemplificada de niveles de logro de una prueba tomada en Inglaterra.	Sí	Sí	No	No	Sí	No
"Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading" (Purkis 2000) [357].	Documento que presenta los estándares, en forma de benchmarks, del currículum nacional australiano.	Sí	Sí	No	No	Sí	No
"Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe" (ANEP 2002) [ANEP].	Definición de estándares de desempeño en lengua castellana, del Uruguay.	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
"Mapping Literacy Achievement" (Masters & Forster 1997) [AUT].	Presentación, como estándares, de los resultados del examen nacional de colegios en alfabetización del inglés de 1996 realizada en Australia.	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
"Minnesota basic standard test of written composition. Handbook" (Minnesota Department of Children, Families and Learning 1996) [MN].	Detalle del modelo, objetivos y niveles de logro ejemplificados, de una prueba tomada en Minnesota.	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
"Mississippi grade level testing program" (Mississippi Department of Education s.f.) [MS].	Definición de estímulos y niveles de logro de una prueba aplicada en Mississippi, Estados Unidos.	Sí	Sí	No	No	Sí	No

"NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing" (NAEP 2005) [NAEP 2005].	Detalle del análisis y evaluación de respuestas al test de escritura NAEP.	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
"National assessment of educational progress. Achievement Levels 1992-1998 for Writing" (Loomis & Bourque 2001) [NAEP 1992-1998].	Se trata de una definición de estándares en términos de niveles de logro, de acuerdo con los resultados de las pruebas de escritura elaboradas por NAEP entre los años 1992 y 1998.	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
"Sample questions" (British Columbia, Ministry of Education s.f.) [BCQ].	Ejemplos de preguntas de una prueba escrita de la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Sí	No	No	Sí	No
"Segundo estudio regional comparativo y explicativo, SERCE" (SERCE 2005) [SERCE].	Prueba de escritura latinoamericana, elaborada por LLECE dependiente de UNESCO.	Sí	Sí	No	No	Sí	No
"Tests for 4th and 8th grades" (Victorian Curriculum and Assessment Authority 2002) [VAQ].	Modelos de pruebas para evaluación de la escritura del estado de Victoria de Australia.	Sí	Sí	No	No	Sí	No
"Writing performance standards" (Ministry of Education, British Columbia 2002) [BCS].	Desarrollo de los estándares de desempeño en la Columbia Británica, Canadá.	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
"Writing test instructions and planning sheets. Writing. Levels 3-5" (QCA 2001) [QCAQ].	Modelo de una prueba (estímulos y contexto) tomada en Inglaterra.	Sí	Sí	No	No	Sí	No

Como se puede observar en el cuadro, los tres criterios orientadores que predominan en los documentos analizados son las distinciones entre forma y contenido y entre producto y proceso, así como la incorporación de estándares.

Los criterios de nueva alfabetización, contexto ecológico y escritura compleja solo aparecen en aproximadamente un cuarto de los materiales. En consecuencia, para la evaluación de los materiales nacionales que se realizará hacia el final de la tesis, se tomarán en consideración los tres criterios predominantes fundamentalmente y solamente como referencia los tres restantes, entendiéndose que esos tres primeros criterios son los más alineados entre la teoría cognitiva de la escritura y la práctica evaluativa.

4.2. Modelos de evaluación de la producción escrita

La manera como se evalúa la producción escrita cubre un amplio rango de categorías, en lo siguiente se practica, en lo principal, el diseño presentado como “Rasgos a considerar para el diseño de tareas de escritura” por NAEP 1998 (p.14): *tareas, tipo de ítem, tipo de discurso, tópico, complejidad cognitiva, audiencia, formato de presentación, criterios de evaluación, condiciones de administración, procesos de escritura medidos.*

4.2.1. Tareas

BC, BCS, BCQ, AUT, NAEP, MNP, QCA, QCAQ, BK y P4L miden solamente *producción de textos escritos*. El resto de los *test* mide otros aspectos además de la producción; por ejemplo, VAQ mide *uso de signos de puntuación, uso de palabras funcionales, ordenación de oraciones, conocimiento textual metalingüístico y uso de ortografía*; ANEP mide *construcción de significado en*

la lectura y reflexiones sobre el lenguaje; por último CSAP mide uso correcto de la concordancia, selección léxica, corrección gramatical, uso de mayúsculas y determinación de partes de la oración.

4.2.2. Tipo de ítem

Todas las pruebas tienen ítems abiertos que miden la producción escrita, las pruebas que consideran otras mediciones (VAQ, ANEP y CSAP) incluyen ítems de selección múltiple.

4.2.3. Tipo de discurso

BCS mide escrituras *personales, informativas y literarias*; VA, *literatura, textos cotidianos, textos mediáticos y textos de trabajo*; NAEP, *textos narrativos, informativos y persuasivos*; MN y QCA, *textos breves y extensos*; BCQ, *textos extensos*; QCAQ, *textos de reporte*.

Además NAEP y BCS mencionan subgéneros, como: *documento de toma de posición, cuento, carta, reportes, artículos, instructivos, manuales de procedimientos, editoriales, pequeñas historias, poemas, etc.*

4.2.4. Tópico

Tal como se ha señalado en 4.1.6 muchos de los documentos analizados explicitan la escritura sobre una variedad de temas.

NAEP 1998 caracteriza los tópicos en tres ejes:

- Fuente de experiencia: *personal, escolar, nueva información.*
- Familiaridad.
- Interés.

BCS propone textos cuyos tópicos se asimilan a los tipos de textos: los *personales* registran pensamientos, ideas, sensaciones y emociones personales; los *informativos* se utilizan para comunicar ideas e información; los *literarios* para manifestar el poder y la belleza del lenguaje y explorar con estilos literarios.

MN propone, aunque como consejo a los docentes, permitir a los estudiantes seleccionar sus propios temas.

4.2.5. Complejidad cognitiva

Las tareas de producción de la mayoría de las pruebas parecen no concentrarse demasiado en este aspecto, ya que los textos producidos dan bastante posibilidad de analizar simultáneamente varios aspectos de la escritura, de todas maneras es importante la definición de algunas tareas por NAEP (sobre todo en NAEP 2007): *recuperar/resumir, analizar, inferir/interpretar, evaluar.*

4.2.6. Audiencia

NAEP 1998 plantea las siguientes dicotomías para las audiencias:

- Conocida/Desconocida
- Adultos/Infantes
- Novicios/Expertos
- Amistosa/No Amistosa

BCS, por su parte, plantea que de los tres tipos de textos (*personales, informativos y literarios*) sólo los primeros no consideran la audiencia.

NAEP 1992-1998 y GED generalizan esto, estableciendo que se escribe para una variedad de audiencias, y MN en sus consejos a los profesores, que se debe diseñar tareas enfocadas en audiencias reales (verosímiles).

4.2.7. Formato de presentación

Los estímulos pueden presentarse en dos formatos o la combinación de ellos: escritos y dibujados, por ejemplo, para el caso de estímulos dibujados se tienen las pruebas NAEP 1995, QCAQ, CSAP, etc.

4.2.8. Criterios de evaluación

Normalmente se presentan dos tipos de evaluaciones: de forma y contenido. En algunos casos estas se separan en dos o más escalas diferentes (AUT, 357,

MN, CSAP). Lo más común es que los criterios se aglutinen en cuatro niveles de logro (y en algún caso –BK–, en subniveles). MS incluye una lista de códigos para respuestas no evaluables:

- A. Respuesta en blanco o que manifiesta negación a responder
- B. Ilegible
- C. Escrita en otro idioma
- D. Copia del estímulo
- E. Off-Topic

4.2.9. Condiciones de administración

Aunque no existe mucha información al respecto, por lo que se puede inferir de algunas de estas pruebas, en general son pruebas escritas y en algunos casos, además, de selección. Las pruebas se deben ejecutar en un lapso de entre una hora y una hora y media, siguiendo los principios de pruebas de este tipo.

4.2.10. Procesos de escritura medidos

Tal como en el punto 4.1.2.1, los procesos en producción escrita son: *planificar, bosquejar, componer, almacenar, revisar, corregir y editar*. Los procesos en cuanto a las respuestas múltiples son de forma, vale decir: conocimiento de reglas ortográficas, de puntuación, gramaticales, convenciones textuales, y unas pocas veces de gramática textual (ordenar oraciones, VAQ).

4.2.11. Resumen de los modelos internacionales de escritura

El detalle presentado en los apartados anteriores se puede resumir en el siguiente cuadro:

Cuadro 8

Resumen de modelos de evaluación de pruebas internacionales

Elementos de las Pruebas Internacionales	Detalle
Tareas	Producción de textos escritos (todos), uso de palabras funcionales, ordenación de oraciones, conocimiento textual metalingüístico, uso de ortografía, construcción de significado en la lectura, reflexiones sobre el lenguaje, uso correcto de la concordancia, selección léxica, corrección gramatical, uso de mayúsculas y determinación de partes de la oración.
Tipo de ítem	Todas las pruebas tienen ítems abiertos que miden la producción escrita, las pruebas que consideran otras mediciones (VAQ, ANEP y CSAP) incluyen ítems de selección múltiple.
Tipo de discurso	BCS mide escrituras personales, informativas y literarias; VA, literatura, textos cotidianos, textos mediáticos y textos de trabajo; NAEP, textos narrativos, informativos y persuasivos; MN y QCA, textos breves y extensos; BCQ, textos extensos; QCAQ, textos de reporte. Además NAEP y BCS mencionan subgéneros, como: documento de toma de posición, cuento, carta, reportes, artículos, instructivos, manuales de procedimientos, editoriales, pequeñas historias, poemas, etc.
Tópico	NAEP 1998 caracteriza los tópicos en tres ejes: Fuente de experiencia: personal, escolar, nueva información. Familiaridad. Interés. BCS propone textos cuyos tópicos se asimilan a los tipos de textos: los personales registran pensamientos, ideas, sensaciones y emociones personales; los informativos se utilizan para comunicar ideas e información; los literarios para manifestar el poder y la belleza del lenguaje y explorar con estilos literarios. MN propone, aunque como consejo a los docentes, “permitir a los estudiantes seleccionar sus propios temas”. referencia
Complejidad cognitiva	Las tareas de producción de la mayoría de las pruebas parecen no concentrarse demasiado en este aspecto, ya que los textos producidos dan bastante posibilidad de analizar simultáneamente varios aspectos de la escritura, de todas maneras es importante la definición de algunas tareas por NAEP (sobre todo en NAEP 2007): recuperar/resumir, analizar, inferir/interpretar, evaluar.

Audiencia	NAEP 1998 plantea las siguientes dicotomías para las audiencias: Conocida/Desconocida Adultos/Infantes Novicios/Expertos Amistosa/No Amistosa BCS, por su parte, plantea que de los tres tipos de textos (personales, informativos y literarios) sólo los primeros no consideran la audiencia. NAEP 1992-1998 y GED generalizan esto, estableciendo que se escribe para una variedad de audiencias, y MN en sus consejos a los profesores, que se debe diseñar tareas enfocadas en audiencias reales (verosímiles).
Formato de presentación	Los estímulos pueden presentarse en dos formatos o la combinación de ellos: escritos y dibujados, por ejemplo, para el caso de estímulos dibujados se tienen las pruebas NAEP 1995, QCAQ, CSAP, etc. Normalmente se presentan dos tipos de evaluaciones: de forma y contenido. En algunos casos estas se separan en dos o más escalas diferentes (AUT, 357, MN, CSAP). Lo más común es que los criterios se aglutinen en cuatro niveles de logro (y en algún caso –BK–, en subniveles). MS incluye una lista de códigos para respuestas no evaluables: A. Respuesta en blanco o que manifiesta negación a responder B. Ilegible C. Escrita en otro idioma D. Copia del estímulo E. Off-Topic
Criterios de evaluación	Aunque no existe mucha información al respecto, por lo que se puede inferir de algunas de estas pruebas, en general son pruebas escritas y en algunos casos, además, de selección. Las pruebas se deben ejecutar en un lapso de entre una hora y una hora y media, siguiendo los principios de pruebas de este tipo.
Condiciones de administración	Los procesos en producción escrita son: planificar, bosquejar, componer, almacenar, revisar, corregir y editar. Los procesos en cuanto a las respuestas múltiples son de forma, vale decir: conocimiento de reglas ortográficas, de puntuación, gramaticales, convenciones textuales, y unas pocas veces de gramática textual (ordenar oraciones, VAQ).
Procesos de escritura medidos	

4.3. Grado de coincidencia de las orientaciones internacionales y la orientación nacional

En las secciones siguientes (4.3.1 a 4.3.6) se describe la manera cómo los documentos nacionales (DS, PEB, PEM, ND, MP, TE y PCS) cubren los tópicos enunciados en los principios orientadores, y cómo se alinean con la orientación extraída de los documentos internacionales. Se debe entender que los documentos más importantes, legal y teóricamente, son DS; por esta razón es

el primero en analizarse y, en gran medida, los contenidos del resto de la documentación revisada es referida a estos.

4.3.1. Dicotomía forma-contenido

DS, en especial DSB, intentan explícitamente una diferenciación entre forma y contenido, subordinando la forma al contenido en todos aquellos momentos en que parece necesario hacerlo, por ejemplo:

Se busca que los alumnos y alumnas vayan respetando gradualmente en sus escritos los aspectos formales de la escritura respecto a la puntuación, acentuación y la ortografía literal. *Es importante destacar que la preocupación por los aspectos formales de la escritura no debe contraponerse al desarrollo de la capacidad de expresión de niños y niñas* (DSB p.33, las cursivas son nuestras).

O:

En consecuencia con lo anterior, la elaboración de los programas y el quehacer del profesor o profesora deberá contemplar un conjunto de principios tales como la *significatividad de los textos*, la estructuración de situaciones comunicativas con sentido para los niños, la valoración de la diversidad cultural y lingüística, que incorpore tradiciones orales y

elementos que conforman el mundo natural y cultural de ellos como factor de enriquecimiento personal y social (DSB, p.28, las cursivas son nuestras).

Esta orientación manifiesta parece basarse en la noción de *facultad*:

Este curriculum enfrenta el lenguaje fundamentalmente como una *facultad* y, secundariamente, como un objeto de conocimiento cuando este sea necesario para la comprensión, la expresión y la actuación. No se debe confundir el aprendizaje de la lengua con la enseñanza gramatical. Considerar el lenguaje como *facultad* significa utilizarlo como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Esto implica estimular a los niños y a las niñas a utilizar el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, y establecer múltiples interacciones.” (DSB, p.32, las cursivas son nuestras).

Los Planes y Programas (PEB), en consonancia con estos principios, reiteran los conceptos, a veces incluso mediante un parafraseo de los mismos. Sin embargo, los PEB van todavía más allá al desarrollar el porqué del giro hacia la concepción de *facultad*, ello especialmente en lo que tiene que ver con la enseñanza de los aspectos más de conducto de la lengua (ortografía, sintaxis).

Por ejemplo, el programa para octavo básico (MINEDUC 2001b:155) contiene un Anexo titulado “De la gramática tradicional al conocimiento del lenguaje” que explica que “se cambia la enseñanza de la gramática como un contenido o materia de estudio, por una orientación para que los estudiantes puedan comprender y producir textos auténticos en la comunicación oral y escrita”. De manera menos desarrollada, es consistente a través de los programas, sobre todo del primer ciclo básico, desaconsejar la enseñanza normativa de la ortografía, por argumentos similares:

Es importante recordar que el aprendizaje de la ortografía es un proceso fundamentalmente visual. En esta etapa, los alumnos la perciben mayoritariamente a través de un aprendizaje implícito; es decir, dada la frecuencia con que han visto palabras como *mamá*, *papá* o *árbol*, ellos perciben la tilde como un componente natural de las palabras. Por el hecho de que la ortografía es predominantemente visual, ella se correlaciona altamente con ser buen lector. Por ende, las definiciones o repeticiones de normas, en esta etapa, no aseguran su dominio (MINEDUC 2003c:81)

Esta orientación, fuertemente presente a lo largo de toda la documentación nacional revisada, no parece alinearse directamente con la concepción de la dicotomía forma-contenido entendida en el presente documento, más que de

manera muy superficial. El objetivo del giro hacia la facultad tiene que ver más con el abandono, justificado por cierto (DECRETO SUPREMO DE EDUCACIÓN N°220, 1998), de la enseñanza normativa y metalingüística del lenguaje, en pos de la práctica del mismo; pero, ello no significa que el lenguaje deje de ser entendido como código en el sentido del conducto explicado anteriormente. De hecho, los mismos DS y PEB utilizan el concepto de código en reiteradas ocasiones, por ejemplo, los DSB mencionan como uno de sus ejes de desarrollo el *dominio del código escrito*.

Quizá en ningún documento esto es más evidente que en ND, que se concentra fundamentalmente en aspectos formales, al punto de que en los enunciados de los dos primeros niveles solamente se da cuenta de ellos:

Nivel 1

Escribe grupos de letras que en algunos casos forman palabras y frases legibles. Dispone de la escritura en el espacio de manera convencional: de derecha a izquierda y de forma descendente.

Nivel 2

El estudiante produce un texto con frases y oraciones simples relatando un hecho o expresando una opinión. Utiliza la conjunción “Y” entre frases

y oraciones. El vocabulario es familiar. Al opinar hace evaluaciones subjetivas a partir de su experiencia personal.

Los aspectos formales más desarrollados son los que tienen que ver con la morfosintaxis o gramática, y muy pocas veces gramática textual; por ejemplo, en los indicadores del nivel 3 [anotados]:

Produce un texto, narrativo o de opinión, simple. [Tipología textual]

Presenta ideas secundarias. [Contenido]

Utiliza encabezados. [Gramática textual]

Utiliza adjetivos. [Morfosintaxis]

Utiliza algunos adverbios de modo y tiempo. [Morfosintaxis]

Incorpora voces (personajes). [Contenido]

Marca los límites de la oración con puntos, comas y el conector “Y”.
[Sintaxis interoracional]

Al opinar lo hace de forma subjetiva a partir de su experiencia familiar / doméstica. [Contenido]

Hay coherencia semántica pero con errores de recurrencia (reiteración de palabras e ideas) [Gramática textual]

Los errores de concordancia gramatical, ortografía y acentuación no impiden comprender el texto. [Ortografía]

O sea, si bien se manifiestan aspectos de forma y contenido, estos últimos no se encuentran adecuadamente delimitados.

MP, en una importante diferenciación respecto del resto de los documentos nacionales, releva de manera bastante clara aspectos de contenido, por ejemplo, a lo largo de todos los niveles se incluye y desarrolla el concepto de *tema*, aunque siempre en una posición secundaria respecto de los aspectos formales, por ejemplo, en el enunciado del Nivel 1 (las cursivas son nuestras):

Comprende que la escritura es un medio para comunicar ideas, sentimientos y hechos. Escribe variados textos breves y de contenido concreto en torno a un tema. Establece, en las frases y oraciones breves que escribe, la concordancia entre sustantivos, artículos y adjetivos. Domina los aspectos caligráficos básicos que favorecen la legibilidad. Respeta el uso de convenciones elementales del lenguaje escrito: uso de mayúsculas iniciales, direccionalidad de la escritura y colocación del punto final.

En general los indicadores de MP son excesivamente formales, e incluso cuando se describen los aspectos más cercanos a lo discursivo (aspectos textuales globales) estos se referencian respecto de rasgos formales. Por ejemplo, a lo largo de todo el mapa el eje principal de desarrollo de las

habilidades se asocia a aspectos como: extensión de los textos, complejidad (en un sentido que probablemente es el mismo que el de los PEB, PEM, esto es complejidad de la organización sintáctica de las oraciones), tipo de texto (continuo-discontinuo).

4.3.1.1. En conclusión

Existe un intento sistemático en la documentación nacional por relevar los aspectos de contenido de la comunicación por sobre los formales, pero ese movimiento solamente se hace con miras a retraer la enseñanza de la lengua desde lo normativo hacia lo facultativo y no necesariamente al entendido de que en la comunicación los aspectos de contenido se hallan más allá del código: a que los contenidos no se encuentran en las palabras sino que en la mente de los participantes³⁵.

4.3.2. Dicotomía producto-proceso

DSB es, al igual que en la sección anterior respecto de la dicotomía forma-contenido, explícito en la definición de la dicotomía producto-proceso:

se valoriza el aprendizaje de la caligrafía, de la ortografía y el manejo de la gramática, en cuanto procesos que se aprenden dentro del contexto de la escritura de textos literarios y no literarios. Los niños y las niñas

³⁵ De hecho, la palabra mente nunca es mencionada, con este sentido, ni en DS ni en PEB.

necesitan entender, desde las primeras etapas del aprendizaje de la escritura, que la mayoría de sus escritos serán leídos por otros y que, por consiguiente, estos requieren ser legibles, precisos y bien presentados. Sobre la base de esta necesidad, la *reescritura* pasa a ser una etapa constitutiva esencial del proceso de producción escrita. Para ello, se requiere establecer criterios explícitos que aclaren a los niños lo que se espera lograr con ella. En el proceso de producción de textos se promueve el uso de los procesadores computacionales, como una herramienta que estimula y facilita el aprendizaje de los niños y niñas. La escritura requiere ser mediada o modelada por el docente y traducirse en una actividad permanente que favorezca el hábito de la misma, promueva el gusto por ella y estimule la creatividad personal y grupal. (DSB p.31-32)

Los conceptos de reescritura, edición e incluso planificación son permanentemente relevados a través de todo el sistema. Por ejemplo:

CMO NB1:

Reescritura manuscrita o digital, en textos destinados a ser leídos por otros, para:

- mejorar aspectos ortográficos y sintácticos

- adecuar la presentación (respeto de márgenes)
- reorganizar las ideas para mejorar la coherencia del texto.

Pero, permanentemente también, estos procesos se orientan a la *corrección* de aspectos formales y no al contenido³⁶.

En cuanto a ND, dada la naturaleza de la muestra a partir de la cual se ha generado el documento (pruebas escritas SIMCE) no hay en él ninguna referencia a los procesos de producción escrita; esto redundaría en que los resultados del ejercicio sean excesivamente textualistas.

A diferencia de ND, MP desarrolla la noción de reescritura, aunque no así otras igualmente relevantes como pre-escritura o edición. Fundamentalmente esta tarea, al igual que en los PEB, PEM, tiene como función el control de aspectos formales como la ortografía literal y acentual o la puntuación, o la presentación, por ejemplo para el Nivel 3:

Reescribe los textos que ha producido, mejorando:

³⁶ Debe reconocerse, eso sí, que en PEM sí se orienta el trabajo en este sentido. Las orientaciones didácticas para la producción de textos escritos de Primero Medio (MINEDUC 1998a) son muy significativos en este sentido.

- los aspectos caligráficos y de presentación (distribuye bien la página, los títulos, párrafos, inicios de diálogos),
- la ortografía literal, por ejemplo en el uso de j-g (en verbos en ger, gir, cremillas en güe, güi) ; s-c – z (terminaciones en sión y ción),
- la acentuación gráfica general de las palabras (agudas, graves y esdrújulas),
- la acentuación gráfica especial en pronombres personales (él, tú); pronombres interrogativos y exclamativos (qué, quién cuál); adverbios interrogativos y exclamativos (dónde, cuándo, cuánto, cómo), de cantidad (más) y de modo (sólo). el uso de signos de puntuación (coma en pausas y en inversión del orden regular de oraciones; dos puntos para enunciar ejemplos y para enunciados de cartas).

Solamente a partir del Nivel 4 la reescritura también se utiliza para “[mejorar en los textos] su forma y contenido según el tema tratado”.

4.3.2.1. En conclusión

La noción de proceso de escritura está presente a lo largo de todos los documentos revisados y analizados; sin embargo, y al igual que en el caso anterior, el concepto es utilizado de manera superficial/textualista, como un mecanismo para controlar los aspectos de superficie de los textos, como la

ortografía o incluso la organización (gráfica) de los párrafos, casi nunca como un mecanismo para la organización del contenido, las ideas.

4.3.3. Dicotomía alfabetización básica-nueva alfabetización

DSB, si bien no utiliza los términos del título, sí parece en este caso acercarse al modelo internacional:

Así, el papel de la escuela es apoyar el desarrollo progresivo y consciente de las competencias lingüísticas de los alumnos, para que respondan mejor a sus distintas necesidades comunicativas. También implica ofrecer a los alumnos la oportunidad de aprender a leer leyendo textos auténticos y significativos y aprender a escribir produciendo textos destinados a ser leídos por otros; y, poner a los niños en contacto con el mundo de la literatura para efectos de información, recreación, formación y goce estético. Además, el subsector apoya a los alumnos y alumnas en la comprensión, apreciación y valoración crítica de los medios de comunicación modernos y en el dominio de las nuevas formas de comunicación introducidas por la cultura electrónica-visual. (DSB p.28)

ND, por el contrario, en la mayoría de sus enunciados e indicadores evalúa los desempeños desde una noción tradicional de la alfabetización; incluso es

presumible que aquellos aspectos más elaborados, como los que tienen que ver con el contenido, se encuentren referidos a “marcas textuales”.

Tal como ya se ha señalado para todos los documentos nacionales, hay en MP un excesivo énfasis en los aspectos formales de la escritura (ortográficos, sintácticos, incluso caligráficos, etc.), véase por ejemplo el Nivel 7 [anotado], que es el más avanzado de todos:

- Utiliza una escritura manuscrita personalizada, pero perfectamente legible. [caligrafía]
- Integra a los textos continuos extensos, bien organizados que produce, textos discontinuos con información directa y cruzada. [gramática textual]
- Maneja un procesador de textos, con dominio del teclado y de sus herramientas elementales y complementarias y otros programas, para producir textos bien formateados con respeto de todas las convenciones del lenguaje escrito. [proceso en un nivel mecánico]
- Reescribe los textos que ha producido, mejorando su legibilidad, manteniendo un estilo personal y ateniéndose a :
 - los aspectos generales de presentación, especialmente la distribución de las temáticas en índices u órdenes temáticos, [gramática textual]

- la ortografía literal, la acentuación de las palabras y el uso de signos de puntuación que favorezcan la legibilidad del texto y la forma y contenido que apoyen la eficacia y validez comunicativa [ortografía]
- Utiliza un vocabulario preciso, amplio y abundante en términos y expresiones para referirse a ideas abstractas, conceptos y elementos pertenecientes a diversos ámbitos de la realidad y de las disciplinas que aborda. [léxico]
- Usa correctamente variedad de conectores para coordinar períodos oracionales, jerarquizar oraciones complejas y delimitar las partes del texto a través del uso de diversos recursos, especialmente, conectores. [sintaxis]
- Utiliza un nivel de lenguaje y recursos estilísticos que le confieran un tono personal al texto: uso de ironías o de giros metafóricos y que produzcan los efectos deseados en el receptor. [estilo]
- Integra diversos tipos de discurso, según el tema, propósito y efecto perseguido en el receptor como por ejemplo, un discurso argumentativo que integre elementos narrativos, descriptivos, informativos. [contenido]
- Produce textos en los que se planteen diversas posturas sobre temas especializados, abstractos y complejos, por ejemplo, “la identidad latinoamericana”. [contenido]

- Produce textos continuos en los que reflexiona sobre experiencias personales relacionados con sus lecturas y sobre temas de interés local, nacional y planetario, provenientes de diversas fuentes, planteando sus inquietudes, interpretaciones, nuevas ideas y conclusiones personales. [contenido]
- Produce diversos textos discontinuos con información directa y/o cruzada (afiches, anuncios, gráficos, cuadros, tablas de doble entrada, mapas conceptuales, diagramas, circulares) para complementar las informaciones presentadas. [gramática textual]
- Incluye en sus textos escritos bibliografía complementaria y de consulta. [proceso]

O sea, no es posible encontrar más que un par de indicadores que representen la nueva alfabetización básica, y esto solamente en el último nivel (correspondiente de manera gruesa al último nivel de escolaridad).

4.3.3.1. En conclusión

La nueva noción de alfabetización, incluso más que los anteriores principios orientadores, es recogida, aunque no literalmente, por el sistema educacional chileno, pero, también al igual que en los casos anteriores, esta asunción es más nominal que práctica.

4.3.4. Contexto ecológico

Probablemente este es el aspecto en el que la documentación nacional se halla más alineada con la orientación internacional, tal como se revela en al menos tres citas de DSB:

Los niños que viven en comunidades letradas también llegan a la escuela con algunas habilidades en el lenguaje escrito. Los niños pequeños conocen signos del tránsito, rótulos, logotipos de bebidas, helados y otros artículos. Los niños en cuyos hogares se les lee cuentos, toman los libros y los hojean en la dirección correcta; reconocen que los temas escuchados están representados en las palabras impresas y no en las ilustraciones; preguntan e imitan leer, entre otras actividades similares. (DSB p.27)

Durante este proceso los diferentes componentes del lenguaje son aprendidos simultánea y naturalmente. En la medida que los niños necesitan expresar nuevos y más complejos significados, adquieren nuevas formas de lenguaje, modificándolas según sus propósitos y los contextos donde ocurra la comunicación. La interacción con personas con mayor dominio lingüístico juega un importante rol en este proceso. (DSB p.27)

Tratándose de los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el castellano, se deberá reconocer y valorar su diversidad étnica y cultural; considerando su particular manera de ver y codificar la realidad, se deberá tratar de lograr una expansión lingüística y cultural tan adecuada como la que se plantea para los alumnos hispanohablantes (DSB p.28)

Lamentablemente en ND no hay referencias a las variedades de propósitos, temas, audiencias, y sólo se mencionan dos tipos de textos, como géneros (narrativos y de opinión), aunque esto es claramente debido a la naturaleza de la muestra utilizada.

En el MP hay reiteradas menciones de las variedades de textos, propósitos, temas y audiencias. Tal como en DSB, DSM, PEB y PEM la idea del contexto de la escritura está fuertemente asumida.

4.3.4.1. En conclusión

La idea de que “los procesos de la nueva alfabetización básica son ecológicos, esto es, se desarrollan en contextos socioculturales de uso” es probablemente la que está más fuertemente representada a lo largo de la documentación nacional, con un alto grado de coincidencia con la teoría actual al respecto y con las orientaciones internacionales.

4.3.5. Estándares

No existe referencia explícita a los estándares ni en DSB/DSM ni en PEB/PEM, pero ello es debido, probablemente, a la época en que estos documentos fueron redactados. De todas maneras es importante destacar que la nueva versión de los PEB que es la que aquí se ha revisado incluye como uno de sus elementos estructurales pautas de control, muy similares a estándares, de “Aprendizajes Esperados”.

En ND, en cambio, los niveles de desempeño corresponden a una cierta manera de entender los estándares, y MP es un desarrollo de estándares propiamente tal, la importancia que se les da se manifiesta en la misma existencia de este documento.

4.3.5.1. En conclusión

El alineamiento de la documentación nacional respecto de la orientación internacional en cuanto a estándares es dual: de un lado los documentos más antiguos (pero al mismo tiempo, los más normativos) no integran el concepto de estándares; de otro, que los documentos más actuales son, ellos mismos, intentos de estandarización de desempeños y contenidos. Esta contradicción puede ser crítica.

4.3.6. Escritura compleja

Nuevamente en este caso, DSB es bastante profuso en el desarrollo de este principio, por ejemplo:

En la medida que los niños necesitan expresar nuevos y más complejos significados, adquieren nuevas formas de lenguaje, modificándolas según sus propósitos y los contextos donde ocurra la comunicación. La interacción con personas con mayor dominio lingüístico juega un importante rol en este proceso (DSB p.27)

Al igual que en el marco anterior, estos objetivos y contenidos parten de la base que el lenguaje permite el desarrollo del pensamiento, la comunicación y el crecimiento personal y social. Por ello, considera que una de las más importantes misiones de la escuela consiste en ampliar el dominio del lenguaje de niños y niñas, permitiéndoles una adecuada incorporación a la sociedad, en general, y a la vida ciudadana, en especial. También se considera que esta ampliación se logra aceptando la lengua materna de los niños, llevándolos al conocimiento de la lectura y la escritura y al dominio del lenguaje formal, como nuevos modos de comprensión y expresión. (DSB p.29)

Dado que en todos los subsectores el lenguaje es la herramienta fundamental de aprendizaje, la preocupación por su desarrollo oral y escrito debe hacerse presente en todos ellos. (DSB p.29)

El sector está orientado a incrementar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de los alumnos con el mundo, y se ocupa no sólo que éstos se comuniquen en forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad, que utilicen con pertinencia discursos explicativos, argumentativos y otros, sino que sean también capaces de pensar en forma crítica, razonar lógicamente y desenvolverse adecuadamente en el mundo actual. (DSB p.25)

En ND no hay ninguna referencia a lo complejo del proceso de escritura, y menos a la importancia de la escritura para el desarrollo del pensamiento.

La escritura es concebida de dos maneras en MP: a) como “un medio para comunicar ideas, sentimientos y hechos” (Nivel 1), y b) como “un medio para crear mundos y desarrollar desplegar temas” (Nivel 2); no se conceptualiza a la escritura como una forma de desarrollar el pensamiento, ni como un proceso complejo en el que se incluye la autocomprensión de la tarea.

4.3.6.1. En conclusión

El sistema educacional chileno, tal como se representa en los documentos revisados, reconoce que el lenguaje en general, y la escritura en particular “es no sólo un mecanismo para transmitir el pensamiento, sino que una herramienta del pensamiento mismo”, aunque no es tan relevado el hecho de que se trata

de un proceso complejo en el que se integran aspectos de comprensión además de los de producción.

4.3.7. Resumen de criterios orientadores en el modelo nacional de escritura

El detalle presentado en los apartados anteriores se puede resumir en el siguiente cuadro:

Cuadro 9

Resumen de criterios orientadores en el modelo nacional de escritura

Materiales Nacionales	Criterio Orientador					
	Forma-Contenido	Producto-Proceso	Nueva Alfabetización	Contexto Ecológico	Estándares	Escritura Compleja
Marcos curriculares	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Planes y programas	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Textos de estudio	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Estándares	Sí	Parcialmente	No	Sí	Sí	No
Pruebas	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No

Como se puede observar en el cuadro, los materiales nacionales de escritura se alinean con los internacionales y con la teoría cognitiva fundamentalmente en dos criterios: las distinciones entre forma y contenido y entre producto y proceso. Los materiales nacionales no se alinean en el tercer criterio fundamental: estándares, ni en los criterios secundarios de contexto ecológico, nueva alfabetización ni escritura compleja. Es interesante anotar que en nueva alfabetización y escritura compleja, los marcos, los planes y los textos de estudios se encuentran en mayor sintonía con la teoría cognitiva que los materiales internacionales. De la misma manera, el contexto ecológico es

relevado por todos los materiales. Finalmente, se debe indicar que es evidente una distinción muy fuerte en la recuperación de los criterios por dos grupos de materiales. De un lado, los marcos, planes y textos; y de otro lado, los estándares y las pruebas.

5. LA NUEVA PRUEBA DE ESCRITURA SIMCE (2008)

En junio de 2009, el Ministerio de Educación de Chile ha hecho entrega de la información acerca de la nueva Prueba de Escritura SIMCE de Cuarto Básico, rendida en 2008. Se trata de una segunda prueba de lenguaje, diferente de la que se ha aplicado en años anteriores, puesto que solamente integra la habilidad de producción escrita. En los cuadernillos de la prueba se han incorporado tres estímulos cuya respuesta debe ser construida y que posteriormente son corregidos por *raters*.

5.1. Definición de escritura en la Prueba de Escritura SIMCE

El informe de resultados de la prueba de escritura SIMCE incluye una definición de escritura que señala:

La producción de textos se entiende como un proceso cognitivo complejo y múltiple, cuyo principal objetivo es dar solución a un problema comunicativo, es decir, cualquier situación real en la que se debe resolver una tarea por medio de la construcción de un texto; por ejemplo, informar a un conjunto de personas escribiendo una noticia o presentar una opinión a otra persona escribiendo una carta. La producción de textos incluye la habilidad para comunicarse mediante la lengua escrita con diferentes propósitos, lo que supone adecuarse a la situación comunicativa existente, organizar el texto siguiendo un esquema

apropiado, articular las diferentes partes o ideas presentes en el texto y manejar las convenciones principales de la lengua escrita (SIMCE 2009:11).

A continuación se analiza el modelo de la prueba considerando los criterios orientadores.

5.1.1. Dicotomía Forma-Contenido

La definición de escritura de la prueba releva explícitamente la distinción entre forma y contenido, puesto que se señala que:

La producción de textos incluye la habilidad para comunicarse mediante la lengua escrita con diferentes propósitos, lo que supone adecuarse a la situación comunicativa existente, organizar el texto siguiendo un esquema apropiado, *articular las diferentes partes o ideas presentes en el texto y manejar las convenciones principales de la lengua escrita.*

Resulta interesante anotar que la definición es consistente tanto con la teoría cognitiva como con los materiales internacionales.

5.1.2. Dicotomía Producto-Proceso

La definición de escritura de la prueba considera asimismo esta distinción, señalándose que:

La producción de textos se entiende como un proceso cognitivo complejo y múltiple, cuyo principal objetivo es dar solución a un problema comunicativo, es decir, cualquier situación real en la que se debe resolver una tarea por medio de la construcción de un texto.

En este caso también se da un alineamiento entre la prueba, la teoría y los materiales internacionales.

5.1.3. Nueva Alfabetización

La definición considera asimismo, aunque no de manera tan directa, la noción de nueva alfabetización:

La producción de textos incluye la habilidad para comunicarse mediante la lengua escrita con diferentes propósitos, lo que supone adecuarse a la situación comunicativa existente.

En este caso, la alineación es mayor con la teoría que con los materiales internacionales.

5.1.4. Contexto Ecológico

De todos los criterios orientadores, este es el que se cumple con más cabalidad:

principal objetivo es dar solución a un problema comunicativo, es decir, cualquier situación real en la que se debe resolver una tarea por medio de la construcción de un texto.

El alineamiento con la teoría es relevante y mayor que en los materiales internacionales.

5.1.5. Estándares

De la misma manera, la prueba dispone de estándares. Por ejemplo, los de Nivel Intermedio, son los siguientes:

Nivel Intermedio

Los alumnos y alumnas que alcanzan este nivel producen textos con sentido y adecuados parcialmente a la situación comunicativa. Los textos presentan una organización de las ideas y de la información propia del tipo de texto, principalmente en textos familiares, como cuentos y cartas.

Los textos se articulan mediante el uso incipiente de algunos mecanismos del lenguaje, y evidencian un uso esporádico de convenciones de la lengua escrita, especialmente de ortografía literal.

Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces, entre otras cosas, de:

- Mantener y hacer progresar el tema a lo largo del texto.
 - Ajustarse al propósito comunicativo cuando escriben un cuento (narrar).
 - Dirigirse a un destinatario para expresar una petición o deseo, cuando escriben cartas con ese propósito.
 - Presentar el hecho noticioso cuando se les pide escribir una noticia.
 - Organizar las ideas siguiendo un esquema de inicio, desarrollo (con la presencia de un conflicto) y desenlace, cuando escriben cuentos.
 - Mantener el referente en un texto, mediante la repetición de sustantivos y pronombres personales.
 - Vincular oraciones por medio de los conectores “y”, “pero”, “porque” y “entonces”
 - Separar las palabras unas de otras, es decir, no escribir en carro.
- (SIMCE 2009:18)

5.1.6. Escritura Compleja

La idea de que la escritura es un proceso complejo, se señala de manera literal:

La producción de textos se entiende como un proceso cognitivo complejo y múltiple.

5.1.7. Conclusiones

El siguiente cuadro relaciona la nueva prueba con los materiales nacionales.

Cuadro 10

Resumen de criterios orientadores en el modelo nacional de escritura, agregada la nueva prueba de escritura SIMCE (2008)

Materiales Nacionales	Criterio Orientador					
	Forma-Contenido	Producto-Proceso	Nueva Alfabetización	Contexto Ecológico	Estándares	Escritura Compleja
Marcos curriculares	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Planes y programas	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Textos de estudio	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Estándares	Sí	Parcialmente	No	Sí	Sí	No
Pruebas	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No
Nueva Prueba	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Tal como se puede observar, esta prueba resulta ser la más alineada con los criterios orientadores, incluso más que los materiales internacionales; puesto que, aparte de alinearse completamente en los tres criterios principales: distinción forma-contenido, distinción producto-proceso y estándares; se alinea también con la teoría en los tres criterios restantes: nueva alfabetización, contexto ecológico y escritura compleja.

5.2. Modelo de evaluación de la producción escrita en la Prueba de Escritura SIMCE (2008)

Finalmente, se presenta un detalle del modelo de evaluación de la Prueba de Escritura SIMCE (2008), atendiendo a los elementos presentados en la sección 4.2.

5.2.1. Tareas

La prueba solamente dispone de tareas de producción de textos, en coincidencia con la mayoría de las evaluaciones internacionales.

5.2.2. Tipo de ítem

El tipo de ítem es abierto de respuesta construida en todos los casos.

5.2.3. Tipo de discurso

Alineada tanto con NAEP (1992-1998) como con los materiales nacionales (DS), la prueba considera “la producción de un texto con un propósito determinado (por ejemplo, informar, expresar una petición, narrar)” (SIMCE 2009:11).

5.2.4. Tópico

No existe en la documentación de la prueba mayor detalle respecto de los tópicos, aunque se señala brevemente que:

Cada uno de estos estímulos exige al estudiante ubicarse en una situación comunicativa específica, que requiere la producción de un texto con un propósito determinado (por ejemplo, informar, expresar una petición, narrar), un destinatario específico (por ejemplo, el director de su escuela, sus compañeros de curso) y la mantención de un *tema* (por ejemplo, los animales, un paseo de curso) (SIMCE 2009:11).

5.2.5. Complejidad cognitiva

No hay en el informe de resultados de la prueba información respecto de este elemento.

5.2.6. Audiencia

A partir de los ítems de la prueba, así como de la introducción del material, se hace notorio que el destinatario es uno de los parámetros más importantes de esta prueba, aunque no se especifica qué tipo de destinatarios son considerados. Es interesante notar que el documento no usa la palabra “audiencia”, ocupando en cambio “destinatario”, esto, por un esfuerzo de alineación con los materiales curriculares (DS).

5.2.7. Formato de presentación

Los tres estímulos que se integran como ejemplos en el informe de resultados están compuestos por texto orientador de la situación comunicativa, y en dos de

ellos se añaden imágenes, tal como se muestra a continuación (SIMCE 2009:12).

Imagen 7: Ejemplos de ítems Prueba de Escritura SIMCE

1 Escribe un cuento a partir de esta foto.



2 Tu curso juntó plata para ir de paseo. Te eligieron para convencer al director de la escuela de que les dé permiso para ir.
Escribe una carta al director de tu escuela para convencerlo de que les dé permiso para ir de paseo.

3

Ayer se enteraron de que un investigador descubrió restos de dinosaurio cerca de tu escuela.



Escribe una noticia sobre este descubrimiento para el diario mural.

Ejemplos de preguntas incluidas en la Prueba de Escritura SIMCE (2008)

5.2.8. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación de la prueba son (SIMCE 2009:13-14): adecuación a la situación comunicativa, organización textual, coherencia y cohesión, y uso de las convenciones de la lengua escrita.

5.2.9. Condiciones de administración

Se trata de una prueba de papel y lápiz que se rinde en una hora.

5.2.10. Procesos de escritura medidos

Aunque la prueba considera en su definición el proceso de la escritura, este no se evalúa en sus fases como planificación o corrección.

6. DISCUSIÓN

El proceso seguido en la presente tesis ha seguido los pasos de presentar la teoría cognitiva acerca de la escritura, posteriormente elaborar un listado de seis criterios orientadores para la evaluación de los materiales internacionales curriculares y de evaluación de la producción escrita, para finalmente relevar los criterios fundamentales en que se produce un paralelo entre la teoría cognitiva y la práctica educacional, y, desde ellos evaluar los materiales nacionales. Este último paso se ha hecho en dos fases: en primer lugar se han analizado los marcos curriculares, los planes y programas, los textos de estudio, los estándares y las pruebas; finalmente se ha analizado la Prueba de Escritura SIMCE de 2008.

En esta discusión se releven los hallazgos más importantes del proceso, y se lista y detalla una serie de desiderata que debería cumplir la evaluación nacional de la escritura en el futuro teniendo en cuenta tales hallazgos.

6.1. Hallazgos del proceso

6.1.1. La relación entre teoría cognitiva de la escritura y la práctica educacional no es perfecta ni completa

Cuando se comparan los seis criterios orientadores (Forma-Contenido, Producto-Proceso, Estándares, Nueva Alfabetización, Contexto Ecológico,

Escritura Compleja) se observa que los materiales internacionales solamente relevan de manera sistemática los tres primeros, mientras que los tres restantes solo son relevados, aunque de manera inconsistente, por aproximadamente un cuarto de los documentos. En el caso de la nueva alfabetización el problema es grave, fundamentalmente porque las pruebas y materiales internacionales de lectura como PISA, IALS y ALL, sí toman en consideración este aspecto. Las tres pruebas expresan que la alfabetización lectora es una habilidad que: a) se desarrolla a lo largo de la vida, y b) que se trata de una habilidad esencial para desenvolverse en el mundo actual (cf. OECD 2006, IALS 1996, para un detalle). Respecto del contexto ecológico, se puede señalar que su elisión en los materiales internacionales no permite evaluar adecuadamente la validez de los instrumentos de medición elaborados. Como indica claramente IBO (2004), la validez de los instrumentos de evaluación tiene como uno de sus aspectos centrales que las pruebas contengan ítems o tareas que los estudiantes se encuentren en posibilidad de contestar de acuerdo con sus capacidades y evitando los sesgos. Respecto de la escritura compleja, los materiales internacionales no se hacen cargo de las relaciones entre pensamiento y escritura más que superficialmente. Klein (1999) muestra que las relaciones entre pensamiento y escritura no se hallan del todo estudiadas; sin embargo, parece ser una condición para el desarrollo educacional que los materiales releven esta relación, de modo de poder justificar la enseñanza de la escritura como uno de los procesos mediante los cuales los estudiantes desarrollan sus

otras habilidades cognitivas. Es interesante anotar que los tres principios que son menos sostenidos por los materiales (Nueva Alfabetización, Contexto Ecológico y Escritura Compleja), se pueden considerar todos como sociocognitivos (siguiendo el término de Nystrand 2006) o externalistas (siguiendo el término de Benítez 2006), mientras que los tres primeros (Forma-Contenido, Producto-Proceso, Estándares) son propiamente cognitivistas o internalistas. Si se revisan las bibliografías de que disponen los materiales revisados, se encuentra mucha referencia a los modelos teóricos de la escritura de la etapa cognitivista (Flower & Hayes 1980 o Bereiter & Scardamalia 1987), y en mucho menor medida a la etapa sociocognitiva (que, de acuerdo con Nystrand se inicia con Flower 1994). De la misma manera, los instrumentos de evaluación, particularmente los ítems, presentan tareas en las que corrientemente no hay referencias explícitas al entorno social y físico en el que se solicita realizar la tarea de producción escrita. Desde este punto de vista, los materiales tienen foco en los escritores (Hyland 2002, referenciado anteriormente) y no en los lectores. En el caso de la Prueba de Escritura SIMCE (2008) esta situación parece ser superada, puesto que, de todos los materiales analizados, es ella la que de manera más completa, releva la escritura como un proceso psicosocial. Esta es una virtud no menor del instrumento estudiado.

6.1.2. Los materiales nacionales se encuentran divididos en dos grupos

Al analizarse los materiales nacionales se constata que estos se agrupan en dos conjuntos. Por un lado los materiales curriculares: marcos curriculares, planes y programas y textos de estudio; y por otro lado los materiales evaluativos: estándares y pruebas. Este desalineamiento nacional es grave, puesto que en el diseño educacional el currículum debería determinar qué es lo que se enseña y cómo, mientras que la evaluación debería determinar los logros de la enseñanza expresados en los resultados de los estudiantes. Si los materiales no se alinean entonces lo que se debe enseñar (por la normativa de los Decretos Supremos) no es lo que se está evaluando. Debe hacerse notar que las fechas de los materiales muestra también un desajuste: los materiales curriculares son más antiguos que los evaluativos. Los primeros están fechados en la última década del siglo veinte, mientras que los segundos están fechados en la primera década del siglo veintiuno. Debe mencionarse, para relativizar lo anterior al momento presente, que en fecha reciente (finales de 2009) el Ministerio de Educación de Chile ha presentado un ajuste del currículum, el que no ha sido posible estudiar en la presente Tesis. Una lectura inicial de dicho material muestra un ajuste mayor con los estándares y pruebas. Pedro Montt (comunicación personal, marzo 2010) ha hecho presente al autor que efectivamente, se ha producido en el sistema nacional un cambio de preponderancia entre el currículum y los estándares y pruebas. Hasta 1998, las

pruebas elaboradas por el componente SIMCE se alineaban y dependían en gran medida para su construcción de los lineamientos curriculares. Desde el año 2000, las pruebas y sus estándares de desempeño asociado (Niveles de Logro), tanto como los estándares de contenido (Mapas de Progreso), se han independizado o al menos autonomizado progresivamente del marco curricular, esto debido tanto a la relevancia otorgada a los aspectos métricos (que comandan la elaboración de los instrumentos), como a la adecuación creciente de la prueba SIMCE a los modelos internacionales como PISA o IALS. De este modo, desde 2005, aproximadamente, ha sido el currículo el que se ajusta y adapta a la prueba. Lo anterior sigue una tendencia internacional en que la evaluación empieza a determinar el currículum, como, por ejemplo, sucede de modo muy claro en los Estados Unidos desde el *No Child Left Behind Act*.

6.1.3. La nueva prueba de escritura SIMCE 2008 se encuentra alineada con la teoría, pero desalineada con la práctica

La prueba de escritura SIMCE 2008 es el único material revisado que se alinea completamente con los seis criterios. A pesar de ello en su alineación se desalinea con los materiales internacionales, y lo que es más grave, con los materiales nacionales. Se debe considerar que el alineamiento con la teoría es mayor en la definición que en la práctica. Por ejemplo, respecto del proceso, aunque se releva que la escritura es un proceso que genera un producto, en los ítemes o tareas, no se rescatan elementos procedimentales como se hace en

algunas pruebas internacionales que incorporan en los cuadernillos espacios para la preescritura e indicaciones para la revisión, como en listas de chequeo o preguntas orientadoras. Esta situación es común en muchos materiales, y en las prácticas de elaboración de instrumentos. El proceso de confección de estímulos y pautas resulta de la orquestación de diferentes especialistas que demandan de los materiales el cumplimiento de diferentes criterios de calidad. Por ejemplo, para elaborar un ítem y sus pautas, participan especialistas disciplinares en lenguaje, psicométristas, curriculistas, profesores de aula, funcionarios políticos de los ministerios, y otros. Cada uno de ellos tiene la posibilidad de realizar ajustes sobre los materiales, los que luego son armonizados por los especialistas disciplinarios. Esta práctica es la recurrente en NAEP (1998), SERCE (2006), PISA (2000), así como en los sistemas nacionales de Australia (Margaret Forster, comunicación personal) y Chile, entre otros. De este modo, no resulta extraño que muchas veces los materiales no interpreten completamente el modelo teórico que los presenta. Si a esto se añade el hecho de lo que se expresaba en 3.3.2: “*raters* expertos difieren sustancialmente en los aspectos que valoran de la producción escrita”, se puede alcanzar una noción de la complejidad política que alcanza la producción de una prueba.

6.2. Desiderata

La prueba de escritura nacional SIMCE se podría fortalecer para alinearse con la teoría cognitiva de la escritura y con la práctica internacional si se atendiera a los siguientes desiderata.

6.2.1. Articulación de los materiales nacionales

Es comprensible que la elaboración de materiales educativos como marcos curriculares, planes y programas, estándares y pruebas, sea un proceso que se da cronológicamente y que en consecuencia se produzcan naturales desalineaciones entre ellos en la medida en que nuevos materiales se van generando. Sin embargo, parece importante destinar esfuerzos en la elaboración de los materiales para que ellos se encuentren alineados en perspectivas comunes. En la secuencia que se ha analizado, los marcos curriculares son los materiales más antiguos y ello significa que los materiales más nuevos parecen incorporar nuevas visiones educativas como los estándares de contenido y desempeño. Una forma de subsanar las desalineaciones sería que los materiales más nuevos orienten las nuevas redacciones de los materiales más antiguos, como efectivamente ha hecho ver Pedro Montt (comunicación personal). En el modelo actual, los marcos se ubican en una posición jerárquica superior dentro del sistema educacional chileno (corresponden a decretos); si bien no está dentro del marco de la presente tesis cuestionar dicha jerarquía, si se puede señalar que la

retroalimentación de los diversos materiales debe ser más flexible. Ello máxime cuando los instrumentos evaluativos (Niveles de Logro y Pruebas) obedecen a confecciones en las que intervienen equipos multidisciplinarios que alimentan la elaboración desde perspectivas métricas, disciplinares e incluso políticas, mientras que el antiguo currículum solo obedeció en su factura a principios curriculares y pedagógicos, sin atender a aspectos técnicos que, como indica SIMCE (2007) solo se empezaron a desarrollar en el sistema en Chile desde 1998.

6.2.2. Incorporación de elementos de proceso y de “*writing for thinking*”

En su versión actual resulta evidente que la prueba de escritura SIMCE 2008 es un instrumento sumamente alineado tanto con la teoría cognitiva como con la práctica educativa internacional. Aun así, es posible sugerir dominios en los que el alineamiento se fortalecería aun más. Por ejemplo: sería más cognitivo un instrumento que andamiara a los estudiantes en su proceso de escritura durante la prueba misma (como lo hace NAEP 1992-1998), incorporando elementos como espacios para la preparación de la escritura y la revisión. Del mismo modo, parece necesario atender a la relación de la escritura con el pensamiento (Klein 1999), como también lo hace NAEP (1992-1998), que determina complejidades cognitivas de las tareas solicitadas como recuperar, resumir, analizar, inferir, interpretar o evaluar. Estos aspectos se refuerzan

incluso de mayor manera en la preparación de NAEP (2011), donde se propone con mayor intensidad la relación entre la escritura y el pensamiento, de acuerdo con el desarrollo de las teorías sociocognitivas de la escritura contemporáneas.

6.2.3. Caracterización mayor de los tópicos

En su versión actual la prueba de escritura SIMCE 2008 no determina ni caracteriza con claridad cuáles son los tópicos sobre los que se requiere escribir. Realizar esta caracterización permitiría adecuar más la prueba a las prácticas internacionales de una parte, de otra, facilitaría el proceso de preparación de la escritura por parte de los establecimientos educacionales. Una práctica que se realiza en Australia desde 2000 es la de adelantar a los estudiantes los temas sobre los cuales se les requerirá la escritura, a veces hasta varios meses antes de la rendición de la prueba estatal (Margaret Forster, comunicación personal). La tendencia en el mundo anglosajón es que la prueba empiece a asimilarse al modelo de portafolios, por una parte, y por otra que se minimice la dificultad de los estudiantes de elaborar un producto escrito sobre contenidos que no manejan. Por ejemplo, si el tema de la prueba van a ser los dinosaurios, los estudiantes al saberlo por adelantado, pueden estudiar el tema y luego, durante la escritura de sus pruebas concentrarse más en los aspectos de producción que en la recuperación de información en sus mentes. El caso internacional más extremo en esta tendencia es el Bachillerato Internacional, cuyos productos escritos evaluados son el resultado de meses de preparación.

7. CONCLUSIÓN

La presente tesis ha pretendido dar cuenta del ajuste de la Prueba de Escritura SIMCE con la teoría cognitiva de la producción escrita y con el material internacional y nacional de uso en los sistemas de educación contemporáneos. Al tratarse del instrumento más actual de todos los que se han reseñado y analizado es simultáneamente el más alineado. Sin embargo, esta alineación implica consecuencias para el sistema de educación nacional, puesto que al estar la Prueba de Escritura alineada a la teoría y la práctica internacionales, se desalinea con las teorías y prácticas nacionales. Se ha cumplido recientemente una década desde que en 1998 el componente SIMCE integró aspectos técnicos internacionales contemporáneos (como la teoría métrica de Respuesta al Ítem, IRT) y un lustro desde que se integraron al sistema nacional educacional la práctica de los Estándares; el movimiento del sistema en el futuro debería fortalecer estos aspectos, los que siguen evolucionando en el mundo desarrollado y principalmente anglosajón, y pueden seguir nutriendo nuestro sistema de más competencia técnica y consecuencias prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARIO, F., COSTA, A. & A. CARAMAZZA (2002) Frequency effects in noun phrase production: implications for models of lexical access. *Language and Cognitive Processes*, 17, 299 -319.
- ALDUNATE, V. & M. LOPEZ (2006) *Lenguaje y Comunicación 3° básico*. Santiago de Chile: Ediciones Cal y Canto.
- ALLIENDE, F., MARTÍNEZ, O. & C. FUENTES (2003). *Gramática y conocimiento del lenguaje*. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900). Chile: Santiago. Ministerio de Educación.
- ANEP/GERENCIA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN (2002) *Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria. Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas. Primer Informe*. ANEP: Montevideo.
- ANSARI , D. & COCH , D. (2006) Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 146–151.
- ATORRESI, A. (2005) *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE ---- LLECE)*. OREAL/UNESCO. Buenos Aires, Julio 2005.
- BADDELEY, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews. Neuroscience*. 2003; 24: 829-839.

- BAKERSFIELD SCHOOL DISTRICT (s.f.) Grades 3rd and 4th. Prompts and Rubrics. Bakersfield School District. California.
- BAKHTIN, M. (1986). Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press.
- BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A. & J. IGOA (1992). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid: Trotta.
- BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A. & J. IGOA (1992). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid: Trotta.
- BENITEZ, R. (2005) Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo. Santiago: Frasis.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA (1987) The psychology of written composition. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- BERLIN, B. & P. KAY (1969) Basic Color Terms: Their universality and evolution. University of California Press.
- BERNARDO, A. (2000) On defining and developing literacy across communities. International Review of Education. 46. 5. 455-466.
- BERNINGER, V.W., NIELSEN, K. H., ABBOTT, R.D., WIJSMAN, E. & RASKIND, W. (2008) Gender differences in severity of writing and reading disabilities. Journal of School Psychology, 46(2), 151-172
- BIBER, D. (1988) Variation across speech and writing. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIZZELL, P. (1982) College composition: Initiation into the academic discourse community. Curriculum Inquiry , 12, 191-207.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1982) La escritura del lenguaje dominguero. En:
FERREIRO, E. & M. GÓMEZ-PALACIO (EDS.) Nuevas perspectivas
sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación
entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- BOCK J. & W. LEVELT (1994) Language production: Grammatical encoding.
En: GERNSBACHER, M. A. (ED.) Handbook of psycholinguistics. San
Diego, CA: Academic Press. 945-984.
- BRASLAVSKY, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización
en la familia y en la escuela. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRITISH COLUMBIA, MINISTRY OF EDUCATION (s.f.) Sample questions.
British Columbia.
- BRITTON, B. & GRAESSER, A. (Eds.). (1996) Models of Understanding Text.
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROWN, G. & G. YULE (1983) Discourse Analysis. Cambridge University
Press.
- BROWN, G., GLASSWELL, K. & D. HARLAND (2004) Accuracy in the scoring
of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing
assessment system. Assessing Writing 9 (2004) 105–121.
- BROWN, R. (1957) Linguistic Determinism and the Part of Speech. Journal of
Abnormal & Social Psychology 55:1-5.

Con formato: Español (alfab.
internacional)

- BRUER, J. T. (1993). Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom. Cambridge, MA: MIT Press.
- BRUNER, J. (1986) Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BYBEE, J. (2005) The impact of use on representation: grammar is usage and usage is grammar. LSA Presidential Address.
- CABALLERO, A. & M. CABRERA (2006a) Lengua Castellana y Comunicación 3º Educación Media. Santiago de Chile: Santillana.
- CABALLERO, A. & M. CABRERA (2006b). Lengua Castellana y Comunicación 4º Educación Media. Santiago de Chile: Santillana.
- CACCIARI, C. & S. GLUCKSBERG (1994) Understanding Figurative Language. En: GERNSBACHER, M. (Ed.) Handbook of Psycholinguistics. San Diego: Academic Press. 447-477
- CALSAMIGLIA, H. & A. TUSON (1999) Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- CARREIRAS, M., GARCÍA-ALBEA, J. & N. SEBASTIÁN-GALLÉS (1996) Language processing in Spanish. Mahwah, NJ: LEA.
- CARREÑO, R. & D. SANTOS (2006) Lengua Castellana y Comunicación 1º medio. Santiago de Chile: Mare Nostrum.
- CASSANY, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura. Contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Con formato: Español (alfab. internacional)

- CHAFE, W. (1985) Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En: OLSON, D., TORRANCE, N. & A. HILDYARD (EDS.) Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press. 105-123.
- CHOMSKY, N. (1957) Syntactic Structures. Mouton: The Hague.
- CISTERNAS, V., MACILLA, A. & C. PALMA (2006) Lengua Castellana y Comunicación 2º medio. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- CLARK, A. (1997) Being There: Putting Brain, Body and World Together Again. Cambridge, MA: MIT Press.
- CLARK, H. (1994) Discourse in Production. En: GERNSBACHER, M. A. (ED.) Handbook of psycholinguistics. San Diego, CA: Academic Press. 985-102.
- COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION (2001) CSAP Grade 4. Writing. Colorado Department of Education. www.cde.state.co.us/cdeassess/csap/2001/RE01wr4.pdf
- CONDEMARÍN, M. & F. ALLIENDE (2006) La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Andrés Bello.
- COSERIU, E. (1962) Teoría del lenguaje y lingüística general; cinco estudios, Madrid: Gredos.
- CULIOLI, A. (1983) Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié? Recherches sur le français parlé. 5. Université de Provence. 291-300.
- D'INTRONO, F. (2001) Sintaxis generativa del español: evolución y análisis. Madrid: Cátedra.

- DARCOVICH, N. (2000) The measurement of adult literacy in theory and in practice. *International Review of Education*. 46. 5. 367-376.
- DE BEAUGRANDE, R. & W. DRESSLER (1981) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. 1997.
- DE VEGA, M. & F. CUETOS (1999) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- DECRETO SUPREMO DE EDUCACIÓN N°220 (1998) *Curriculum de la Educación Media Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Chile: Santiago. Ministerio de Educación
- DECRETO SUPREMO DE EDUCACIÓN N°232 (2002) *Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales de la Educación Básica*. Chile: Santiago. Ministerio de Educación.
- DEMPSEY, M., PYTLIKZILLIG, L., BRUNING, R. (2009) Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. *Assessing Writing*, 14(1), 38-61.
- DEVITT, J. (2004) *Writing Genres*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DOMÍNGUEZ, M- & A. JORDÁN (2007) *Lenguaje y Comunicación 6° básico*. Santiago de Chile: Ediciones Cal y Canto.
- DOMÍNGUEZ, M. & A. SAAVEDRA (2006) *Lengua Castellana y Comunicación 4° básico*. Santiago de Chile: Ediciones Cal y Canto.

- DRUINE, N. & D. WILDEMEERSCH (2000) The vocational turn in adult literacy education and the impact of the international adult literacy survey. *International Review of Education*. 46. 5. 391-406.
- ECKES, T. (2008) Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing* 2008; 25; 155.
- ELBOW, P. (1998). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford: Oxford University Press.
- ELDER, C., BARKHIZEN, G., KNOCH, U. & J. VON RANDOW (2007) Evaluating rater responses to an online training program for L2 writing assessment. *Language Testing* 2007 24 (1) 37–64.
- EMIG, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- FANTA, C. & M. RECABARREN (2006) *Lenguaje y Comunicación 5° básico*. Santiago de Chile: Ediciones Cal y Canto.
- FANTA, C. & M. RECABARREN (2007) *Lenguaje y Comunicación 8° básico*. Santiago de Chile: Zig Zag.
- FAUCONNIER, G. (1985/1994) *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge, CUP. 1995.
- FERREIRO, E. & A. TEBEROSKY (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- FIDALGO, R., TORRANCE, M. & GARCÍA, J. (2008) The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672-693
- FLOWER, L. & J. HAYES (1980). The dynamics of composing; making plans and juggling constraints. En: STEINBERG, E. (ED.) *Cognitive Processes of Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 31-50.
- FLOWER, L. (1979) *Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing*. *College English*. 41. 1.
- FLOWER, L. (1994) *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- FLOWER, L. & J. HAYES (1980). The dynamics of composing; making plans and juggling constraints. En E.R. Steinberg (ed.) *Cognitive Processes of Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 31-50.
- FLUDERNIK, M. (2000) Genres, Text Types, or Discourse Modes — Narrative Modalities and Generic Categorization. *Style*, 34(2), 274-92.
- FODOR, J.A. (1975). *The Language of Thought*. New York, NY: Thomas Y. Crowell.
- FOLCH, K. (2004a) *Niveles de desempeño en escritura*. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

- FOLCH, K. (2004b) Informe para comparación. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- FORSTER, M. (2002) Performance standards and the measurement of student achievement: options and challenges. Australian Council for Educational Research.
- GED TESTING SERVICE (1999a) Alignment of National and State Standards. Washington DC: American Council of Education.
- GED TESTING SERVICE (1999b) Alignment of National and State Standards: Executive Summary. Washington DC: American Council of Education.
- GEE, J. (1989) Literacy, discourse, and linguistics. *Journal of Education*, 171, 5-17.
- GEE, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.
- GERNSBACHER, M. (ED.) (1994) *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- GIBSON, J. J. (1986) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GLEASON, J. B. (1958) The Child's Learning of English Morphology. *Word* 14:150-77.

- GLEITMAN, L. & A. PAPAFRAGOU (en prensa) Language and thought. En: K. HOLYOAK (ED) Handbook of thinking and reasoning. Cambridge University Press.
- GOODMAN, N. (1976) Languages of Art. Indianapolis: Hackett Publications.
- GUAJARDO, M., GUAJARDO, V. & M. BIEDMA (2006) Lenguaje y Comunicación 7° básico. Santiago de Chile: Mare Nostrum.
- GUMPERZ, J. & S. LEVINSON. (EDS.) (1996) Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAAS DYSON, A. (1995) Writing Children: Reinventing the Development of Childhood Literacy. *Written Communication*, 12 (1), 4-46.
- HADLICH, R. (1971) Gramática transformativa del español. Madrid: Gredos.
- HAMILTON, M & D. BARTON (2000) The international adult literacy survey: what does it really measure?. *International Review of Education*. 46. 5. 377-390.
- HAMP-LYONS, L. (2007) Worrying about rating. *Assessing Writing*, 12(1), 1-9
- HAUSMAN, C. & J. MURPHY (2000) Fundamental shifts in schooling. Implications for principal leadership. En: MOON, B., BEN-PERETZ, M. & BROWN, S. (EDS.) *Routledge International Companion to Education*. London: Routledge.
- HAUTECOEUR, JP. (2000) Literacy in the Age of Information: Knowledge, power or domination?. *International Review of Education*. 46. 5. 357-366.

- HERNÁNDEZ S., FERNÁNDEZ C. & L. BAPTISTA (2003) Metodología de la investigación. Tercera edición. México: McGraw-Hill.
- HJELMSLEV, L. (1943) Prolegómenos a una teoría del lenguaje. Madrid: Gredos. 1974. 2ª ed.
- HOLLINGWORTH, H. L. (1928) Psychology, Its Facts and Principles. New York: D. Appleton and Company.
- HUMBOLDT, W. (1836) Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano. Anthropos. Madrid. 1990
- HYLAND, K. (2002). Teaching and Researching Writing. London: Longman.
- IALS (1996) Highlights from the Second Report of the : Literacy Skills for the Knowledge Society. Ottawa: Government of Canada.
- IBO (2004) Diploma Programme assessment. Principles and practice. Cardiff: International Baccalaureate Organization.
- IGOA, J. M. & J. GARCÍA-ALBEA (1999) Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje. En: DE VEGA, M. & F. CUETOS (COORD.). Psicolingüística del español. Madrid: Trotta. 375-468.
- IGOA, J. M. (1996) En: CARREIRAS, M., GARCÍA-ALBEA, J. & N. SEBASTIÁN-GALLÉS. Language processing in Spanish. Mahwah, NJ: LEA. 305-351.
- JACKENDOFF, R. (2002) Foundations of Language. New York, NY: Oxford University Press.

- James S. Coleman. (1998). In Encyclopædia Britannica. Retrieved May 13, 1998, from Encyclopædia Britannica Online: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/125207/James-S-Coleman>
- JEFFERY, J. (2009) Constructs of writing proficiency in US state and national writing assessments: Exploring variability. *Assessing Writing*, 14(1) 3-24
- JOHNSON, R., PENNY, J. & B. GORDON (2001) Score Resolution and the Interrater Reliability of Holistic Scores in Rating Essays. *Written Communication* 2001; 18; 229.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983) *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- JUNCOS, O., ELOSÚA, M., PEREIRO, A. & TORRES, M. (1998) Problemas de acceso léxico en la vejez. Bases para la intervención. *Anales de psicología*. 14, 2. 169-176.
- KENT, T. (1999) *Post-Process Theory: Beyond the Writing-Process Paradigm*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- KHATTRI, N., REEVE, A. L. & KANE, M. B. (1998). *Principles and practices of performance assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KINTSCH, W. & T. VAN DIJK (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85:363-394.
- KINTSCH, W. (1974) *The representation of meaning in memory*, Lawrence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey-EE.UU.

- KINTSCH, W. (1998) *Comprehension: A Paradigm for Cognition*, Cambridge University Press.
- KLEIN, P. (1999) Reopening inquiry into cognitive processes in writing to learn. *Educational Psychology Review*. 11. 3. 203-270.
- KOSSLYN, S. (1980) *Imagery and mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- KOSSLYN, S., BALL, T. & B. REISER (1978) Visual images preserve metric spatial information: Evidence from studies of image scanning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 4, 47-60.
- KRATHWOHL, D. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, Volume 41, Number 4, Autumn 2002.
- LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- LANGACKER, R. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press. Dordrecht: Reidel.
- LANKSHEAR, C. (1998) Meanings of 'literacy' in education reform discourse. *Educational Theory* 48 (3): 351-372.
- LEVELT, W. (1989) *Speaking, from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LOOMIS, S. & M. BOURQUE (2001) National assessment of educational progress. *Achievement Levels 1992-1998 for Writing*. NAEP.

- LYNCH, M. (1998). *Theorizing Composition: A Critical Sourcebook of Theory and Scholarship in Contemporary Composition Studies*. Westport, CT.: Greenwood Press.
- MARINKOVICH, J. (2002) Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*. 35(51-52). 217-230.
- MARRO, M. & A. DELLAMEA (1993) *Producción de textos*, Buenos Aires: Ed. Docencia.
- MARTÍNEZ, R. (2004) ¿Puede Robbie Leer? *Encuentro Científico: Tecnologías del Lenguaje y Aplicaciones*, Universidad de Concepción, Facultad de Ingeniería.
- MARTÍNEZ, R. (2005) *Tareas proceso de selección para formar equipos disciplinarios SIMCE*.
- MASON, J. (Ed.). (1989) *Reading and Writing Connections*. Boston: Allyn and Bacon
- MASTERS, G. & M. FORSTER (1997) *Mapping Literacy Achievement*. Australia: McMillan.
- MCQUADE, D. (1986). *The territory of language, and the teaching of composition*. Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press.
- MILLER, C. (1984) Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70. 151-167
- MINEDUC (1998a) *Lengua Castellana y Comunicación / Lenguaje y Comunicación*. Programa de Estudio, Primer Año Medio, Formación

General Educación Media. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (1998b) Lenguaje y Comunicación. Quinto Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (1999a) Lengua Castellana y Comunicación / Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General Educación Media. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (1999b) Lenguaje y Comunicación. Sexto Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (2000a) Lengua Castellana y Comunicación / Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio, Tercer Año Medio, Formación General Educación Media. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (2000b) Lenguaje y Comunicación. Séptimo Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (2001a) Lengua Castellana y Comunicación / Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio, Cuarto Año Medio, Formación

General Educación Media. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (2001b) Lenguaje y Comunicación. Octavo Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (2003). Habilidades para la Lectura en el mundo del mañana PISA + Informe Nacional de Chile. Santiago.

MINEDUC (2003a) Habilidades para la Lectura en el mundo del mañana PISA + Informe Nacional de Chile. Santiago:

MINEDUC (2003b) Lenguaje y Comunicación. Primer Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (2003c) Lenguaje y Comunicación. Segundo Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (2003d) Lenguaje y Comunicación. Tercer Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

MINEDUC (2003e) Lenguaje y Comunicación. Cuarto Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.

- MINEDUC (2005). Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales de la Educación Básica. Chile: Santiago. Ministerio de Educación. Actualización 2005.
- MINISTRY OF EDUCATION. BRITISH COLUMBIA. (2002) Writing performance standards. British Columbia: Ministry of Education.
- MINNESOTA DEPARTMENT OF CHILDREN, FAMILIES AND LEARNING (1996) Minnesota basic standard test of written composition. Handbook. State of Minnesota. MN: St. Paul.
- MISSISSIPPI DEPARTMENT OF EDUCATION (s.f.) Mississippi grade level testing program. <http://www.mde.k12.ms.us/>
- MOON, R., BEN-PERETZ, M. & BROWN, S. (Eds.) (2000) Routledge International Companion to Education. London: Routledge.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- NAEP (1998) Writing Framework and Specifications for the 1998 National Assessment of Educational Progress. www.nagb.org/pubs/writing.pdf
- NAEP (2005) NAEP Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing. <http://nces.ed.gov/programs/quarterly>
- NAEP (2007). Writing Framework for the 2011 National Assessment of Educational Progress. National Assessment Governing Board. Iowa City, IA.

- NÜCKLES, M., HÜBNER, S. & RENAL, A. (2009) Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19(3) 259-271
- NYSTRAND, M. (2006). The social and historical context of writing research. En: MACARTHUR, C., GRAHAM, S. & J. FITZGERALD (EDS.) *Handbook of writing research*. New York: Guilford.
- OATLEY, K. (2003). Writing and Reading: The future of cognitive poetics. En: STEEN, G. & J. GAVINS (EDS.) *Cognitive poetics in practice*. 161-173.
- OECD (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris.
- OECD (2003) *PISA 2003 Marco de la evaluación*.
- OECD (2004) *Revisión de Políticas Nacionales: Chile*. París.
- OECD (2006) *PISA 2006 Marco de la evaluación*
- OECD/UNESCO-UIS (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*.
- ONG, W. (1982/2002). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen. 2002.
- PARTNERSHIP FOR LEARNING (2002) *4th Grade Writing Sample Test*. www.partnership4learning.org/qa/q4w02_2.htm
- PENNY, J., JOHNSON, R. & B. GORDON (2000) The effect of rating augmentation on inter-rater reliability. An empirical study of a holistic rubric. *Assessing Writing* 7 (2000) 143-164.

- PETÖFI, J. & A. GARCÍA BERRIO (1978) *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Comunicación.
- PINKER, S. (2007). Toward a consistent study of literature (review of J. Gottschall & D. Sloan Wilson, "The Literary Animal: Evolution and the Nature of Narrative"). *Philosophy and Literature*, 31, 161-177.
- PIRLS (2002) *PIRLS Encyclopedia*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Chestnut Hill, MA.
- PLAKANS, L. (2008) Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111-129.
- PURKIS, J. (2000) *Literacy Benchmarks: Years 3, 5 & 7 Writing, Spelling and Reading*.
- PYLYSHYN, Z. (1973) What the Mind's Eye Tells the Mind's Brain: A Critique of Mental Imagery. *Psychological Bulletin*, 80, 1-24.
- QCA (2001) *Writing test instructions and planning sheets. Writing. Levels 3-5*. Qualifications and Curriculum Authority. London: Piccadilly.
- QCA (2002) *Key stages*. Qualifications and Curriculum Authority. London: Piccadilly.
- RAVID, D. & L. TOLCHINSKY (2002) Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *J. Child Lang.* 29, 417-447.
- RAVITCH, D. (1996) "National Standards in American Education". A Citizen's Guide. Adaptación a cargo de Nancy Morrison. Brookings Institution. Washington DC.

- RAVITCH, D. (1999) Desarrollo de estándares nacionales y evaluaciones: Tras la meta de mejor educación para todos. FORMAS & REFORMAS DE LA EDUCACION Serie Políticas. PREAL. Santiago.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (2005) Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española 23ed (edición online). www.rae.es
- REDDY, M. (1979) The conduit metaphor - a case of frame conflict in our language about language. En: ORTONY, A. (ed.) Metaphor and thought. London, England: Cambridge University Press. 284-324.
- RESEARCH, EVALUATION AND ASSESSMENT MINNEAPOLIS PUBLIC SCHOOLS (1997) Grade five. District writing assessment. Rater's Guide. Research, Evaluation and Assessment Minneapolis Public Schools.
- ROBERTS, P. (2000) Knowledge, information and literacy. International Review of Education. 46. 5. 433-454.
- RUDNER, L. & W. SCHAFER (2001) Reliability. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation College Park MD.
- SACHS, J. (1967) Recognition Memory for Syntactic and Semantic Aspects of Connected Discourse. Perception and Psychophysics, 2, 437-442.
- SANFORD, A. & P. STURT (2002) Depth of Processing in language comprehension: not noticing the evidence. Trends in Cognitive Sciences 6(9). 382-386.
- SAPIR, E. (1941). En L. Spier, Language, culture and personality: essays in memory of Edward Sapir. Menasha, WI: Memorial Publication Fund.

- SAUSSURE, F. (1916) Curso de lingüística general. Madrid: Alianza. 1987.
- SERCE (2005) Manual para la corrección de la producción escrita. UNESCO, LLECE. Documento de uso interno.
- SHANNON, C. & W. WEAVER (1949) The Mathematical Theory of Communication. Inform. Systems 8, 1, 51--62.
- SHROUT, P. & J. FLEISS (1979) Intraclass Correlations : Uses in Assessing Rater Reliability. Psychological Bulletin 1979, Vol. 86, No. 2, 420-428.
- SLOBIN, D. (1985b) Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. En: Slobin, D. (Ed.). The crosslinguistic study of language acquisition. 1157-1260.
- SLOBIN, D. (1987) Thinking for speaking. Proceedings of the Berkeley Linguistics Society 13. 435--445.
- SLOBIN, D. (1989) Factors of language typology in the crosslinguistic study of acquisition. The Crosslinguistic Study of Child Language. Tenth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development. Jyväskylä. Finlandia. Julio 9-13. 1989.
- SLOBIN, D. (1996) From "thought and language" to "thinking for speaking". En: GUMPERZ, J. & S. LEVINSON (EDS.),. Rethinking linguistic relativity. Cambridge: Cambridge University Press.
- SLOBIN, D. (2001) Form function relations: how do children find out what they are? En: BOWERMAN. M. & S. LEVINSON (EDS.). Language acquisition and conceptual development. Cambridge University Press. 406-449.

- SLOBIN, D. (2003) Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. En: GENTNER, D. & S. GOLDIN-MEADOW (eds.), Language in mind: Advances in the investigation of language and thought. 157-191.
- SLOBIN, D. (ED.) (1985) The crosslinguistic study of language acquisition (Vol. 2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SOTO, G. & R. MARTÍNEZ (2004) Textos y contextos virtuales: una nueva forma de promover el desarrollo de competencias y habilidades discursivas con el uso de TIC. Coloquio "Aprendizaje, Cognición y Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)", Facultad de Filosofía y Humanidades, U. de Chile. Presentación PowerPoint.
- SOTO, G. (2005). Los géneros discursivos como tecnologías cognitivas. RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, 1, 37-51.
- SPERBER, D. & L. HIRSCHFELD (2004) The cognitive foundations of cultural stability and diversity. Trends in Cognitive Science 8(1):40-46.
- STEPHENS, K. (2000) A critical discussion of the "New Literacy Studies". British Journal of Educational Studies, vol. 48, no. 1.
- STILLINGS, N., WEISLER, S., CHASE, C., FEINSTEIN, M., GARFIELD, J. AND E. RISSLAND (1995) Cognitive Science. MIT Press, Cambridge, MA.
- STOCKWELL, P. (2002). Sociolinguistics. London: Routledge.
- SYVERSON, M. (1999). The Wealth of reality: An ecology of composition. Carbondale, IL: SIU Press.

- TALMY, L. (1998) Concept structuring systems in language. En: TOMASELLO, M. (Ed.) *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- TALMY, L. (2000) *Toward a cognitive semantics*. 2 volumes. Cambridge, MA: MIT Press.
- TANNEN., D. (1986) *That's not what I meant!* New York, NY: William Morrow.
- TEBEROSKY, A. (1990) El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*. Septiembre 2000. 2-15.
- TERRY UNDERWOOD, T. & S. MURPHY (1998) Interrater Reliability in a California Middle School English/Language Arts Portfolio Assessment Program. *ASSESSING WRITING* 5(2) 1998 pp. 201-230.
- TOLCHINSKY, LILIANA Y SANDBANK, ANA. (1990) Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *LECTURA Y VIDA*, Diciembre 1990, Año 11, N°4, 2-19.
- TOMASELLO, M. & D. SLOBIN (EDS) (2005) *Beyond Nature-Nurture: Essays in Honour of Elizabeth Bates*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- TOMASELLO, M. (Ed.) (1998) *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

- TOMLIN, R., FORREST, L., MING MING, P. & K. MYUNG HEE (1997)
Semántica del Discurso. En: VAN DIJK, T. (Ed.) El Discurso como Estructura y Proceso Vol 1. Barcelona: Gedisa. 2000. 107-170.
- TORRANCE, M. (2006) Writing and cognition. En: BROWN, K. (ED.) Encyclopedia of Language and Linguistics 2nd Edition. Oxford: Elsevier. 679-682.
- TRAUB, R. & G. ROWLEY (1980) Reliability of Test Scores and Decisions. Applied Psychological Measurement 1980; 4; 517.
- UCE (1998) Prueba Lenguaje SIMCE 1998. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (1999) Prueba Lenguaje SIMCE 1999. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (2000) Prueba Lenguaje SIMCE 2000. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (2001) Prueba Lenguaje SIMCE 2001. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (2002) Prueba Lenguaje SIMCE 2002. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (2003) Prueba Lenguaje SIMCE 2003. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

UCE (2004a) Prueba Lenguaje SIMCE 2004. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

UCE (2004b) Pauta genérica de corrección SIMCE. Coherencia. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

UCE (2004c) Pauta genérica de corrección SIMCE. Comentario. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

UCE (2004d) Pauta genérica de corrección SIMCE. Descripción. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

UCE (2004e) Pauta genérica de corrección SIMCE. Gramática. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

UCE (2004f) Pauta genérica de corrección SIMCE. Ortografía Acentual. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

UCE (2004g) Pauta genérica de corrección SIMCE. Ortografía Literal. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.

- UCE (2004h) Pauta genérica de corrección SIMCE. Narración. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (2005) Mapa de Progreso de Producción de textos Estándares de Contenido Lenguaje y Comunicación. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (2006) Pautas genéricas de corrección de la producción escrita. Documento de uso interno. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (2007) Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Segundo Ciclo. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UCE (2009) Informe de Resultados de Escritura SIMCE. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
- UNGER, H.G. (1996) Coleman Report. In H.G. Unger (Ed.) Encyclopedia of American Education 1. 213. Washington D.C.: Brookings Institution.
- VALDIVIESO, S. (2000) The collective that didn't quite collect: reflections on the IALS. International Review of Education. 46. 5. 419-432.
- VALDIVIESO, F. & P. FUENZALIDA (2007a) Lenguaje y Comunicación 1° básico. Santiago de Chile: Mare Nostrum.
- VALDIVIESO, F. & P. FUENZALIDA (2007b) Lenguaje y Comunicación 2° básico. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

- VAN DIJK, T. & W. KINTSCH (1983) *Strategies of discourse comprehension*.
Academic Press: Nueva York-EE.UU.
- VAN DIJK, T. (Ed.) (1997) *El Discurso como Estructura y Proceso Vols. 1 y 2*.
Barcelona: Gedisa. 2000.
- VICTORIAN CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY (2002a)
Curriculum and standards framework for writing. Australia: Victorian
Curriculum and Assessment Authority. www.vcaa.vic.edu.au
- VICTORIAN CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY (2002b) *Tests*
for 4th and 8th grades. Australia: Victorian Curriculum and Assessment
Authority. www.vcaa.vic.edu.au
- WHORF, B.L. (1956) *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: MIT
Press.
- WILIAM, D. (2000) *Standards. What are they, what do they do and where do
they live?* En: MOON, B., BEN-PERETZ, M. & BROWN, S. (EDS.)
Routledge International Companion to Education. London: Routledge.
- WITTGENSTEIN, L. (1922) *Tractatus logico-philosophicus*.
- YORE, L. (2003) *Examining the literacy component of science literacy: 25 years
of language arts and science research*. INT. J. SCI. EDUC., 2003, VOL.
25, NO. 6, 689–725.
- ZAGONA, K. (2002) *The Syntax of Spanish*. Cambridge, UK: Cambridge
University Press.