

CARACTERIZACIÓN Y APLICACIÓN DE UNA ESCALA ANALÍTICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

CHARACTERIZATION OF AN ANALYTIC SCALE AND ITS APPLICATION TO WRITING ASSESSMENT

Ricardo Benítez Figari

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
rbenitez@ucv.cl

Resumen

Se utilizó una escala analítica para medir la producción de un texto expositivo, escrito por estudiantes de octavo año básico. Con la participación de tres jueces evaluadores, se aplica a la evaluación de 204 composiciones, considerando situación retórica (SR) y mecánica del lenguaje (ML). La SR incluye las rúbricas Tópico (T), Audiencia (A) y Propósito (P), y la ML incluye puntuación, ortografía y nexos hipotácticos y paratácticos, cada una de estas rúbricas divididas en diferentes ítems y estos en descriptores. Los resultados revelan que el puntaje promedio obtenido por los sujetos es de 27,6 de un total de 50. En general, el mejor logro se observó en las rúbricas T y P, y el más deficiente en A y ML. El índice de precisión del instrumento fue obtenido mediante el coeficiente de correlación Spearman, el cual revela consistencia en el juicio de los evaluadores y un buen nivel de discriminación.

Palabras clave: escala analítica, situación retórica, mecánica del lenguaje, rúbrica, ítems, descriptores

Abstract

An analytic scale was used to measure the production of an expository text written by eighth graders. Three observers (readers) applied this instrument to 204 compositions, considering rhetorical situation (RS) and mechanics of

language (ML). The RS includes the rubrics topic (T), audience (A), and purpose (P); and the ML includes punctuation, spelling, and connectors. Each of these rubrics was divided into different items and descriptors. The findings reveal that the mean score is 27.6 out of a total of 50. In general, the highest achievements are observed in the rubrics topic and purpose, and the lowest achievement in audience and mechanics of language. Precision of the measurement instrument was obtained through the Spearman correlation coefficient, which reveals consistency among the observers and a high level of discrimination.

Key words: *analytic scale, rhetorical situation, mechanics of language, rubric, items, descriptors*

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es dar a conocer el instrumento que se empleó para medir la producción de un texto expositivo escrito por estudiantes de octavo año básico. El artículo corresponde a una investigación que correlaciona la comprensión oral de lenguaje no literal con la comprensión lectora y la producción escrita¹.

El programa de Lenguaje y Comunicación del Ministerio de Educación para octavo año básico no contempla en forma explícita la producción de textos expositivos, aunque sí incluye esta habilidad como una tipología ya cubierta en cursos anteriores. Por tanto, la tarea de escritura que se utilizó para obtener información de las conductas compositivas de los participantes fue una en que éstos *debieron* poder realizar sin mayores esfuerzos cognitivos y con la cual *debieron* poder demostrar las competencias necesarias para producir el tipo de texto exigido.

El diseño de la tarea de escritura que se empleó para aplicar el instrumento obedece a la necesidad de medir tres de los componentes básicos de una situación retórica (SR de aquí en adelante): *tópico, audiencia y propósito*. La primera sección presenta consideraciones sobre estos tres componentes; la segunda sección presenta la metodología; la tercera sección, los resultados; y la cuarta sección las conclusiones.

1. CARACTERIZACIÓN DE UNA ESCALA ANALÍTICA

Si bien es cierto que se pueden aplicar diferentes criterios evaluativos a la producción escrita, se optó por una escala analítica (Cooper y Odell, 1977; Weigle, 2002) por su flexibilidad para incorporar u omitir rasgos.

¹ Proyecto FONDECYT N° 1040740: “Desarrollo Ontogenético de la Comprensión Pragmática y su Relación con la Lecto-Escritura”.

También se optó por este tipo de escala por su cualidad discriminatoria, es decir, entrega información precisa acerca de fortalezas y debilidades de la habilidad del escritor en una determinada etapa de su desarrollo. Además, evalúa un texto en diversos aspectos a los cuales se les asigna un puntaje determinado, en vez de darles un puntaje único, como en el caso de una evaluación holística. Según Hamp-Lyons (1991) y Huot (1996), esta escala presenta las siguientes ventajas: (a) detalla conductas compositivas en diferentes aspectos de la escritura; (b) permite incluir una cantidad indeterminada de aspectos que se desea evaluar; (c) las rúbricas se pueden subdividir arbitrariamente; (d) diagnostica las habilidades mejor que otros sistemas evaluativos; (e) la capacitación de diferentes evaluadores se facilita, pues éstos pueden aplicar los criterios de la escala separadamente; (f) presenta rasgos marcados o dispares en las habilidades de los sujetos; (g) su confiabilidad aumenta a medida que se añaden ítems; y (h) evidencia fortalezas y debilidades con mayor facilidad.

En la escala analítica aquí empleada se incluyeron 4 **rúbricas**: tópico, audiencia, propósito y mecánica del lenguaje; dos de ellas –tópico y propósito– contienen dos **ítems** y las otras dos contienen tres ítems. Todos los ítems tienen cinco **descriptores**. Las tres primeras rúbricas corresponden a la SR y, de alguna manera, a la macroestructura. La mecánica del lenguaje podría considerarse como la microestructura.

1.1.1. Componente de la SR: *Tópico*

Tópico responde a la pregunta “¿acerca de qué se escribe?” Un texto expositivo efectivo es aquel que lo mantiene focalizado. Desde la perspectiva pedagógica, es lo primero que por lo general se tiene en mente al diseñar tareas. Debe ser cuidadosamente articulado con el fin de que el escritor no lo malinterprete o malinterprete las intenciones del profesor al asignárselo (Nelson, 1990). Ruth y Murphy (1988) señalan que los tópicos deberían enunciarse cuidadosamente para que proporcionen un contexto al iniciar la producción y proponen que el diseño de tareas (o tópicos) se realice en tres fases: *planificación, desarrollo y evaluación*. La primera implica una teoría del lenguaje general, un modelo de formas y funciones discursivas, y una teoría de la naturaleza del proceso de escritura. La segunda fase incluye la relación entre la tarea con el propósito de la evaluación, la selección del tópico, la definición del alcance de las exigencias retóricas, una redacción clara de la tarea y la evaluación de la calidad del tópico. La tercera fase considera los métodos para medir el desarrollo de la habilidad compositiva que pueda dar cuenta de variaciones en la complejidad de las tareas. Así, según

su complejidad, el profesor decide la evaluación que más se ajuste a la naturaleza de la tarea.

1.1.2. Componente de la SR: *Audiencia*

La audiencia contesta la pregunta “¿a quién se escribe?” La tarea de escritura se facilita cuando la audiencia es alguien que está en la misma posición social jerárquica del autor del texto. Determina el registro lingüístico y es el componente más delicado al escribir un texto por su interactividad, es decir, establece la relación escritor-lector directamente. Ha sido estudiada por varios autores (Ede y Lunsford, 1988, Elbow, 1990; Flower, 1979; Lunsford y Ruszkiewicz, 1999; Park, 1988, entre otros), quienes distinguen entre la audiencia en la mente del escritor y la audiencia real de un texto; o entre la audiencia real como individuos y sus conocimientos y motivaciones. El escritor también debe inferir ciertas características de su audiencia; por ejemplo, edad, sexo, escolaridad, intereses, nacionalidad, roles, pasatiempos, preconcepciones que traen a la información presentada en el texto y el contexto situacional en que su texto será leído por esa audiencia.

El autor de un texto efectivo debe poseer la capacidad de juzgar lo que puede saber y lo que no puede saber su audiencia; es decir, debe poseer la suficiente empatía con ella para incluir o excluir ciertos contenidos. Un supuesto *a priori* es que incluya más información de la que excluyó.

1.1.3. Componente de la SR: *Propósito*

El propósito entrega información (a veces implícita) acerca de qué desea hacer el autor con su texto. Es decir, al estudiar el propósito de un texto se ingresa al terreno de su funcionalidad lingüística. Para llegar al propósito último de un texto, el lector puede plantearse las siguientes interrogantes: ¿Qué es lo que el autor pretende hacer con su texto? ¿Cuál es el objetivo de ciertos párrafos? ¿En qué relación retóricamente estratégica se encuentran ciertos párrafos con respecto a los anteriores y a los que siguen? Si bien Williams (1998) señala que algunos autores diferencian entre propósito y objetivo de un texto (el primero tiene relación con el escritor e incluye sus metas personales para producir un texto; el segundo, el de narrar un acontecimiento, persuadir, describir lugares, etc., y el efecto que el texto debería tener sobre ella), el presente trabajo toma los dos términos como uno solo: el propósito *es* el objetivo del texto producido.

El análisis de los propósitos textuales permite identificar la tipología textual a la que dicho texto pertenece (narración, descripción, argumen-

tación, exposición, exploración, no-lineal, etc.). La multifuncionalidad textual es sólo aparente al analizar sus diferentes propósitos. Un texto efectivo se caracteriza, entonces, por poseer una estrategia retórica (comparación, contraste, ejemplificación, definición, explicación, etc.) que (1) se destaca por sobre otras y (2) que prevalece a través de él. Es así como un autor que pretende argumentar puede apoyar sus argumentos con una narración; esta última, a su vez, generalmente se apoya en la descripción; y así sucesivamente. Lunsford y Ruszkiewicz (1999) sostienen que todo texto es eminentemente persuasivo a partir del hecho de que los autores siempre están intentando persuadir o convencer a sus lectores de que lo que ha sido escrito por él es así y no de otra manera.

La multifuncionalidad textual existe en estrecha relación con las estrategias retóricas aplicadas al desarrollo de párrafos. Ya que las formas para desarrollarlos son variadas, los textos que los contienen también presentan funciones variadas; así, su clasificación se torna confusa. Este *método de desarrollo* de los párrafos no es más que la manera en que se utilizan nexos paratácticos e hipotácticos, expresiones transicionales intra e interoracionales, y marcadores de transición entre un párrafo y otro. El contenido de los párrafos es, entonces, lo que en último término contiene la multifuncionalidad, y es, además, lo que impone su efecto en otros párrafos del mismo texto.

2.0 METODOLOGÍA

2.1. Muestra

Se recolectaron 204 composiciones producidas por la misma cantidad de estudiantes de octavo año básico (107 hombres; 97 mujeres) de colegios de La Serena (uno particular, uno municipal y uno subvencionado), dos de Valparaíso (uno subvencionado y uno particular) y uno de Viña del Mar (particular).

2.2. La Tarea de Escritura

Se realizó un estudio piloto (Benítez, 2005) para detectar aspectos fuertes y débiles de la escala y, así, poder mantener los fuertes y modificar los débiles. Otras dos jueces evaluaron las composiciones y ayudaron a realizar estas modificaciones. Se capacitó a ayudantes de investigación para que administraran la tarea de escritura. Cáceres (2005) señala que el instrumento, medido a través del coeficiente de correlación Spearman, presenta fiabilidad, ya que se detectó consistencia en el juicio de los

evaluadores con respecto a las distintas subdimensiones consideradas. Casi todas las relaciones establecidas entre criterios de los evaluadores son fuertes y directas y los puntajes dados por los evaluadores coinciden en gran medida. En general, el instrumento tiene un buen nivel de discriminación, pues es capaz de separar adecuadamente entre los sujetos que presentan o no el rasgo medido.

El tópico que se eligió fue la celebración del 18 de septiembre en Chile (Ver Anexo 1), porque la mayoría de los participantes lo domina; apunta a la historia como parte de la cultura que la mayoría de los chilenos no desconoce; y no es parte de la cultura de otras naciones. Además, requiere de un conocimiento previo no compartido con la audiencia, lo que obliga al escritor a ser consciente de la explicitud que su texto debe contener. Dicho tópico activa rápidamente la memoria a largo plazo, puesto que esta festividad es parte de la tradición, las costumbres y la cultura chilenas. Los niños internalizan este conocimiento desde temprana edad y estrategias para activarlo están disponibles fácilmente.

La capacitación de los ayudantes se relacionó especialmente con el énfasis que el participante debía poner en explicar *por qué* y *cómo* se celebra dicha festividad en Chile en general, no en las actividades que él había realizado en las del año en curso. Esto evitaría la producción de argumentación o de una narración cargada de emotividad. Así, el propósito exigido apelaba al empleo de estrategias retóricas causales.

La audiencia es un par del participante, estudiante canadiense supuestamente no familiarizado con la celebración del 18 de septiembre en Chile y a quien un profesor le había solicitado investigar cómo y por qué se celebraba una festividad cualquiera en otro país cualquiera. El supuesto esencial fue que el tópico seleccionado es desconocido en otros países, excepto al interior de grandes grupos de chilenos residentes en el extranjero.

2.3 La Escala Analítica y su Aplicación

Todas las composiciones fueron leídas por tres jueces, lo cual permitió triangularlas para obtener su confiabilidad. Se sumaron los puntajes de cada uno de los ítems como asimismo los porcentajes que correspondían a cada uno de ellos.

La SR se encuentra implícita en las instrucciones, las cuales se orientan a la producción lógica de un texto (como lo exige toda explicación) y apelan a la solidaridad con un amigo que necesita ayuda para realizar una tarea. De ellas, se puede inferir el posible efecto del escritor sobre la audiencia (la ayuda misma y lo que va a obtener con

ella). Al participante se le recordó que no debía escribir sobre lo que él hacía en un 18 de septiembre para que produjera un texto que no contuviera experiencias personales o se dejara llevar por lo entusiasta o indiferente que se sintió ese día en particular.

El plazo para realizar la tarea de escritura fue una hora pedagógica (45 minutos). Aunque considerada como fundamental en la clase de escritura, no se les permitió realizar revisar el texto, porque esto aseguraba que la producción escrita de los participantes era la propia, y así se evitó que los resultados se distorsionaran.

Cada uno de los ítems contiene cinco descriptores que representan el puntaje asignado (1 = mínimo; 5 = máximo). Ésta es una adaptación de un instrumento ya validado (Benítez, 2001), el cual, a su vez, fue una ampliación de un instrumento que sólo contemplaba el elemento audiencia (Faigley, Cherry, Joliffe y Skinner, 1985).

En la Tabla 1 se aprecia el continuum entre la presencia y ausencia, o entre lo apropiado o inapropiado, de los elementos que se consideraron en el análisis:

TABLA 1
Rúbricas para la Evaluación del Texto Expositivo
con puntaje incluido

1. TÓPICO						
1.a. Digresión	1	2	3	4	5	Mantención
1.b. Ausencia de ejemplos	1	2	3	4	5	Presencia de ejemplos apropiados
2. AUDIENCIA						
2.a. Registro lingüístico inapropiado	1	2	3	4	5	Registro lingüístico apropiado
2.b. Ausencia de intertextualidad	1	2	3	4	5	Presencia de intertextualidad
2.c. Organización inapropiada	1	2	3	4	5	Organización apropiada
3. PROPÓSITO						
3.a. Ausencia de rasgos del texto expositivo	1	2	3	4	5	Presencia de rasgos del texto expositivo
3.b. Superestructura inapropiada	1	2	3	4	5	Superestructura apropiada
4. MECÁNICA DEL LENGUAJE						
4.a. Puntuación inapropiada	1	2	3	4	5	Puntuación apropiada
4.b. Ausencia de nexos hipotácticos	1	2	3	4	5	Presencias de nexos hipotácticos
4.c. Ausencia de nexos paratácticos	1	2	3	4	5	Presencia de nexos paratácticos

En el siguiente esquema se presenta la escala analítica con las rúbricas, ítems y descriptores que se evaluaron.

RÚBRICA: TÓPICO (T)**Ítem 1.a: Digresión (D)**

Descriptores:

5. El tópico se mantiene en todo el texto, sin digresiones.
 4. Se mantiene el tópico con 3 ideas relevantes; una o dos digresiones y el tópico no es retomado.
 3. Sólo dos ideas relevantes al tópico.
 2. Sólo una idea relevante al tópico; cumple con sólo una parte de la tarea asignada.
 1. Se aparta demasiado del tópico; lo que escribe no tiene relación con el tópico asignado.
-

Ítem 1.b: Ejemplos (E)

Descriptores:

5. Toda información nueva es apoyada con ejemplos apropiados.
 4. Intenta mantener el tópico con una variedad de ejemplos apropiados; uno o dos ejemplos inapropiados o no los desarrolla.
 3. Da dos ejemplos relevantes; no desarrolla ejemplos en forma apropiada.
 2. Puede dar ejemplos, pero son irrelevantes o no los desarrolla.
 1. Total ausencia de ejemplos.
-

RÚBRICA: AUDIENCIA (A)**Ítem 2.a: Registro lingüístico (RL)**

Descriptores:

5. No contiene desviaciones del registro lingüístico exigido.
 4. Contiene una desviación.
 3. Contiene lenguaje usado apropiadamente, pero con una desviación por oración.
 2. Contiene dos o más desviaciones del registro lingüístico por oración.
 1. No corresponde al registro lingüístico esperado.
-

Ítem 2.b: Intertextualidad (INT)

Descriptores:

5. Contiene tres o más niveles intertextuales.
 4. Contiene tres niveles intertextuales.
 3. Utiliza dos niveles intertextuales.
 2. Contiene un nivel intertextual.
 1. No relaciona con ningún nivel intertextual.
-

Ítem 2.c: Organización (ORG)

Descriptores:

5. Texto incluye un plan explícito o implícito para su desarrollo; introducción, cuerpo y conclusión fluidas, sólidas y efectivas.
 4. Contiene tres partes: introducción, cuerpo y conclusión, pero una de ellas no se desarrolla de forma efectiva.
 3. Contiene tres partes, pero desorganizadas o no desarrolladas en forma efectiva.
 2. Contiene dos de las tres partes.
 1. Contiene solamente una de las tres partes.
-

RÚBRICA: PROPÓSITO (P)**Ítem 3.a: Rasgos del texto expositivo (RTE)**

Descriptores:

5. Cuatro o más rasgos, sin desviaciones.
4. Tres o más rasgos, más una desviación.
3. Dos rasgos, con desviaciones.
2. Contiene un solo rasgo
1. Utiliza otra tipología textual en todo el desarrollo del texto.

Ítem 3.b: Superestructura (S)

Descriptores:

5. La superestructura es la apropiada en todo el texto.
4. Muestra una superestructura apropiada, con sólo una desviación.
3. La superestructura es apropiada, pero con algunas desviaciones.
2. Existe al menos un rasgo de la superestructura exigida, pero el resto del texto muestra otra.
1. La superestructura del texto no corresponde con la tarea exigida.

RÚBRICA: MECÁNICA DEL LENGUAJE (ML)**Ítem 4.a: Puntuación y ortografía (P y O)**

Descriptores:

5. El texto presenta la puntuación apropiada de principio a fin.
4. La puntuación y la ortografía es la correcta, pero se detectan dos o tres errores.
3. Existe un claro intento por usar marcas de puntuación y ortografía apropiadamente, pero existen más de tres errores.
2. Sólo dos ideas se pueden leer fluidamente sin impedimento de puntuación u ortografía inapropiada.
1. Texto en su totalidad muestra marcas de puntuación y una ortografía que impiden una lectura fluida.

Ítem 4b: Nexos hipotáticos y expresiones transicionales (NH y ET)

Descriptores:

5. Utiliza apropiadamente cinco o más nexos de este tipo en todo el texto.
4. Utiliza apropiadamente cuatro nexos de este tipo en todo el texto.
3. Utiliza apropiadamente tres nexos de este tipo en todo el texto.
2. Utiliza apropiadamente dos nexos de este tipo en todo el texto.
1. No utiliza nexos ni transiciones o solamente uno de ellos apropiadamente.

Ítem 4c: Nexos paratáticos (NP)

Descriptores:

5. Utiliza apropiadamente cinco o más nexos de este tipo en todo el texto.
4. Utiliza apropiadamente cuatro nexos de este tipo en todo el texto.
3. Utiliza apropiadamente tres nexos de este tipo en todo el texto.
2. Utiliza apropiadamente dos nexos de este tipo en todo el texto.
1. No utiliza nexos de este tipo en todo el texto o solamente uno apropiadamente.

A continuación se presenta una descripción de cada una de las rúbricas con sus respectivos ítems:

2.3.1. La rúbrica T

D consideró la mantención del tópico a lo largo de su composición o si ésta presentaba distancia del tópico, sin volver a él. *E* detectó la *presencia* o *ausencia* de ejemplos y si éstos eran o no desarrollados apropiadamente, ya que sirven para apoyar un punto determinado en las proposiciones de un texto expositivo.

2.3.2. La rúbrica A

RL consideró lo *apropiado* o *inapropiado* del registro empleado. Ejemplos de lo *inapropiado* son desviaciones (jerga juvenil, registro informal, lenguaje ofensivo, modismos chilenos, elección léxica fallida, tiempos verbales incongruentes, correferencias erróneas, repeticiones innecesarias, omisiones de palabras) y abreviaturas (siglas, acrónimos, *q'* por "que", *x ej.* por "por ejemplo", *%* por la terminación "-mente", *c/u* por "cada uno", etc.). *INT* evaluó la ausencia o presencia de rasgos intertextuales, ya que, de acuerdo con De Beaugrande y Dressler (1981), la *INT* es una de las precondiciones para que un texto sea llamado texto. Se esperaba que los participantes recurrieran a un léxico cargado de significaciones sólo para ellos por el hecho de ser chilenos. Así, la *INT* midió el grado de empatía con una audiencia no familiarizada con ese léxico. Se tomó, entonces, una perspectiva semiótico-social de la *INT* (Bloome y Egan-Robertson, 1993), la cual supone a ésta como un potencial para construir significado con funciones interpersonales, ideacionales y textuales. Este ítem considera niveles de *INT* que van desde la ausencia total de *INT* a las relaciones que el sujeto establece con la historia a través de la mención de personajes nacionales, lugares, juegos, comidas, personajes típicos, u otros tipos de texto (citas textuales, referencias a textos orales, dibujos). La *INT* entrega pistas para saber en qué medida el escritor considera los antecedentes de su audiencia (edad, sexo, educación, creencias, etc.). *ORG* se relaciona con lo *apropiado* o *inapropiado* de la estructura textual: un plan de desarrollo que debía incluir una introducción, un cuerpo y una conclusión, es decir, el grado de (des)organización de estas tres partes, la ausencia de alguna de ellas y cuán efectivas, sólidas y fluidas eran. Además, se tomó en cuenta la articulación de los párrafos y las expresiones transicionales.

2.3.3. La rúbrica P

RTE detectó la *presencia* o *ausencia* de explicaciones, definiciones, clasificaciones e inseguridad detectada en la entrega de información (lenguaje tentativo). Se analizó si estas estrategias retóricas contribuían a un mejor entendimiento del tópico en cuestión. *S* analizó si los sujetos cumplían con plasmar su producción en una superestructura que debía incluir al menos la fecha, un saludo y una despedida.

2.3.4. La rúbrica *ML*

Incluye los usos de puntuación, ortografía, nexos paratácticos e hipotácticos. Considerada como superficial en una teoría de procesos, esta rúbrica se evaluó otorgándole un porcentaje menor en el análisis de las composiciones.

3.0. RESULTADOS

Sólo uno de los participantes obtuvo 44 puntos, lo cual está cercano al puntaje máximo de 50. El puntaje más bajo fue 10 (Ver Anexos 2 y 3, respectivamente) y el promedio fue 27,6. Esto significa que el grupo estudiado alcanzó el 57,2% del puntaje total, es decir, apenas sobre el 3,8 en la escala de 1,0-7,0. En general, el mejor logro se observó en las rúbricas *T* y *P*, y el más deficiente en *A* y *ML*. Es decir, los participantes mantuvieron el *T* de alguna manera, pues se registraron muy pocas desviaciones.

La Tabla 2 muestra los puntajes promedio por ítem y el porcentaje por rúbrica:

TABLA 2
Porcentajes y puntajes obtenidos por ítem y por rúbrica.

Rúbrica	Ítem	Puntaje Promedio por ítem	Puntaje de logro por rúbrica
TÓPICO (10 puntos max.)	Digresión	4	= 7,0 (70%)
	Ejemplos	3	
AUDIENCIA (15 puntos max.)	Registro Lingüístico	3,6	= 8,6 (57%)
	Intertextualidad	3	
	Organización	2	
PROPÓSITO (10 puntos max.)	Rasgos del Texto Expositivo	3	= 6,0 (60%)
	Superestructura	3	
MECÁNICA DEL LENGUAJE (15 puntos max.)	Puntuación y Ortografía	3	= 6,0 (40%)
	Nexos Hipotácticos	2	
	Nexos Paratácticos	1	

La rúbrica *T* recibió el puntaje más alto (70%). Se observa que los participantes lo mantienen sin mayores digresiones y proporcionan ejemplos apropiados. Esto puede deberse a tres factores: (a) como el tópico es parte de cultura, los participantes están familiarizados con él; (b) los sujetos recurren a su conocimiento previo con frecuencia y a sus experiencias de vida; y (c) el esfuerzo cognitivo para recuperar ese conocimiento de la memoria es mínimo. Lo anterior también demuestra que a mayor familiaridad con el tópico, mayor posibilidad de componer con ejemplos.

La rúbrica *A* obtuvo el porcentaje más bajo (57%). El *RL* es semiformal, pero apropiado, y se detectó cierta impersonalidad por la frecuencia de la construcción pasiva con “se”, típico del texto expositivo. Se predecía que los participantes utilizarían un registro más informal: la persona que pedía ayuda para la tarea (“Billy”) pertenecía al mismo grupo etario de los sujetos. El *RL* no contiene lenguaje ofensivo/descortés, ya sea porque consideraron la nacionalidad extranjera de su audiencia o porque siguieron fielmente las instrucciones, las cuales exigían explicaciones donde el lenguaje ofensivo no habría tenido cabida. Muchos de los participantes usan la segunda persona singular, lo cual sugiere que de alguna manera estaban conscientes de la edad de su audiencia.

En *INT*, la mayoría de los participantes alude a términos específicos de la cultura chilena, con los cuales la audiencia no está familiarizada; estos términos se pueden agrupar en áreas como: comidas y bebidas (*empanadas de pino, choripán, chorizo, longaniza, anticuchos, brochetas, asado, mil hojas*); juegos (*rayuela, palo encebado, emboque, rana, tagadá, torbellino, pillar el chanco*); lugares (*Parque Alejo Barrios, Playa Ancha, Valparaíso, Santiago, Colegio San Vicente de Paul, Pampilla*); bailes típicos (*cueca, trote tarapaqueño*); personajes de la historia nacional (*Mateo de Toro y Zambrano, Bernardo O’Higgins*) y otros (*copihue, glorias del ejército, huaso, huasa, china*). Sin embargo, el significado de estos términos lo dejan a consideración de la audiencia quien, siendo extranjero, es más que probable que no los comprendiera.

El ítem *ORG* presenta uno de los puntajes más bajos. La mayoría de los participantes no compone una introducción ni una conclusión apropiada; sus composiciones son mero “cuerpo”. No incluyen un plan de desarrollo ni un cierre textual, lo cual hace a los textos débiles e inefectivos y terminan con un ejemplo o una oración inconclusa.

El porcentaje de *P* (60%) sugiere que los participantes no están muy familiarizados con el tipo expositivo. Esto contrasta con el programa del MINEDUC, que da por sentada la habilidad para generar esta tipología en 8° año básico. Por lo anterior, es difícil aventurar que

los participantes hayan internalizado los *RTE*, ya que es una minoría la que explica para informar sobre una materia desconocida a una audiencia también desconocida.

La mayoría de los participantes logró crear una *S*, incluyendo un saludo y una despedida. Aquellos que no lo hicieron probablemente no consideraron que “Billy” incluía estos dos elementos básicos en su solicitud. Generalmente, las composiciones comienzan inmediatamente con explicaciones y terminan con ejemplos.

ML (nivel microestructural) presentó el logro menor de todas las rúbricas (40%). Los participantes producen sólo los *NP* “y” y “pero”; ninguno usa conjunciones correlativas. La prosa se hace repetitiva y monótona por el uso de una misma conjunción. Los participantes desconocen otros recursos; sus textos son poco fluidos y todavía inmaduros, privilegiando la narración. Si bien inician su texto apropiadamente para luego apoyarlo con una narración, los participantes no retoman el discurso expositivo y utilizan la narración para concluir.

Aunque fundamentales en el discurso expositivo, los participantes parecen desconocer los *NH* y *NP*. El *NH* más usado fue “porque” y, en segundo lugar, “puesto que”. Las conjunciones se midieron sólo en relación a su unión con una cláusula. Asimismo, se observa una ausencia total de *ET*, las cuales contribuyen a la fluidez y a la observación de la madurez sintáctica cuando son empleadas apropiadamente.

Por otro lado, los sujetos intentan usar *P* y *O* en forma apropiada, pero en la mayoría de las composiciones existen más de tres errores. Eso es lo que expresa el puntaje de 3 asignado a este ítem. Si el puntaje asignado a la evaluación de este ítem hubiese sido más severo, este puntaje obviamente habría disminuido.

4.0. CONCLUSIONES

A pesar del consumo de tiempo y de lo tedioso que puede resultar la lectura y la evaluación de la producción escrita con una escala analítica, su uso se justifica si deseamos entregar observaciones detalladas acerca de aspectos específicos, tanto de sus fortalezas como de sus debilidades. Lo anterior puede significar, incluso, cambios en la metodología de las clases de composición y adaptarla con el fin de subsanar las deficiencias.

Las dificultades que presenta el uso de una escala analítica se ven superadas cuando se contemplan la lectura y la evaluación de al menos dos jueces, cuya capacitación por un experto permitirá tanto aclarar ambigüedades que pueden presentar los descriptores como la relevancia de cada una de las rúbricas según la tarea que se haya asignado.

El análisis de la producción escrita de los participantes en esta investigación reveló que, en primer lugar, las fortalezas de sus conductas compositivas se encuentran en la mantención del tópico, que éste no presenta mayores digresiones y que se ve apoyado con algunos ejemplos. En segundo lugar, el análisis reveló que las mayores debilidades de los sujetos se encuentran en la producción de una microestructura adecuada, puesto que es escasa la utilización de nexos hipotácticos, nexos paratácticos y expresiones transicionales. Asimismo, si sólo se toma en cuenta el registro apropiado observado, los sujetos demuestran tener empatía con su audiencia; sin embargo, el análisis de la organización textual y de la intertextualidad en sus composiciones como factores que influyen en una mayor comprensión del tópico revela que las debilita. En el plano del propósito, la mayoría de los sujetos demuestra escasa habilidad para producir un texto expositivo, lo cual no se encuentra acorde con los lineamientos del MINEDUC.

Cuatro hechos llamaron la atención al finalizar el análisis de las composiciones: (1) ningún sujeto utilizó la parte de la hoja de instrucciones destinada a la elaboración de un borrador; (2) sólo dos sujetos aludieron a la manera en que su destinatario podía aprovechar la información entregada; (3) sólo un sujeto manifiesta que la lengua materna de su audiencia podía no ser el castellano; y (4) sólo uno de los sujetos se cuestiona el hecho de que en Canadá la asignatura para la cual la información que le proporcionaría el sujeto iba a ser utilizada también se denominaba Estudio y Comprensión de la Sociedad.

La aplicación del instrumento no intentaba analizar el uso de alguna estrategia revisora, ni cuán efectiva podía resultar una revisión de pares. Es posible que los sujetos hayan revisado sus propios productos después de haber completado la tarea o durante su producción. En todo caso, esta revisión de pares habría sido una variable muy difícil de controlar y posiblemente habría distorsionado los resultados.

Por último, cabe señalar que los resultados presentados en este trabajo corresponden a una segunda etapa en la que se validó la escala analítica. En una tercera etapa se midió la producción escrita de alumnos de octavo año también, cuyos resultados fueron correlacionados con la comprensión lectora y oral de lenguaje no literal de la misma población.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BENÍTEZ, Ricardo, 2001: "Un análisis descriptivo de la situación retórica en la producción escrita de alumnos de enseñanza básica" en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 39, 2001, 29-48.

Ricardo Benítez Figari:

Caracterización y aplicación de una escala analítica para la evaluación...

- BENÍTEZ, Ricardo, 2005: "Una propuesta de evaluación para la producción escrita" en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 2, 2005, 67-92.
- BLOOME, David y Ann EGAN-ROBERTSON, 1993: "The social construction of intertextuality in classroom reading and writing" en *Reading Research Quarterly*, 4, 1993, 303-334.
- CÁCERES, Pablo, 2005: "Segundo informe del test de producción escrita". Informe no publicado para el Proyecto FONDECYT N° 1040740.
- COOPER, Charles y Lee ODELL (eds.), 1977: *Evaluating writing*. Nueva York, National Council of Teachers of English.
- DE BEAUGRANDE, Robert y Wolfgang DRESSLER, 1981: *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman.
- EDE, Lisa y Andrea LUNSFORD, 1988: "Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy" en *The writing teachers' sourcebook*. Eds. G. Tate y E. P. J. Corbett. Nueva York: Oxford University Press, 169-184.
- ELBOW, Peter, 1990: "Closing my eyes as I speak: An argument for ignoring audience" en *Rhetoric and composition*. Ed. R. L. Graves Portsmouth, NH: Heinemann, 247-266.
- FAIGLEY, Lester y otros, 1985: *Assessing writers' knowledge and processes of composing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- FLOWER, Linda, 1979: "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing" en *College English* 1, 1979, 19-37.
- HAMP-LYONS, Liz, 1991: *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- HUOT, B., 1996: "Toward a new theory of writing assessment" en *College Composition and Communication* 2, 1996, 549-566.
- LUNSFORD, Andrea y John RUSZKIEWICZ, 1999: *Everything's an argument*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- NELSON, Jennie, 1990: "This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks" en *Research in the Teaching of English*, 24.4, 1990, 362-396.
- PARK, Douglas, 1988: "The meanings of 'audience'". *The writing teacher's sourcebook*. Eds. G. Tate y E. P. J. Corbett. Nueva York: Oxford University Press, 158-168.
- RUTH, Leo y Sandra MURPHY, 1988: *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- WEIGLE, Sara, 2002: *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, James, 1998: *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. Mahwah, NJ: Earlbaum.

ANEXO 1

Las instrucciones para la realización de la tarea se presentaron de la siguiente manera:

Se ha recibido la siguiente carta aquí en la escuela y esperamos que ustedes nos colaboren con lo que se pide en ella:

“¡Hola! Me llamo Billy y soy estudiante en una escuela de Canadá. Mi profesor de ciencias sociales nos ha pedido hacer una tarea donde expliquemos por qué los chilenos celebran el 18 de septiembre en Chile y también la manera en que ustedes los chilenos celebran ese día.

Me gustaría que fueras lo más claro posible para poder entender bien, porque nunca he ido a Chile ni tampoco tengo amigos chilenos.

Por favor ayúdame con esta tarea, porque no me va muy bien en ciencias sociales.

Muchísimas gracias,

Tu nuevo amigo canadiense,

Billy.”

Para poder ayudar a Billy, tienes 45 minutos para escribirle lo que él nos está pidiendo. Puedes usar el espacio de más abajo como borrador, si lo deseas.

ANEXO 2

COMPOSICIÓN ESCRITA POR SUJETO QUE OBTUVO EL MAYOR PUNTAJE.
(Ejemplos de los ítems detectados)

SUPERES ESTRUCTURA

MÁNTENIMIENTO

Organización

DE L

Intertextualidad

TÓPICO

Introducción

NEXO PARATÁCTICO

NEXO HIPOTÁCTICO

REGISTRO LINGÜÍSTICO

Cuerpo

EXPRESIÓN TRANSICIONAL

RASGOS DEL TEXTO EXPOSITIVO (CLASIFIC.)

¡Hola Billy!

Para empezar, mi nombre es Valentina Ortega, y habito en este maravilloso país... llamado Chile... vivo en la 10ª Región (una de las 15 Regiones espectaculares que tiene, y más la región Metropolitana, Santiago de Chile).

Bueno como no conoces a mi país te doy a entender, que es largo y abigarrado, ubicado en el último rincón del mundo! es rico en la flora, como en la fauna y cuenta con innumerables recursos. Es un país democrático... en donde nuestro presidente de la República se llama Ricardo Lagos, pertenece a la concertación, ya que es socialista, y por supuesto, éso me agrada.

Billy, después de esta pequeña reseña de mi país, respondo a tu primera pregunta.

Nosotros, como chilenos, celebramos todos los años el 18 de Septiembre, ya que en una Junta Nacional de gobierno, se dio a entender que por fin logramos una digna independencia. La junta, compuesta principalmente por Hato de oro y Pambano, se llevó a cabo aprox en el 5.º siglo. Si más no recuerdo...

Bueno, desde entonces no han parado las diversas costumbres típicas como por ejemplo las diversas comidas platos distinguidos de Chile, como como el surtido, el charquicán, Empanadas al Pino (carne) y/o queso, además de un sin fin de refrescos como nuestra típica chicha o el pisco. Además están nuestros lugares típicos como el lugar volantes en pleno campo, jugar con trapos, aluche, entre otras cosas...

Creo que demás está decirte los Paulos. Pues en mi país, como que se divide en 3 (norte, centro y sur) el diversas culturas, ritmos y vestimentas, se da origen a una diversidad cultural que es difícil de olvidar... Pero luego, el baile

ANEXO 2 (Continuación)

→

Te tiene semejanza al apareamiento de ciertos animales (ejemplo: la gallina)

Bueno...

Antes de despedirme, espero q' mi información sea la justa y necesaria para tu trabajo...

Descañote lo mejor...

Valentina A
de la Serena

P.D. debes investigar más, pues con lo poco que te he dicho, te estaba dando un MUY BUEN MUDO detalle de lo que es mi país. Ah! la noticia de independencia llegó a mi región como con 2 días de atraso... Por eso la fiesta sigue con Paupielas (en donde hay rentas de muchas cosas!) y con Ramadas. Bueno, mujer, me despido.

chas Billy

EJEMPLO

Conclusión

SUPER-ESTRUCTURA

ANEXO 3

COMPOSICIÓN ESCRITA POR SUJETO QUE
OBTUVO EL MENOR PUNTAJE.

Nosotros los chilenos celebramos el 18 septiembre
por que fue la Independencia en el año 1810.
 en esa batalla había un barco que se llama La
 Vasca de Latonia de Chile contra ese
 barco Noruega, Chile pero hasta el fin no se dio
 por vencido hasta que gano esa batalla
 por eso Chile celebra el 18 septiembre
 por que gano esa batalla 1810 lo celebramos
 con una cacha por eso Chile esta ese día
 de aniversario el 18 septiembre de 1810.
 por eso nosotros los chilenos celebramos
 ese día, el baile chileno es la cacha.
 por eso nosotros amos ese día.

FAJIA INTRODUCCION,
CUERPO Y
CONCLUSION

NO PRESENTA
NINGUN NIVEL
INTENCIONAL
TOTAL
AUSENCIA DE
EJEMPLOS

ORTOGRAFIA
DEFICIENTE

REPETICIÓN
LÉXICA

CARECE DE
SUPERESTRUCTURA

USO INAPROPIADO
DE EXPRESIÓN
TRANSICIONAL