

Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile¹

Analitic assessment of 4th grade Chilean students writing

Carmen Sotomayor

Universidad de Chile
Chile

Percy Bedwell

Fundación Educacional Arauco
Chile

Gabriela Gómez

Universidad de Chile
Chile

Ana-María Domínguez

Fundación Educacional Arauco
Chile

Elvira Jéldrez

Universidad de Chile
Chile

Natalia Ávila

Universidad de Chile
Chile

ONOMÁZEIN 34 (diciembre de 2016): 381-424

DOI: 10.7764/onomazein.34.21



Carmen Sotomayor: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.

| Correo electrónico: csotomayor@ciae.uchile.cl

Gabriela Gómez: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.

| Correo electrónico: gabriela.gomez@ciae.uchile.cl

Elvira Jéldrez: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.

| Correo electrónico: elvira.jeldrez@ciae.uchile.cl

Percy Bedwell: Fundación Educacional Arauco, Chile. | Correo electrónico: percy.bedwell@arauco.cl

Ana-María Domínguez: Fundación Educacional Arauco, Chile.

| Correo electrónico: anamaria.dominguez@arauco.cl

Natalia Ávila: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.

| Correo electrónico: natalia.avilal@ciae.uchile.cl

Fecha de recepción: julio de 2015

Fecha de aceptación: abril de 2016

Resumen

El estudio analizó una muestra de 2.061 escritos de 687 estudiantes chilenos de cuarto básico que participaron en una evaluación nacional de escritura en 2008. Por medio de rúbricas analíticas creadas para este fin, se evaluaron de manera desagregada tres géneros textuales: cuento, carta de solicitud y noticia, según cinco dimensiones: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y puntuación, además de una evaluación global. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en el desempeño, según las dimensiones y géneros textuales evaluados. Se encuentra niveles más altos en coherencia y estructura, y más bajos en cohesión. Asimismo, la coherencia es más alta en el cuento, mientras que la estructura lo es en la carta de solicitud. La puntuación externa es más frecuente que la interna y el uso de “y” reemplaza la puntuación especialmente en el cuento. Estos resultados sugieren que una evaluación y enseñanza focalizada en aspectos específicos de la escritura podrían aportar a un mejor desempeño general de esta.

Palabras clave: evaluación de la escritura; rúbricas; géneros textuales; Educación Básica.

Abstract

The study analyzed a national sample of 2.061 writing samples of 687 fourth grade Chilean students who participated in a national writing evaluation in 2008. Three genres—story, request letter and news story—were evaluated by disaggregated rubrics created for this purpose with five criteria: adaptation to the communicative situation, coherence, cohesion, text structure and punctuation, in addition to a global assessment. The results indicate that

¹ Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

there are significant differences in performance according to the dimension and genre evaluated. The highest levels were found in coherence and text structure and the lowest levels in cohesion. Coherence was higher in the story, while text structure was higher in the request letter. The external punctuation is more frequent than the internal and the use of “and” replaces punctuation, especially in the story. These results suggest that an evaluation and education focused on specific aspects of writing could contribute to better overall performance.

Keywords: Writing assessment; rubrics; genre; primary education.

1. Antecedentes

La adquisición de la escritura es un proceso largo y complejo, que no surge de manera natural y que es sustancialmente distinto del lenguaje oral (Ferreiro, 1991; Hudson, 2004; Myhill, 2010). De este modo, la producción escrita implica complejos subprocesos, como son la generación de ideas y la transcripción de estas en un texto (Flower y Hayes, 1981), lo cual compromete procesos motores, el reconocimiento de palabras y de su significado y su procesamiento sintáctico en oraciones y párrafos (Cuetos, 2009; Alamargot, 2011). Al producir un escrito, los estudiantes deben tomar en cuenta el propósito del texto y quién lo leerá, los recursos de conexión para asegurar relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos (Halliday y Hasan, 1976; Shapiro y Hudson, 1991) y las características discursivas, necesarias para lograr un texto coherente (Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992). Además, el escrito debe responder a los géneros textuales que circulan en la sociedad (Bazerman, 1994, 2004; Bronckart, 2007; Bawarshi, 2010). Debido a esto, la fluidez en la producción escrita es difícil de adquirir en los escritores novatos (Graham y otros, 1997; Graham y Harris, 2000; McCutchen, 1996, 2006, 2011). Sin embargo, esta podría desarrollarse como fruto de una práctica permanente y de retroalimentación en un proceso que continúa durante toda la etapa escolar y también en la educación profesional o universitaria (Carlino, 2005; Bazerman, 2013).

En Chile, las prácticas de escritura en el aula son todavía incipientes y esta habilidad no se enseña habitualmente en los programas de formación de docentes de Educación Básica (Sotomayor y otros, 2011). Muestra de ello son los resultados encontrados en la primera evaluación piloto de escritura del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplicada a un 9% de los estudiantes de 4° grado en 2008. En esta prueba, un 38% de los niños se ubicó en un nivel inicial, esto es, no consiguen producir textos con sentido y adecuados a la situación comunicativa. De estos, más de la mitad (55%) pertenecía al grupo socioeconómico medio bajo o bajo (Ministerio de Educación, 2009a), lo que confirma el problema de calidad e inequidad en el aprendizaje de la escritura

en Chile. Por otra parte, aunque estas pruebas evaluaron diversos géneros textuales y dimensiones, los resultados no fueron reportados en forma desagregada, sino que solo mediante un puntaje global, lo que no permitió saber cuáles fueron los mayores problemas y fortalezas de los niños chilenos en su producción escrita ni si existían diferencias según géneros textuales. Más aún, los constructos utilizados para evaluar las diversas dimensiones no fueron dados a conocer.

Es por ello que nuestro estudio evaluó una muestra nacional de escritos de estudiantes de cuarto básico de esta misma prueba, pero desagregando los resultados por género textual (cuento, carta de solicitud, noticia) y por dimensión evaluada (adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y puntuación). El propósito fue entregar evidencias específicas sobre los desempeños de los niños en su producción escrita, con el fin de tener una visión más detallada de sus avances y progresos en esta etapa escolar en una muestra representativa del país desde diversos parámetros (zona geográfica, dependencia administrativa, grupo socioeconómico y sexo). De este modo, se buscó establecer, en primer lugar, si es que existían diferencias en estos desempeños por género textual, ya que las evaluaciones del SIMCE hasta ese momento no lo habían hecho. Además, se realizó una evaluación global con el fin de indagar sobre la relación entre una evaluación holística y una analítica de la escritura de niños. Junto con lo anterior, se llevó a cabo una comparación por grupo socioeconómico (GSE) y por sexo, ya que evaluaciones anteriores en lectura habían reportado sostenidamente mejores desempeños en los grupos socioeconómicos altos y en las mujeres (Ministerio de Educación, 2007a, 2007b, 2008), pero hasta ahora no se contaba con esta información en escritura.

En suma, el propósito global de la investigación fue aportar a un mayor conocimiento y comprensión de las características de la producción escrita de los escolares chilenos, finalizado el primer ciclo de la Educación Básica, en que la codificación debiera estar automatizada y las dimensiones analizadas debieran estar incorporadas (Ministerio de Educación, 2012a). Para ello se analizaron los textos de los estudiantes mediante rúbricas analíticas elaboradas en el marco del estudio para cada género y dimensión evaluada.

De acuerdo con los antecedentes presentados, los objetivos de la investigación fueron: i) describir los desempeños en la producción escrita de una muestra nacional de alumnos de 4° básico, según algunas dimensiones de la calidad de la escritura: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y puntuación; ii) identificar diferencias y relaciones entre estas dimensiones según los géneros textuales cuento, carta de solicitud y noticia; y iii) identificar diferencias entre estas dimensiones según nivel socioeconómico y sexo de los alumnos.

En Chile existe una serie de estudios recientes que han abordado la descripción del desempeño escrito y el desarrollo de pautas para su evaluación. Uno de los pioneros en esta línea fue el trabajo de Tapia y otros (2003), que se enfocó en el ámbito de la escritura universitaria y desarrolló una pauta de 24 dimensiones para la evaluación de informes en este nivel; esta pauta permitió mostrar el escaso manejo de modelos textuales por parte de los estudiantes y la necesidad de instaurar la instrucción en escritura en este nivel. Investigaciones posteriores reportan el desarrollo y uso de rúbricas para la evaluación y articulación de estrategias didácticas de escritura universitaria (Errázuriz, 2012), o como instrumentos evaluativos del género ensayo en el nivel superior con validez psicométrica y confiabilidad (Muñoz y Valenzuela, 2015). En el nivel escolar medio destacan dos trabajos que se centraron en describir la coherencia local en textos expositivos y persuasivos, respectivamente, utilizando rúbricas como procedimiento analítico. En el primero de estos estudios, un hallazgo interesante es que, una vez adquirida, la coherencia local en textos expositivos no mejora significativamente a lo largo de los años de escolaridad (Concha y otros, 2010). En el segundo de estos estudios, se plantea que los estudiantes logran textos coherentes, aunque mediante recursos poco sofisticados; adicionalmente, se releva la importancia del metalenguaje en el desempeño escrito, dando pistas para informar la didáctica (Concha y Paratore, 2011). Por último, en el nivel escolar básico, destacan los valiosos aportes descriptivos de Benítez (2007, 2009) para octavo y tercer año básico. En el caso de octavo año, se diseñó y aplicó una rúbrica analítica a composiciones de alumnos. Las dimensiones evaluadas incluyeron situación retórica (tópico, audiencia y propósito) y

mecánica del lenguaje (puntuación, ortografía y nexos). Los mejores desempeños se concentraron en tópico y propósito, mientras que los más deficientes en audiencia (que incluye organización textual) y mecánica del lenguaje (Benítez, 2007). En el caso de tercero básico, se construyó una pauta holística para evaluar producciones de los niños. Entre los principales hallazgos están: una cercanía e influencia de la oralidad detectada en lo escrito y limitaciones en el uso del discurso descriptivo por parte de los estudiantes (2009).

Si bien estos trabajos representan importantes avances en el desarrollo de herramientas evaluativas de la escritura sobre la base de criterios analíticos, o bien en la descripción detallada del desempeño escrito de estudiantes en diferentes niveles, una descripción globalizante y representativa del desempeño escrito en el nivel escolar básico chileno aún está pendiente. El presente artículo ofrece un aporte en esa dirección.

2. Marco de referencia

Uno de los puntos de partida de este estudio fue trabajar con las pruebas de evaluación del piloto SIMCE 2008. Para ello, la tarea de escritura y el género estaban definidos de antemano y consistían en la escritura de un cuento a partir de una imagen, una carta de solicitud a partir de una situación hipotética y una noticia sobre la base de una situación y fotografía. Desde ese punto de vista, en el presente estudio se entendió cada una de estas tareas como inscritas en un género, y siguiendo a Bronckart (2007), como géneros de texto², que son productos de configuraciones de elección de diversos recursos lingüísticos y no estructuras fijas. Los géneros textuales, según Bronckart, solo pueden analizarse de forma descendente, es decir, desde lo contextual a lo lingüístico; en otras palabras, lo contextual influye sobre la organización lingüística interna (2007).

² Se optó por la denominación de Bronckart pues, desde una perspectiva interaccionista, asume los géneros como una dimensión de lo textual. Su comprensión del género como un fenómeno de lenguaje intrínsecamente social, histórico y anidado en la actividad humana es compartida por otros de los autores citados en este artículo, a propósito de este constructo (Bawarshi, 2004; Bazerman, 2004).

Los análisis de escritura realizados se inspiran en un enfoque de evaluación de la producción escrita que cambió el foco desde las evaluaciones indirectas con respuestas cerradas hacia la evaluación directa mediante muestras auténticas de escritura (Veal y Hudson, 1983). Hacia los años noventa, la evaluación auténtica se había vuelto una norma, y aunque fuese un modo trabajoso de evaluar la escritura, en particular en gran escala, se impuso, pues el uso de pautas de evaluación permitía transparentar objetivos y procedimientos al público (Wiggins, 1990). Desde entonces se ha desarrollado mucha investigación para asegurar que este tipo de evaluaciones cuente con los estándares de validez y confiabilidad, lo que implica un detallado análisis de los factores involucrados en las variables textuales (géneros a evaluar), contextuales (características de los evaluadores y evaluados, diseño de la tarea), entre otros (Weigle, 2009). En el caso de esta investigación, los aspectos del diseño de la tarea y contextuales estaban dados de antemano; por otro lado, al ser una de las primeras evaluaciones auténticas a gran escala en el sistema escolar chileno, el interés investigativo se fijó en desarrollar un instrumento evaluativo que tuviera asegurado ciertos parámetros de confiabilidad, como se explica en la sección de metodología.

Dentro de los principales instrumentos para evaluar la escritura se encuentran las rúbricas, ya sea analíticas u holísticas. A partir de los objetivos del presente estudio, se optó por las primeras, ya que estas evalúan diversos aspectos de la escritura, tales como coherencia, organización del contenido, estructura oracional, entre otros. De esta manera, se caracterizan por proveer información detallada acerca del desempeño escrito (Weigle, 2009). Para la construcción de las pautas del estudio, se analizó las mismas dimensiones consideradas por la prueba SIMCE, pues el propósito principal de nuestra investigación era justamente desglosar los resultados de esta prueba según cada dimensión y género textual, aportando así mayor información sobre los desempeños específicos de los niños chilenos de cuarto básico en escritura. Es así que los resultados reportados en este artículo dejan fuera otras dimensiones relevantes de la escritura, tales como el léxico, la sintaxis o la ortografía,

algunas de las cuales hemos analizado en otros estudios en que se han usado estos mismos *corpora*³.

A continuación, se entrega una breve descripción y fundamentación de las dimensiones que se han seleccionado para evaluar los escritos. Cabe mencionar que estas dimensiones conformaron rúbricas específicas para cada género textual.

2.1. Adecuación a la situación comunicativa

La adecuación a la situación comunicativa refiere a las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: propósito comunicativo, destinatario, características del contexto, relación entre los interlocutores, posición social de los involucrados (Jimeno, 2004). En la adecuación se mide el grado de ajuste del escritor al propósito comunicativo impuesto por la tarea de escritura. Miras (2000) subraya que el propósito que guía la producción textual determina la generación de ideas, la organización de estas y la concreción de los objetivos de un texto. De manera similar, Flower y Hayes (1981) destacan la importancia de la construcción del problema retórico, es decir, la organización de las ideas y su articulación de un modo coherente para incidir en el lector. Por ejemplo, en un texto argumentativo se espera que el escritor manifieste una intención de convencer, dirigida a una persona específica y tomando en cuenta las restricciones de registro y tono que conlleva la relación con esa persona (Castelló y Monereo, 1996). En este sentido, la adecuación a la situación comunicativa sería una dimensión primordial y movilizadora de otros componentes de la producción de textos de calidad.

Estudios que comparan la producción escrita entre escritores novatos y avanzados han encontrado que un buen escritor es capaz de ponerse en el lugar del lector y escribir tomando en cuenta a la audiencia, lo que no suele verse en los escritores principiantes

³ Ver análisis del léxico en: Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. M. "Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile", *Reading and Writing* (aceptado). Ver también análisis de la ortografía en: Bedwell, P., Domínguez, A. M., Sotomayor, C., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2014), "Caracterización de Problemas Ortográficos Recurrentes en Alumnos de Cuarto Básico", *Documento de trabajo CIAE N°15*

(Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1992). Esto es respaldado por McCutchen (2011), quien sostiene que el conocimiento sobre el tópico, la audiencia o situación comunicativa al componer un texto representan un nivel avanzado del dominio de la escritura. Por su parte, Miller y Charney (2008) sugieren que esta habilidad es de difícil adquisición y se sigue desarrollando incluso en la edad adulta.

2.2. Coherencia

La coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases (van Dijk, 1980), es decir, la coherencia se basa en las relaciones que enlazan las ideas de un texto y que crean sentido en los lectores (Lee, 2002). Pessoa y otros (2010) resaltan los aspectos micro y macro lingüísticos como factores de la coherencia. Esto lleva a sugerir que las relaciones cohesivas (microlingüística) tienen un papel importante en el establecimiento de la coherencia, entendida como la mantención del tópico del discurso; como también que la estructura semántica global (macrolingüística) define el significado del texto como un todo. Por su parte, Shapiro y Hudson (1991), en un estudio sobre producción narrativa en los primeros años de escolaridad, asocian la coherencia a una estructura global “bien armada” de la narración y la distinguen de la cohesión definida como el grado de conexión lingüística entre las proposiciones y las referencias de los personajes. Asimismo, Pessoa y otros (2010) encuentran que los niños en los primeros años de escolaridad escriben cuentos más coherentes cuando se les narra una historia que luego deben escribir, lo que indicaría que los modelos lingüísticos otorgados por la historia narrada ayudan a los niños a desarrollar la coherencia. De este modo, la estructura y la coherencia se complementarían y constituirían componentes que van en la misma dirección.

En Chile, los estudios de Concha y otros (2010) sobre producción no narrativa en la Educación Básica y Media muestran que los estudiantes presentan dificultades para producir textos coherentes y una ausencia de progresión cuando avanzan en su escolaridad; este último factor se explicaría porque la coherencia no es enseñada explícitamente en la

escuela. En suma, pareciera que la coherencia tiende a ser más difícil de lograr en géneros de secuencias diferentes de la narrativa. En efecto, algunos autores destacan que los géneros de secuencia argumentativa representarían un esfuerzo cognitivo mayor para los niños (Crowhurst, 1990; Camps, 1995; Castelló y Monereo, 1996; Andrews y otros, 2009). En cambio, los géneros de secuencia narrativa serían más familiares y, por lo tanto, de menor complejidad para los estudiantes (Kaufman y Rodríguez, 2001; Donovan y Smolkin, 2006). Sobre esto Lee (2002) plantea que la enseñanza de la coherencia sería más efectiva si fuera aplicada a diferentes géneros textuales y fuera acompañada de una retroalimentación activa por parte de los profesores.

2.3. Cohesión

La cohesión se refiere a la función referencial y a los fenómenos sintácticos relacionados con esta (Matute y Leal, 1996). La conexidad apunta a la racionalidad del texto y permite recobrar las estructuras temporales o causales de las acciones y eventos narrados mediante el uso apropiado de conjunciones, preposiciones o adverbios. Halliday y Hasan (1976), en lo referido a las relaciones cohesivas entre cláusulas, definen cinco tipos de relaciones semánticas, de acuerdo a sus funciones: temporales, causales, adversativas, aditivas y de continuidad (Shapiro y Hudson, 1991); uno de los recursos lingüísticos utilizados para establecer estas relaciones semánticas son los conectores.

Al respecto, Favart y Passerault (1996) señalan que se produce un incremento de conectores a medida que los niños aumentan su escolaridad entre 2° y 5° grado. Lo mismo es destacado por Shapiro y Hudson (1991), quienes encuentran que los niños entre los 5 y 10 años son capaces de usar una gran variedad de conectores de manera precisa, particularmente, conjunciones temporales y causales, y que incrementan el rango de su correcto uso con la edad. Al mismo tiempo, demuestran que los niños, especialmente los más pequeños, pueden realizar una narración más cohesiva y estructurada cuando se les permite prever las secuencias antes de producirla, lo que indica que la capacidad de realizar

narraciones cohesivas también se relaciona con el tipo de tareas de escritura demandadas a los estudiantes.

Por otra parte, Peterson y McCabe (1991) encuentran que el conector “y” es el más usado por los niños en sus narraciones y que esto se debería a que es muy versátil, es decir, puede cumplir diversas funciones semánticas: de adición, temporalidad, causalidad o adversatividad. Además, cumple un rol de continuidad, y ayuda no solo a la cohesión, sino también a la coherencia de una narración.

2.4. Estructura

Los distintos géneros textuales poseen una estructura convencional que organiza la información de un modo particular para cumplir su propósito comunicativo (Bazerman, 2004). La distinción entre distintos géneros textuales permite una mayor precisión e integración de la información en una oración y nuevas formas de ordenar un texto, siendo vital para esto la enseñanza específica de distintos tipos de estructuras propias de los géneros (Fitzgerald y Teasley, 1986; Verhoeven y Van Hell, 2008).

En un estudio anterior sobre producciones escritas narrativas de estudiantes chilenos de 3º, 5º y 7º grado (Sotomayor y otros, 2013), se encontró una alta correlación entre la estructura textual, la coherencia, el desarrollo de las ideas y el número de palabras escritas en el texto. Además, se observó que estos niños tenían internalizada una estructura narrativa básica, pese a que los desenlaces de los cuentos eran generalmente mal resueltos. Este dato resulta coincidente con lo encontrado por Pavéz y otros (2008) en un estudio sobre el desempeño discursivo narrativo en niños chilenos: en general, las categorías narrativas de “presentación” y “episodio” aparecen más tempranamente, en tanto, la aparición del “final” es tardía y en muchos casos se trata de un final abrupto, no motivado por la historia. El desarrollo narrativo completo (presentación completa, episodio completo y final) recién está logrado mayoritariamente alrededor de los 10 a 11 años, lo que sugiere la presencia de momentos en el desarrollo evolutivo de los niños, en los que las estructuras de los géneros se terminan de internalizar.

Por otro lado, Graham y otros (2012) encontraron que la instrucción de la estructura textual era significativa y efectiva para producir textos de mejor calidad, lo cual coincide con las conclusiones de Fitzgerald y Teasley (1986) sobre cómo el conocimiento de la estructura de organización de los diversos géneros ayuda a la creación de textos con una calidad global mayor. En efecto, estos autores afirman la existencia de un vínculo causal entre el conocimiento del género y la habilidad de escritura, al demostrar que la calidad de los cuentos de los niños mejoraba luego de que se les enseñara la estructura narrativa. Por el mismo motivo, para los niños de primaria, la escritura de textos expositivos reviste mayor dificultad, debido a la menor exposición y familiaridad con estos (McCutchen, 2011).

2.5. Puntuación

En su origen, la puntuación refiere a una serie de signos escritos, distintos de los grafemas, cuyo propósito es dar cuenta de los rasgos prosódicos del lenguaje oral (pausas, entonación) a fin de facilitar la comprensión de lo escrito (Rodríguez y Ridaó, 2013). En la medida que la lectura silenciosa prevalece como práctica social, las convenciones de la puntuación obedecen también a criterios sintáctico-semánticos y no solo fónicos (Real Academia Española [RAE], 2010). Esta doble dependencia es lo que origina los mayores problemas en las normas de puntuación de la lengua española (Rodríguez y Ridaó, 2013).

Respecto del portugués, Rocha (1995) estudió a escolares de primero a tercero básico en escuelas de Brasil, concluyendo que la puntuación es una adquisición tardía que tiene lugar cuando el niño ya comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito. Además, encontró que la puntuación solía ser adquirida de afuera hacia adentro (o del todo a las partes), siendo más habitual la marcación de los límites externos del texto y apareciendo la puntuación interna más frecuentemente entre los niños que ya manejaban la puntuación externa. Estos resultados van en la línea de las investigaciones sobre el español, como las de Ferreiro (1983), quien encuentra que los niños pasan por diversas etapas hasta alcanzar el dominio de la escritura y que estos van creando en el camino reglas propias basadas en lo

fonético y en la relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. En la misma perspectiva, Kaufman (2005) resalta la dificultad que supone la ortografía (en este caso la ortografía puntual), debido a que incluye muchas reglas y datos que no son reflejados por la sonoridad.

En el estudio que presentamos, la dimensión de puntuación evaluó el uso de mayúscula inicial y punto final (signos relacionados con la puntuación externa), el uso de punto seguido y aparte (signos de puntuación interna), y el reemplazo de la conjunción “y” por punto seguido o aparte. Este último fenómeno se consideró, porque había aparecido recurrentemente en nuestros estudios anteriores con niños de grupos socioeconómicos descendidos (Sotomayor y otros, 2013); en esta ocasión se quiso observar si este recurso seguía manifestándose en una muestra nacional de estudiantes. No se consideraron otros signos de puntuación por ser estos de difícil adquisición para los niños, dado que las reglas de puntuación en la lengua española son muchas, además de complejas, y no siempre se relacionan con la prosodia de la lengua en su modalidad oral.

3. Metodología

3.1. Muestra

La muestra se definió replicando las características de la muestra de la población del SIMCE de escritura 2008 para cuartos básicos, que evaluó a 22.854 niños (MINEDUC, 2009). Se utilizaron cuatro criterios para la construcción de la muestra: zona geográfica (norte, centro, sur, metropolitana), dependencia de los establecimientos escolares (municipal, particular subvencionado, particular pagado), grupo socioeconómico (bajo, medio bajo, medio, medio alto, alto) y género (femenino y masculino). La muestra quedó conformada con un número de 687 niños y 2.061 escritos, con un cálculo de error muestral de 3,5%.

3.2. Tareas de escritura

En la prueba SIMCE de escritura 2008, cada niño tuvo que responder a tres tareas de producción textual. En la primera de ellas, se pidió la redacción de un cuento a partir de un estímulo que consistía en una fotografía de un niño y un delfín en el agua, acompañada de la instrucción *Escribe un cuento a partir de esta foto* (ver figura 1).

Figura 1. Tarea para escribir un cuento (texto narrativo), prueba SIMCE escritura 2008 (MINEDUC, 2009)

1 Escribe un cuento a partir de esta foto.



Fuente: <http://always.ejvfiles.net/images4/flipper49.jpg>

La segunda tarea consistió en la escritura de una carta de solicitud, motivada por la instrucción *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* (ver figura 2).

Figura 2. Tarea para escribir una carta de solicitud (texto argumentativo), prueba SIMCE Escritura 2008 (MINEDUC, 2009)

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.

En la tercera y última tarea, se pidió a los niños escribir una noticia a partir del estímulo: *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* (ver figura 3).

Figura 3. Tarea para escribir una noticia (texto expositivo), prueba SIMCE Escritura 2008 (MINEDUC, 2009)

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



Fuente: <http://www.duiops.net/dinos/images/fosiles1.jpg>

Escribe una noticia sobre este descubrimiento para el diario mural.

3.3. Construcción de las rúbricas

Tomando como referencia estos tres géneros textuales se construyó una rúbrica con cuatro niveles de desempeño para cada uno de las dimensiones previamente descritas (ver rúbricas en anexo 1). En la tabla 1 se presenta una definición de cada una de las dimensiones evaluadas en el proyecto.

Tabla 1. Definición de dimensiones evaluadas

Dimensión evaluada	Definición
Adecuación a la situación comunicativa	Es una dimensión relacionada con la escritura como práctica social. Se observa si el texto se ajusta al tema, propósito comunicativo y receptor (registro y tono) demandado por el estímulo.
Coherencia	Es una dimensión relacionada con la construcción del sentido y el desarrollo de las ideas en los textos. Se espera que el texto evidencie un sentido global completo sin digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria.
Cohesión	Se trata de la principal dimensión de construcción lingüística del texto. A través de esta se observan las relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, expresadas en conectores que otorgan unidad al texto.
Estructura textual	En esta dimensión se evalúan las partes prototípicas de la estructura de los géneros: cuento (secuencia predominantemente narrativa) y carta de solicitud (secuencia predominantemente argumentativa).
Puntuación	En esta dimensión se evalúa la presencia de puntuación externa (mayúscula y punto final), la presencia de puntuación interna (punto seguido y aparte) y el uso de “y” en lugar de punto seguido o aparte.
Evaluación global	Se refiere a un juicio holístico sobre el texto (muy bueno, bueno, regular o insuficiente).

Las rúbricas fueron elaboradas y probadas de manera sucesiva en una muestra de 30 escritos por cada género. Un equipo de tres investigadores construyó rúbricas a partir de dos fuentes para la elaboración de los descriptores: por una parte, las definiciones establecidas a partir de la revisión de la literatura y, por otra, los propios escritos de los niños en una submuestra de cada género textual, escogida al azar. El procedimiento de construcción para cada rúbrica se realizó en tres etapas:

- a) Calibración: evaluación de diez textos por parte de cada investigador de modo independiente y posterior calibración de la rúbrica, evaluación de otros diez textos siguiendo el mismo procedimiento y, luego, de otros diez.
- b) Re-calibración: una vez que las rúbricas se consideraron calibradas, dos miembros del equipo, que no habían participado de su construcción, evaluaron de manera independiente otros diez textos de cada tipo. En esta etapa se encontraron algunas inconsistencias entre los evaluadores, las que dieron origen a pequeños ajustes a las rúbricas en su versión casi definitiva.
- c) Consulta a jueces expertos: la última versión de las rúbricas fue enviada a juicio de tres expertos quienes las revisaron y emitieron un informe que concluyó que estas eran claras, los niveles de logro excluyentes y los descriptores adecuados a cada género textual⁴.

En síntesis, se construyeron rúbricas analíticas específicas para cada género textual del SIMCE, incluyendo las dimensiones de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y estructura. Además, se elaboró una pauta de cotejo, común a todos los géneros textuales, para evaluar la puntuación y una pauta holística para la evaluación global, que contenía las opciones: insuficiente, regular, bueno y muy bueno (ver tabla 1).

⁴ El informe elaborado por cada experto evaluó los siguientes aspectos de las rúbricas: claridad en la redacción, formato adecuado, información adicional suficiente, concordancia entre dimensiones evaluadas y sus elementos, claridad en la definición de las dimensiones, posibles elementos ausentes, claridad y precisión de cada nivel de desempeño, pertinencia de cada nivel, progresión equivalente entre niveles y, por último, una apreciación general del instrumento.

3.4. Proceso de corrección

Durante el proceso de corrección, se contó con cuatro evaluadores que tenían experiencia en evaluaciones similares y con un supervisor. Con el fin de mantener un control sobre el nivel de concordancia entre las calificaciones de los evaluadores, el 30% de los textos tuvieron un proceso de doble corrección (Hallgren, 2012). Un sistema de corrección online permitió llevar un registro inmediato de los casos de inconsistencia entre dos correctores; en estos casos el supervisor realizaba la evaluación final. Para determinar el alcance de la inconsistencia, se calculó el coeficiente Kappa al finalizar cada jornada de trabajo y cada conjunto de textos según su tipo. Al inicio de cada jornada de corrección se analizaban las inconsistencias entre correctores para que estos se familiarizaran con la rúbrica. Esto ayudó a que la proporción de inconsistencias disminuyera en la medida que avanzó el proceso de corrección. De este modo, el puntaje promedio de concordancia fue de $k=0.81$, lo que representa un puntaje adecuado para este tipo de estudios (Landis y Koch, 1977).

4. Resultados

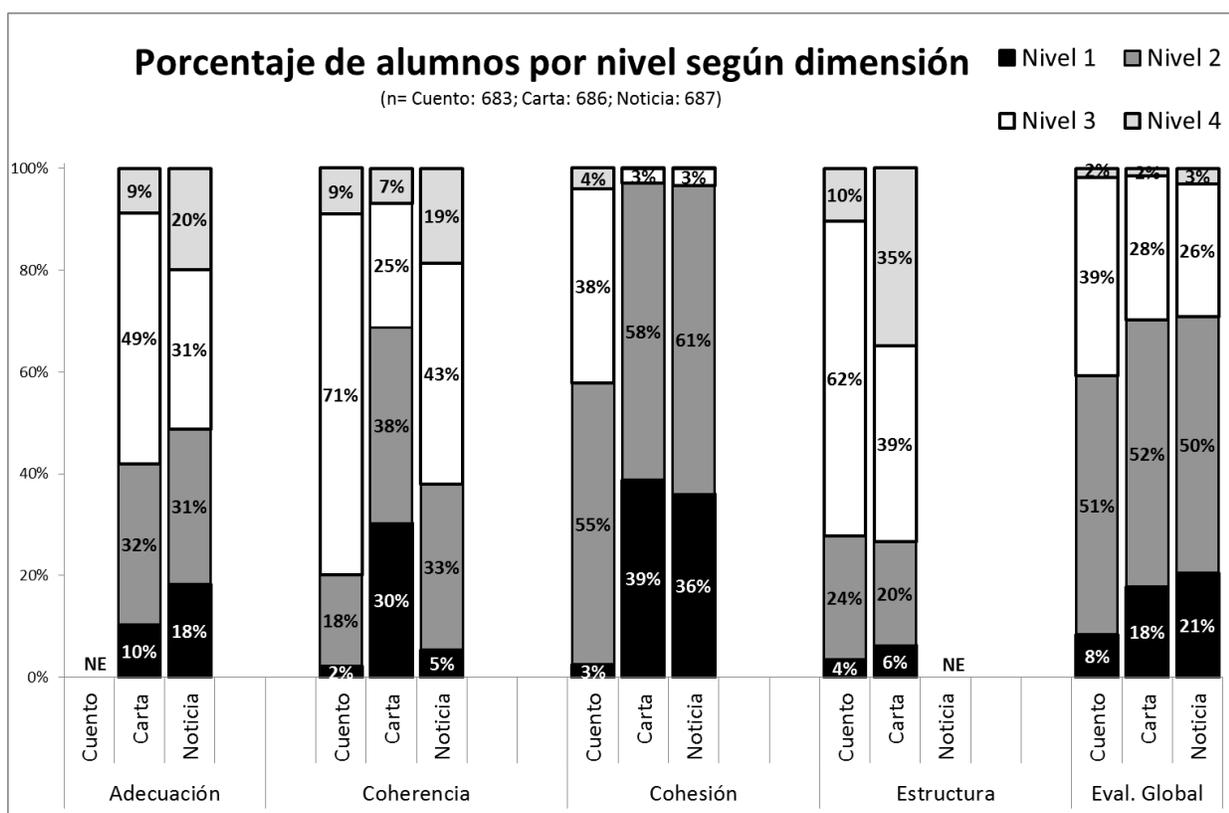
En primer término, se presentará los resultados totales por cada dimensión evaluada, estableciendo comparaciones entre géneros textuales. Luego, se mostrará las principales correlaciones entre las dimensiones estudiadas por género de texto. Por último, se dará cuenta de los resultados según las variables de sexo y de grupo socioeconómico.

4.1. Totales por dimensión evaluada

En la dimensión *adecuación a la situación comunicativa* la mayoría de los textos se ubicó en los niveles 3 y 4 de la rúbrica (58% en carta de solicitud y 51% en noticia) (ver gráfico 1). De este resultado se puede inferir que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de seguir las instrucciones del estímulo, desarrollando el tema propuesto, considerando el propósito comunicativo y la relación con el receptor. En relación con los

niveles 1 y 2, se observó que lo que implicó una mayor dificultad fue ajustarse al registro o tono que requería la situación comunicativa (ver anexo 1). Cabe destacar que dicha dimensión no se evaluó en los cuentos, ya que no se describía una situación comunicativa para estos en el enunciado de la tarea.

Gráfico 1. Porcentaje de alumnos por nivel según dimensión evaluada



NE: Dimensión no evaluada

En *coherencia* se pudo apreciar una marcada diferencia en el desempeño según el tipo de texto. A pesar de que la mayoría de los escritos producidos se encontraba en los niveles 3 y 4 de la rúbrica tanto en el cuento (80%) como en la noticia (63%), esta situación no se repitió en la carta de solicitud, que mostró solo un 31% al sumar estos dos niveles (ver gráfico 1). En efecto, en el género textual de secuencia argumentativa, el desempeño de los estudiantes fue significativamente menor.

En la dimensión de *cohesión* se puede apreciar que un 57% de los cuentos, un 97% de las cartas de solicitud y un 97% de las noticias se ubican en los niveles 1 y 2 de la rúbrica (ver gráfico 1). Esto significa que los niños escriben con escasos conectores y que estos son muy repetidos o mal empleados (ver anexo 1). El caso más típico es el uso recurrente de los conectores “y” o “pero”, que reemplazan el uso de punto seguido o aparte.

En *estructura*, la mayoría de los textos de cuento y de carta de solicitud se ubicaron en los niveles 3 y 4 de la rúbrica (ver gráfico 1). Esta es una de las dimensiones de mayor logro, en especial en la carta, que tuvo un porcentaje mayor en nivel 4, el cual indica la presencia de todas sus partes estructurales. En cambio, los cuentos fueron ubicados mayoritariamente en el nivel 3, que indica la presencia de todas las partes de la narración, pero con un conflicto débilmente definido y un desenlace no desarrollado (ver anexo 1).

La *evaluación global* se ubica mayoritariamente en el nivel 2 (regular), a pesar de que el mismo texto haya sido evaluado en niveles más altos para las demás dimensiones (ver gráfico 1). Esto nos indica que el juicio global tiende a ser más bajo.

Por otra parte, se realizó un test para comparar las medias de cada género textual, según las distintas dimensiones evaluadas.

Tabla 2. Comparaciones de medias por dimensión entre tipos de texto (Repeated Measures ANOVA)

Dimensión	Cuento (1) n 682	Carta (2) n 682	Noticia (3) n 682	Paired t test contrast ^a
Adecuación	–	2.56 (.03)	2.53 (.04)	2 = 3
Coherencia	2.87 (.02)	2.08 (.04)	2.75 (.03)	1 > 3 > 2
Cohesión	2.44 (.02)	1.64 (.02)	1.68 (.02)	1 > (2=3)
Estructura	2.79 (.03)	3.02 (.03)	–	2 > 1
Global	2.34 (.03)	2.13 (.03)	2.11 (.03)	1 > (2=3)

Standard Error in parentheses

^a Adjustment for multiple comparisons: Sidak correction
The mean difference is significant at the .05 level

El test reportado en la tabla 2 permite cuantificar las relaciones que existen entre los resultados según género textual. Puede constatar que en ciertos casos los resultados varían dependiendo del género. Es así como los cuentos se destacan por tener niveles más altos en coherencia, cohesión y en la evaluación global, mientras que en estructura, los niveles más altos se observan en las cartas de solicitud. La coherencia es la única dimensión en que hay diferencias significativas entre los tres géneros textuales; cabe destacar que es el género carta de solicitud el que tiene resultados más bajos en esta dimensión. Finalmente, las comparaciones indican que los géneros carta de solicitud y noticia son semejantes entre sí en 3 de las 4 dimensiones en que ambos fueron evaluados: adecuación, cohesión y evaluación global. En términos generales, los resultados indican que los cuentos tienen resultados significativamente mejores, mientras que las cartas de solicitud y noticias tienden a obtener resultados semejantes. Sin embargo, hay dimensiones específicas (estructura y coherencia) en que estas tendencias varían.

La última dimensión evaluada fue la puntuación; los resultados se presentan en el gráfico 2.

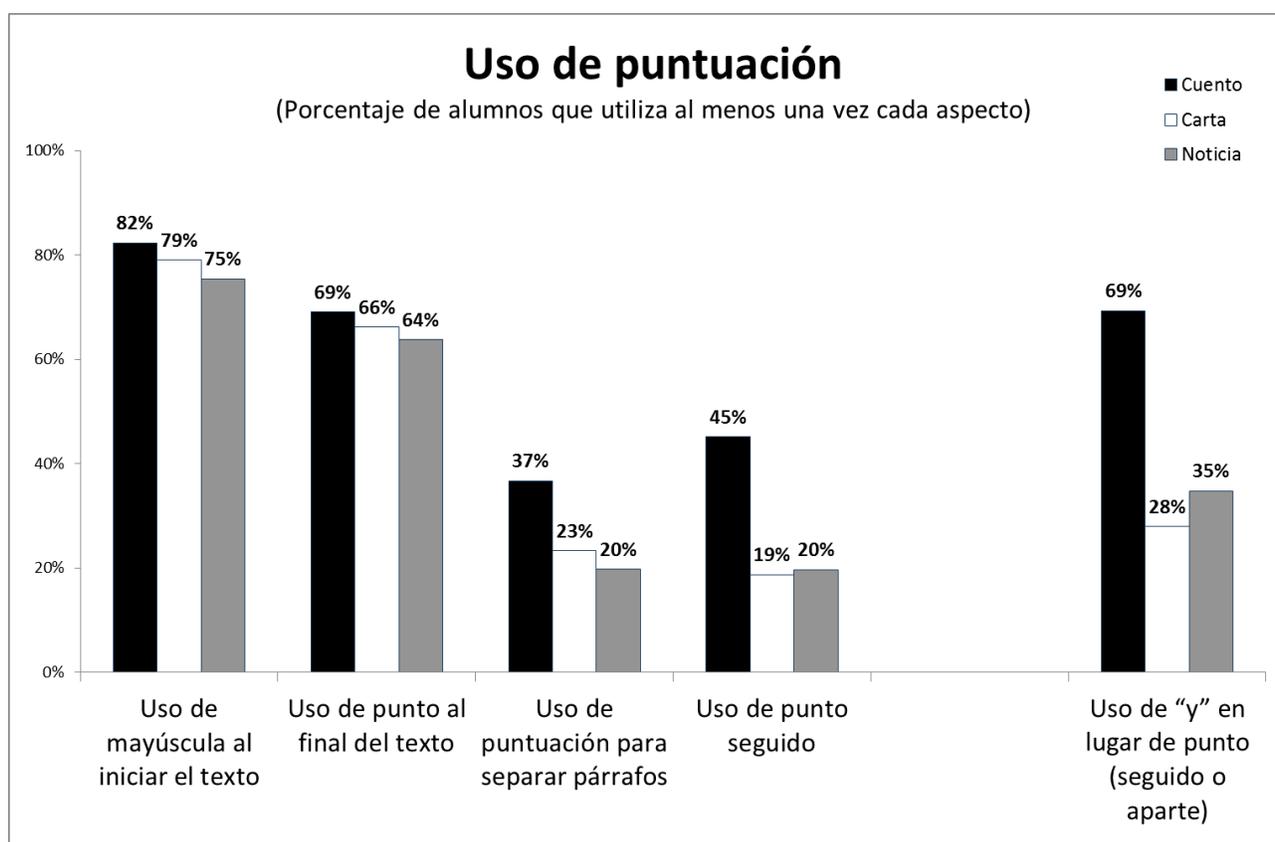
Al observar el gráfico 2, se aprecia una mayor frecuencia del “uso de mayúscula al iniciar los textos” y el “uso de punto al final del texto”, lo que indica que los niños dominan mejor la puntuación externa. Por otra parte, el “uso de puntuación para separar párrafos” y “uso de punto seguido” son los indicadores que muestran una menor frecuencia de uso, especialmente en carta y noticia, lo que muestra que los escolares tienen un menor dominio de la puntuación interna. Sin embargo, en los cuentos se encuentra un mayor porcentaje de este tipo de puntuación. Por último, el uso de “y” en lugar de punto (seguido o aparte) fue más habitual en el cuento que en la carta y la noticia.

4.2. Correlación entre dimensiones por géneros textuales

Para complementar los análisis anteriores, se estudiaron las correlaciones entre las distintas dimensiones evaluadas, sobre la base del nivel asignado para cada texto y dimensión. Una mirada general a estos resultados muestra que no siempre las correlaciones

son equivalentes para los distintos géneros textuales (ver anexo 2). Es decir, una correlación alta y positiva entre dos dimensiones en un género no implica que estas tengan la misma correlación en otro. En otras palabras, las formas en que interactúan las distintas dimensiones evaluadas pueden variar de un género textual a otro y también según la dimensión de que se trate.

Gráfico 2. Porcentaje de alumnos según elementos evaluados en puntuación



De estos análisis cabe resaltar que las correlaciones entre la *evaluación global*, la *adecuación a la situación comunicativa* y la *coherencia* son las más altas en todos los textos analizados, obteniendo en todos los casos sobre $r=0.51^{***}$. La correlación más alta de todo el análisis es la que se da entre *adecuación* y *evaluación global* en las noticias con $r=0.68^{***}$.

Por otra parte, se observa una correlación positiva, pero baja entre *coherencia* y *cohesión* ($r=0.31^{***}$ en el cuento y $r=0.34^{***}$ en la carta de solicitud), la cual incluso no es significativa en el caso de las noticias ($r=0.02$).

Otro resultado relevante es la correlación positiva y significativa entre la estructura y la mayoría de las otras dimensiones evaluadas, especialmente con la *evaluación global* ($r=0.62^{***}$ en el cuento y 0.51^{***} en la carta de solicitud).

Las correlaciones entre las dimensiones de *puntuación* son positivas, sin embargo, los valores son bajos: no superan un $r=0,28^{***}$. El *uso de y en lugar de punto* se correlaciona positivamente en tres casos: con la *coherencia* en el caso de la carta ($r=0.12^{***}$) y con la *cohesión* en los casos de carta y noticia ($r=0.48^{***}$ y $r=0.50^{***}$ respectivamente).

4.3. Resultados según variables de sexo y GSE

De acuerdo con una perspectiva contextualizada de la escritura (Graham y otros, 2013), se incorporó el análisis del sexo y el grupo socioeconómico de los escolares como determinantes contextuales. Estas categorías se consideran relevantes para el análisis, dados los antecedentes sobre el sistema educativo chileno en relación a estas dos variables (Contreras, 2010; Gómez y otros, 2012). La presencia de diferencias significativas se analizó mediante el análisis de la varianza (one way ANOVA), tomando el valor del test F como indicador. Para el grupo socioeconómico (variable en que hay tres categorías), se utilizó a posteriori la corrección Šidák para comparaciones múltiples (Abdi, 2007). Como se observa en la tabla 3, en la mayoría de las dimensiones evaluadas y en todos los géneros textuales se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres. El mismo resultado se obtuvo para la dimensión de *puntuación*.

Tabla 3. Comparación de medias según sexo (niveles 1 a 4)

Dimensión	Cuento			Carta			Noticia		
	Fem	Masc	Comp.*	Fem	Masc	Comp.*	Fem	Masc	Comp.*
	n 337	n 346		n 340	n 346		n 340	n 347	

Adecuación	-	-		2.64	2.49	F > M	2.55	2.51	F = M
				(.04)	(.04)		(.06)	(.05)	
Coherencia	2.95	2.79	F > M	2.16	1.99	F > M	2.84	2.67	F > M
	(.03)	(.03)		(.05)	(.05)		(.04)	(.04)	
Cohesión	2.49	2.39	F > M	1.68	1.60	F = M	1.69	1.66	F = M
	(.03)	(.03)		(.03)	(.03)		(.03)	(.03)	
Estructura	2.87	2.71	F > M	3.20	2.85	F > M	-	-	
	(.04)	(.04)		(.05)	(.05)				
Ev. Global	2.45	2.23	F > M	2.29	1.99	F > M	2.20	2.03	F > M
	(.04)	(.03)		(.04)	(.04)		(.04)	(.04)	

* Diferencias son significativas si $p < .05$

Por otra parte, como lo evidencia la tabla 4, en términos generales, mientras más alto es el grupo socioeconómico (GSE) de los estudiantes, sus niveles de escritura fueron también más elevados para la mayoría de las dimensiones evaluadas. No obstante, existen algunas diferencias según dimensión evaluada que es necesario comentar. La *adecuación* es semejante en las cartas para los grupos socioeconómicos alto y medio; mientras que el grupo bajo obtiene promedios inferiores tanto en las cartas como en las noticias. La *coherencia* muestra diferencias que dependen del tipo de texto; mientras que en los cuentos, los tres grupos se diferencian, en las cartas los grupos medios obtienen medias semejantes al grupo alto. En cambio, en las noticias, los grupos medios se asemejan a los grupos bajos y ambos grupos obtienen resultados significativamente inferiores al grupo alto. En la dimensión *cohesión*, no hay diferencias significativas por GSE en carta ni noticia, mientras que en el caso de los cuentos los resultados no son consistentes. La mirada desagregada por dimensión muestra que hay variaciones en las diferencias socioeconómicas según dimensión y género textual, por el contrario, en la evaluación global las diferencias son sistemáticamente significativas entre los tres grupos socioeconómicos y en los tres géneros textuales.

Tabla 4. Comparación de medias según GSE (niveles 1 a 4)

Dimensión	Cuento				Carta				Noticia			
	B n 270	M n 247	A n 166	Comp.*	B n 273	M n 247	A n 166	Comp.*	B n 274	M n 247	A n 166	Comp.*
Adecuación	-	-	-		2.38 (.05)	2.60 (.05)	2.78 (.05)	(A = M) > B	2.27 (.06)	2.55 (.06)	2.93 (.07)	A > M > B
Coherencia	2.72 (.04)	2.89 (.03)	3.08 (.05)	A > M > B	1.92 (.05)	2.12 (.06)	2.27 (.07)	(A = M) > B	2.61 (.05)	2.75 (.05)	2.99 (.06)	A > (M = B)
Cohesión	2.34 (.04)	2.45 (.04)	2.59 (.05)	(A > B) / (M = A = B)	1.65 (.03)	1.66 (.04)	1.61 (.04)	A = M = B	1.72 (.03)	1.67 (.03)	1.61 (.04)	A = M = B
Estructura	2.66 (.04)	2.82 (.04)	2.96 (.05)	(A = M) > B	2.75 (.06)	3.11 (.05)	3.34 (.06)	A > M > B	-	-	-	
Eval. Global	2.16 (.04)	2.34 (.04)	2.64 (.05)	A > M > B	1.94 (.04)	2,19 (.05)	2,36 (.05)	A > M > B	1.91 (.04)	2.11 (.04)	2.46 (.06)	A > M > B

* Diferencias son significativas si $p < .05$

5. Discusión

En cuanto a *adecuación*, los niños siguen las instrucciones del estímulo en los dos géneros evaluados, no obstante, tienen dificultades para ajustarse al registro formal e impersonal requerido por la situación comunicativa. Diversos autores han resaltado la importancia de ser capaz de ajustar el texto a la audiencia, debido a que esta habilidad es esencial para ser un buen escritor (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1992; Miller y Charney, 2008; Alamargot y otros, 2011). Miller y Charney (2008) sugieren que ajustarse a la audiencia es una tarea que se desarrolla en los últimos años de escolaridad, incluso durante las carreras profesionales, subrayando la dificultad de los escritores principiantes para ponerse en el lugar del que leerá sus textos. Estos autores resaltan la importancia de diseñar tareas de escritura en que se expliciten destinatarios reales para los escritos y que los docentes retroalimenten de manera precisa en relación con esta

dimensión. En efecto, la investigación de Benítez (2007) en octavos básicos da cuenta de un mayor nivel de logro del registro en ese nivel que en tercero básico.

En *coherencia*, se observan diferencias importantes entre los distintos géneros, siendo mayor el nivel alcanzado en los cuentos que en las cartas de solicitud y las noticias. Estas diferencias podrían explicarse por el distinto grado de dificultad lingüística y cognitiva que representan estos textos para los niños, así como también por un mayor grado de exposición a algunos de estos, tal como sugieren los estudios citados en el marco de referencia del presente artículo (ver sección 2.3). El cuento es un género más familiar para los estudiantes y está presente desde los inicios de la enseñanza escolar (Donovan y Smolkin, 2006; Kaufman y Rodríguez, 2001), mientras que la carta de solicitud requiere el desarrollo de argumentos, habilidad discursiva cognitivamente más demandante (Crowhurst, 1990; Castelló y Monereo, 1996; Andrews y otros, 2009) y aparentemente menos practicada en las aulas de la escuela primaria en Chile. Además, el discurso narrativo tiene una mayor cercanía con el discurso oral, lo cual explicaría también por qué los niños adquieren antes los esquemas narrativos que las habilidades argumentativas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Clemente, 1990).

En cuanto a la *cohesión*, en general se observa una escasez de conectores en todos los géneros textuales, lo que tiene que ver con la complejidad propia de la lengua, por una parte, pero también con la falta de exposición y manejo de los recursos del código escrito. Al respecto, Pessoa y otros (2009) señalan que la cohesión aumenta con la edad y que ya entre los 5 y 10 años, los niños son capaces de usar variados conectores en su lenguaje oral. No obstante, estos recursos hay que ejercitarlos en la lengua escrita, por lo que el desarrollo de la cohesión de los escritores novatos se relacionaría con sus grados de literacidad.

Aparece con frecuencia, especialmente en el cuento, el uso polifuncional y repetitivo del conector “y”, lo que podría estar asociado a su versatilidad semántica, a la cual recurren los niños para resolver conexiones aditivas, de temporalidad, de causalidad u otras (Peterson y McCabe, 1991). Con ello se generaría una economía de recursos cognitivos y lingüísticos en esta etapa, en la que los estudiantes todavía no dominan todos los

componentes del proceso de escritura. Por otra parte, el conector “y” es de uso frecuente y aceptado en el lenguaje oral, lo cual se relaciona con la hipótesis de Ferreiro y Teberosky (2007), quienes sostienen que los niños buscan resolver problemas de la escritura a partir de sus conocimientos anteriores o de una gramática interna que van construyendo en la medida que se enfrentan al código escrito. Esto podría relacionarse también con que los cuentos de los niños suelen ser más extensos que sus cartas y noticias, dando más oportunidad para el uso de este conector.

Los buenos niveles logrados en *estructura* tanto en carta como en cuento podrían explicarse por la enseñanza explícita de esta dimensión en la educación básica chilena, demostrando que lo que se enseña es efectivamente aprendido y usado por los estudiantes. Asimismo, varios autores (Donovan y Smolkin, 2006; Tolchinsky, 2006; Wells, 2008) muestran que los niños ya a los 6 o 7 años tienen un conocimiento implícito de los géneros, sin embargo, la complejización de sus estructuras solo se lograría con una mayor experiencia y una enseñanza focalizada de estas.

Lo anterior se puede observar en las diferencias que se presentaron en el nivel 4 entre la carta (35%) y el cuento (10%), ya que para alcanzar este nivel en el cuento, los niños debían producir un desenlace bien resuelto, lo que pocos consiguieron. Esto se relaciona con lo que Flower y Hayes (1981) describen como escritura “basada en el escritor” o egocéntrica, en la cual el escritor no logra transformar la información considerando las necesidades del lector. En el caso del cuento, el niño sabe cómo finalizará la historia, pero tiene dificultades para ponerse en el lugar del lector que no lo sabe. Bereiter y Scardamalia (1987) explican este fenómeno, señalando que por las características del proceso de escritura, el niño no recibe una retroalimentación que le permita evaluar su escrito, como sí ocurre en las conversaciones, en que el interlocutor lo retroalimenta de manera inmediata mediante recursos verbales o paraverbales.

Se encontró que los textos de los niños son más proclives a incluir la *puntuación* externa que la interna y que introducen recurrentemente la conjunción “y” para reemplazar el punto seguido y aparte. Esto último podría estar mostrando una manera de resolver el

problema de la puntuación cuando los niños no manejan la noción de oración y párrafo. Asimismo, estos resultados podrían estar indicando que la adquisición de la puntuación externa es más temprana en el desarrollo de la escritura, siendo la puntuación interna de más difícil y lenta adquisición como también lo encuentra Rocha (1995) en estudiantes de habla portuguesa. Esto va en la línea de lo expuesto por Ferreiro (1983) y por Kaufman (2005), quienes señalan que los niños van creando reglas propias que les ayudan a dominar la representación gráfica. Estas reglas tienden a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla, lo que no siempre se corresponde de manera exacta. Es lo que ocurre en el caso de la *puntuación* en que la norma ha evolucionado, llegando a combinar criterios fónicos con criterios sintáctico-semánticos (Real Academia Española, 2010; Rodríguez y Ridaó, 2013). Por último, la mayor frecuencia de puntuación interna en el cuento, en comparación con la carta y la noticia, podría estar asociada a que estos últimos fueron textos más breves y, en la mayoría de los casos, escritos en un solo párrafo.

Respecto de la pregunta acerca de la relación entre evaluación analítica y juicios holísticos, llama la atención que la *evaluación global* tiende a ser más baja en comparación con algunas dimensiones que son evaluadas con un mayor desempeño. Esto podría producirse por la influencia de las dimensiones más descendidas como la *cohesión* y la ortografía, que afectan la lectura de los evaluadores. Al respecto, Murphy y Blake (2008) muestran que la utilización de rúbricas analíticas en la evaluación de la producción escrita anula la diferencia entre correctores, asegurándose así una mayor confiabilidad de la evaluación de esta habilidad. Por otra parte, esto subrayaría la importancia de combinar rúbricas analíticas con rúbricas holísticas en la evaluación de la escritura, pues existe una tendencia a evaluar el texto por las dimensiones en las que es más fácil y evidente asignar un juicio de “correcto” o “incorrecto” (Lerner, 2001), en desmedro de otras más complejas o sutiles, en las que los niños podrían estar obteniendo buenos resultados.

Por último, cabe destacar que las correlaciones entre la *evaluación global*, la *adecuación a la situación comunicativa* y la *coherencia* son las más altas de todo el análisis, conformando un núcleo de alta confluencia. Esto nos permite hipotetizar que estas

tres dimensiones están fuertemente relacionadas con la evaluación de la calidad de la escritura. La alta correlación entre la adecuación y la coherencia apoyaría la idea de que el propósito de un texto determina su sentido global, en la medida que el escritor busca incidir en el lector (Castelló y Monereo, 1996; Flower y Hayes, 1981; Miras, 2000), y refuerza el concepto de género textual de base interaccionista usado en este estudio, según el cual las regularidades lingüísticas de los textos dependen de las actividades sociales y los medios y propósitos de comunicación (Bronckart, 2007).

Asimismo, llama la atención la alta y positiva correlación de la *estructura* con las otras dimensiones y, especialmente, con la *evaluación global*, indicando la importancia de esta dimensión en el juicio holístico. Esta relación entre *estructura* y las demás dimensiones de la escritura también se ha encontrado en otros estudios (Fitzgerald y Teasley, 1986; Verhoeven y Van Hell, 2008; Graham y otros, 2012; Sotomayor y otros, 2013), lo que lleva a pensar que la enseñanza de estructuras asociadas a diversos géneros textuales facilitaría la producción escrita de calidad en la etapa escolar, pues el conocimiento del género corresponde a conocimiento relevante para la producción escrita (Mc Cutchen, 2011).

Finalmente, la correlación positiva, pero baja entre *coherencia* y *cohesión* apoya la hipótesis de que estas dimensiones estarían relacionadas, pero serían a la vez independientes (Shapiro y Hudson, 1991; Tardy y Swales, 2008).

En síntesis, los resultados de este estudio confirman la complejidad de la adquisición de la escritura en la educación básica, mostrando que las distintas dimensiones y géneros evaluados no presentan los mismos niveles de logro en las producciones escritas de los niños. En este sentido, los resultados sugieren que una enseñanza focalizada en dimensiones específicas de la escritura podría aportar a un mejor desempeño general de esta habilidad.

Del mismo modo, el estudio muestra que el mayor o menor desarrollo de las diversas dimensiones es distinto según los géneros textuales articulados por las tareas de escritura. En particular, se corrobora la mayor complejidad de los géneros que recurren a secuencias

argumentativas o expositivas en comparación con los de secuencia narrativa, que resultan más familiares para los estudiantes en esta etapa escolar y cuyo conocimiento habilita la producción de escritos de mayor extensión y coherencia.

En este sentido, es importante que las evaluaciones de escritura comuniquen los resultados de manera desagregada y según las dimensiones y géneros evaluados; y no tan solo mediante puntajes globales. Esta práctica permite tomar decisiones pedagógicas a los y las docentes y usar las evaluaciones para el aprendizaje de sus alumnos⁵. Del mismo modo, el estudio y análisis pormenorizado de los resultados de estas pruebas podrían permitir el desarrollo o ajuste de políticas educativas para mejorar las capacidades de escritura de profesores y alumnos, tal como lo remarcan Murphy y Blake (2008).

Como se ha visto en las evaluaciones nacionales de lectura (Ministerio de Educación, 2007, 2008, 2009b, 2010, 2011, 2012b; Agencia de la Calidad de la Educación, 2013b, 2014) y en la reciente evaluación SIMCE de escritura (Agencia de la Calidad de la Educación, 2013a), se siguen observando diferencias significativas a favor de las mujeres y de los grupos socioeconómicos más altos, aunque esto no se cumple para algunas dimensiones en las que predominan factores lingüísticos, como es el caso de la *cohesión*. Ello debiera llevarnos a fomentar la equidad entre niños y niñas, tomando en consideración sus particularidades en la enseñanza de la escritura. Asimismo, debieran mantenerse las políticas prioritarias hacia estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorecidas e introducir la enseñanza y aprendizaje de la escritura en los programas de formación docente.

Por último, cabe destacar el desafío que significa para la enseñanza y evaluación de la escritura el desarrollo constante de la tecnología (Murphy y Blake, 2008; Tardy y Swales, 2008). Al respecto, una limitación de este estudio es haber analizado solamente escritura manuscrita, cuando se sabe que gran parte de la escritura de los niños en la actualidad se realiza en diversos soportes digitales. En futuros estudios –y tal vez en futuras evaluaciones de escala masiva– se deberá tener en cuenta este aspecto y cómo los textos digitales, que

⁵ A partir de 2013, el SIMCE de escritura comienza a entregar información desagregada en sus informes de resultados a los establecimientos escolares.

van desarrollando características genéricas propias, afectarán al modo en que se aprende a escribir en las escuelas.

6. Bibliografía citada

- ABDI, Hervé, 2007: “The Bonferonni and Šidák corrections for multiple comparisons” en Neil SALKIND (ed.): *Encyclopedia of Measurement and Statistics*, Thousand Oaks: Sage, 1-9.
- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2013a: *Resultados nacionales SIMCE 2012 escritura 6° Básico*, Santiago de Chile.
- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2013b: *Resultados nacionales SIMCE 2012*, Santiago de Chile.
- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2014: *Síntesis de resultados nacionales SIMCE 2013 escritura 6° Básico*, Santiago de Chile.
- ALAMARGOT, Denis, Gilles CAPOROSI, David CHESNET y Christine ROS, 2011: “What makes a skilled writer? Working memory and audience awareness during text composition”, *Learning and Individual Differences* 21, 505-516.
- ANDREWS, Richard, Carole TORGERSON, Graham LOW, Nick MCGUINN y Alison ROBINSON, 2009: “Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: An international review of the evidence of successful practice”, *Cambridge Journal of Education* 39, 291-310.
- BAWARSHI, Anis y Mary Jo REIFF, 2010: *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*, West Lafayette: Parlor Press.
- BAZERMAN, Charles, 1994: “Systems of genres and the enactment of social intentions” en Aviva FREEDMAN y Peter MEDWAY (eds.): *Genre and the new rhetoric*, London: Taylor & Francis, 79-101.
- BAZERMAN, Charles, 2004: “Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people” en Charles BAZERMAN y Paul PRIOR (eds.): *What writing does and*

how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 309-339.

BAZERMAN, Charles, 2013: “Understanding the lifelong journey of writing development”, *Infancia y Aprendizaje* 36, 421-441.

BENÍTEZ, Ricardo, 2007: “Caracterización y aplicación de una escala analítica para la evaluación de la producción escrita”, *Onomázein* 16, 191-209.

BENÍTEZ, Ricardo, 2009: “Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico”, *Literatura Y Lingüística* 20, 103-123.

BEREITER, Carl y Marlene SCARDAMALIA, 1987: *The Psychology of Written Composition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

BEREITER, Carl y Marlene SCARDAMALIA, 1992: “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje* 58, 43-64.

BRONCKART, Jean Paul, 2007: “Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico” en *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

CAMPS, Anna, 1995: “Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita”, *Comunicación, Lenguaje y Educación* 26, 51-64.

CARLINO, Paula, 2005: *Leer, escribir y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.

CASTELLÓ, Monserrat y Carles MONEREO, 1996: “Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos”, *Infancia y Aprendizaje* 74, 39-55.

CLEMENTE, Rosa Ana, 1990: “Narraciones orales y escritas en niños: Un estudio sobre sus diferencias”, *Estudios de Psicología* 41, 7-19.

CONCHA, Soledad y Jeanne PARATORE, 2011: “Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean 12th grade monolingual students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products”, *Written Communication* 28, 34-69.

- CONCHA, Soledad, Soledad ARAVENA, Carmen Julia COLOMA y Verónica ROMERO, 2010: “Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos”, *Literatura y Lingüística* 21, 75-92.
- CONTRERAS, Dante, Paulina SEPÚLVEDA y Sebastián BUSTOS, 2010: “When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile”, *Social Science Quarterly* 91, 1349-1368.
- CROWHURST, Marion, 1990: “Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse”, *Canadian Journal of Education* 15, 348-359.
- CUETOS, Fernando, 2009: *Psicología de la escritura*, Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- DONOVAN, Carol y Laura SMOLKIN, 2006: “Children's understanding of genre and writing development” en Charles MACARTHUR, Steve GRAHAM y Jill FITZGERALD (eds.): *Handbook of writing research*, New York: The Guilford Press, 131-143.
- ERRÁZURIZ, Constanza y Liliana MONSALVES, 2012: “Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC”, *Onomázein* 25, 287-313.
- FAVART, Monik y Jean-Michel PASSERAULT, 1996: “Functionality of cohesion devices in the management of local and global coherence: two studies in children's written production of narratives” en Gert RIJLAARSDAM, Huub BERGH y Michel COUZIIN (eds.): *Theories, models and methodology in writing research*, Amsterdam: University Press, 349-365.
- FERREIRO, Emilia, 1983: “Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar”, *Lectura y Vida* 4, 11-18.
- FERREIRO, Emilia, 1991: “La construcción de la escritura en el niño”, *Lectura y Vida* 12, 5-14.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY, 2007: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.

- FITZGERALD, Jill y Alan TEASLEY, 1986: "Effects of instruction in narrative structure on children's writing", *Journal of Educational Psychology* 78, 424-432.
- FLOWER, Linda y John HAYES, 1981: "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication* 32, 365-387.
- GÓMEZ, Gabriela, Juan Pablo VALENZUELA y Carmen SOTOMAYOR, 2012: "Resiliencia académica en comprensión lectora. Jóvenes chilenos en condiciones de pobreza participantes en OECD-PISA 2001-2009" en *Evidencias para políticas públicas en educación: selección de investigaciones concurso extraordinario FONIDE-PISA*, Santiago: Centro de Estudios Ministerio de Educación, 133-174.
- GRAHAM, Steve y Karen HARRIS, 2000: "The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development", *Educational Psychologist* 35, 3-12.
- GRAHAM, Steve y Virginia BERNINGER, Robert ABBOTT, Sylvia ABBOTT, Dianne WHITAKER, 1997: "The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach", *Journal of Educational Psychology* 89, 170-182.
- GRAHAM, Steve, Debra MCKEOWN, Sharlene KIUHARA y Karen HARRIS, 2012: "A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades", *Journal of Educational Psychology* 104, 879-896.
- GRAHAM, Steve, Amy GILLESPIE y Debra MCKEOWN, 2013: "Writing: importance, development, and instruction", *Reading and Writing* 26, 1-15.
- HALLGREN, Kevin, 2012: "Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An Overview and Tutorial", *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology* 8, 23-34.
- HALLIDAY, Michael y Ruqaiya HASAN, 1976: *Cohesion in English*, Londres: Longman.
- HUDSON, Richard, 2004: "Why education needs linguistics (and vice versa)", *Journal of Linguistics* 40, 105-130.
- JIMENO, Pedro, 2004: "La cohesión textual en la enseñanza de la lengua", *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura* 37, 52-64.
- KAUFMAN, Ana María, 2005: "Cómo enseñar, evaluar y corregir la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento", *Lectura y Vida* 26, 6-20.

-
- KAUFMAN, Ana María y María Elena RODRÍGUEZ, 2001: “¿Por qué cuentos en la escuela?”, *Lectura y Vida* 22, 24-39.
- LANDIS, Richard y Gary KOCH, 1977: “The measurement of observer agreement for categorical data”, *Biometrics* 33, 159-174.
- LEE, Icy, 2002: “Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry”, *Journal of Second Language Writing* 11, 135-159.
- MATUTE, Esmeralda y Fernando LEAL, 1996: “¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños?”, *Lectura y Vida* 17, 5-16.
- MCCUTCHEN, Deborah, 1996: “A capacity theory of writing: Working memory in composition”, *Educational Psychology Review* 8, 299-325.
- MCCUTCHEN, Deborah, 2006: “Cognitive factors in the development of children’s writing” en Charles MACARTHUR, Steve GRAHAM y Jill FITZGERALD (eds.): *Handbook of writing research*, New York: The Guilford Press, 115-130.
- MCCUTCHEN, Deborah, 2011: “From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill”, *Journal of Writing Research* 3, 51-68.
- MILLER, Carolyn y Davida CHARNEY, 2008: “Persuasion, audience and argument” en Charles BAZERMAN (ed.): *Handbook of research on writing*, New York: Taylor & Francis, 715-734.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007a: *Resultados nacionales SIMCE 2006*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007b: *PISA 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2008: *Resultados nacionales SIMCE 2007*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009a: *Informe de resultados de escritura*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009b: *Resultados nacionales SIMCE 2008*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2010: *Resultados nacionales SIMCE 2009*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011: *Resultados nacionales SIMCE 2010*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012a: *Bases Curriculares de la Educación Básica: Lenguaje y Comunicación*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012b: *Resultados nacionales SIMCE 2011*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MIRAS, Mariana, 2000: “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”, *Infancia y Aprendizaje* 89, 65-80.
- MUÑOZ, Carla y Juan VALENZUELA, 2015: “Características Psicométricas de una Rúbrica para Evaluar Expresión Escrita a Nivel Universitario”, *Formación Universitaria* 8, 75-84.
- MURPHY, Sandra y Kathleen BLAKE, 2008: “Construct and consequence: Validity in writing assessment” en Charles BAZERMAN (ed.): *Handbook of research on writing*, New York: Taylor & Francis, 448-473.
- MYHILL, Debra, 2010: “Learning to write” en Ros FISHER, Debra MYHILL, Susan JONES y Shirley LARKIN, *Using talk to support writing*, London: Sage, 1-19.
- PAVEZ, María Mercedes y otros, 2008: *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta para la evaluación y la intervención en niños con trastornos del lenguaje*, Barcelona: Ars Medica.
- PETERSON, Carole y Allysa MCCABE, 1991: “Linking children’s connective use and narrative macrostructure” en Carole PETERSON y Allysa MCCABE (eds.): *Developing narrative structure*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 29-53.

-
- PESSOA, Ana, Jane Correa y Alina Spinillo, 2010: “Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças”, *Reflexão e Crítica* 23, 253-260.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010: *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- ROCHA, Iúta, 1995: “Adquisición de la puntuación: Usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones”, *Lectura y Vida* 16, 41-46.
- RODRÍGUEZ, Francisco y Susana RIDAO, 2013: “Los signos de puntuación en español: Cuestiones de uso y errores frecuentes”, *Boletín de Filología* 48, 147-169.
- SHAPIRO, Lauren y Judith HUDSON, 1991: “Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives”, *Developmental Psychology* 27, 960-974.
- SOTOMAYOR, Carmen, Giovani PARODI, Carmen COLOMA, Romualdo IBÁÑEZ y Paula CAVADA, 2011: “La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?”, *Pensamiento Educativo* 48, 28-42.
- SOTOMAYOR, Carmen, Graciela LUCCHINI, Percy BEDWELL, Manuela BIEDMA, Carolina HERNÁNDEZ y Daniela MOLINA, 2013: “Producción escrita en la Educación Básica: Análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile”, *Onomázein* 27, 53-77.
- TAPIA, Mónica, Gina BURDILES y Beatriz ARANCIBIA, 2003: “Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios”, *Signos* 36, 249-257.
- TARDY, Christine y John SWALES, 2008: “Form, text organization, genre, coherence and cohesion” en Charles BAZERMAN (ed.): *Handbook of research on writing*, New York: Taylor & Francis, 693-713.
- TOLCHINSKY, Liliana, 2006: “The emergence of writing” en Charles MACARTHUR, Steve GRAHAM y Jill FITZGERALD (eds.): *Handbook of writing research*, New York: The Guilford Press, 83-95.
- VAN DIJK, Teun, 1980: *Texto y contexto*, Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

VEIL, L. R. y Sally HUDSON, 1983: “Direct and Indirect Measures for Large-Scale Evaluation of Writing”, *Research in the Teaching of English* 17, 290-296.

VERHOEVEN, Ludo y Janet VAN HELL, 2008: “From knowledge representation to writing text: a developmental perspective”, *Discourse Processes* 45, 387-405.

WEIGLE, Sara Cushing, 2009: *Assessing Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

WELLS, Deborah, 2008: “Development of writing abilities in childhood” en Charles BAZERMAN (ed.): *Handbook of research on writing*, New York: Taylor & Francis, 491-514.

WIGGINS, Grant, 1990: “The Case for Authentic Assessment”, *ERIC Digest*, Washington, DC: American Institutes for Research.

7. Anexos

7.1. Anexo 1

Rúbrica de cuento por dimensión⁶

Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	El texto no presenta información suficiente para construir un sentido. O El texto presenta frecuentes (tres o más) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. Y No es posible	El texto presenta vacíos de información. O El texto presenta algunas (una o dos) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. Y Es posible reconstruir	El texto presenta vacíos de información. Y El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. Y Es posible	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). Y El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. Y Es posible

⁶ En el caso de cuento, no se elaboró una rúbrica para la dimensión de *Adecuación a la situación comunicativa*, porque el estímulo no entregaba los elementos considerados por esta dimensión (tema, destinatario, propósito).

	reconstruir su sentido global.	su sentido global, aunque con gran dificultad.	reconstruir su sentido global con algo de dificultad.	reconstruir su sentido global con facilidad.
Cohesión	El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores. O El texto presenta conectores casi siempre mal empleados.	El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (uno o dos) y/o muy repetitivos. O El texto presenta conectores frecuentemente mal empleados (menos del 50% correcto).	El texto presenta variados (tres o más) conectores. Y El texto presenta conectores frecuentemente bien empleados (más del 50% correcto).	El texto presenta variados (más de tres) conectores. Y El texto presenta conectores empleados siempre de forma adecuada.
Estructura	El texto presenta una descripción o enumeración , sin evidenciar un avance desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos.	Ausencia de alguna de estas partes de la narración: inicio, conflicto, desarrollo, desenlace (por ejemplo, se observan saltos en la acción narrativa). O El texto presenta un inicio, conflicto, desarrollo y/o desenlace que no están claramente definidos.	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, conflicto, desarrollo, desenlace (podría no presentarse el título). Y Se presenta un conflicto débilmente definido. Y El desenlace es abrupto, incompleto o resuelto únicamente con una fórmula del tipo “fin”, “colorín colorado”, “vivieron felices para siempre”.	El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace. Y Se presenta un conflicto claramente definido. Y El desenlace está bien construido o bien resuelto.

Rúbrica de carta de solicitud por dimensión

Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación	El texto no se ajusta al tema ni al propósito. O No se dirige al destinatario.	El texto se ajusta al tema o al propósito. Y Se dirige al destinatario. Y	El texto se ajusta al tema y al propósito. Y Se dirige al destinatario. Y	El texto se ajusta al tema y al propósito. Y Se dirige al destinatario. Y

		No se ajusta al registro o tono requerido por la situación comunicativa.	El registro y tono son generalmente adecuados a la situación comunicativa.	Se ajusta siempre al registro y tono requerido por la situación comunicativa.
Coherencia	El texto no presenta información suficiente para construir un argumento.	Presenta argumentos que se alejan de la petición o son confusos . O Presenta uno o más argumentos sin desarrollo .	Presenta argumentos vinculados a la petición. Y Presenta uno o más argumentos parcialmente desarrollados para lograr el propósito de convencer.	Presenta argumentos vinculados a la petición. Y Presenta uno o más argumentos suficientemente desarrollados para lograr el propósito de convencer.
Cohesión	El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores . O El texto presenta conectores casi siempre mal empleados .	El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (uno o dos) y/o muy repetitivos . O El texto presenta conectores frecuentemente mal empleados (menos del 50% correcto).	El texto presenta variados (tres o más) conectores. Y El texto presenta conectores frecuentemente bien empleados (más del 50% correcto).	El texto presenta variados (más de tres) conectores. Y El texto presenta conectores empleados siempre de forma adecuada.
Estructura	El texto no evidencia ningún componente estructural de la carta (por ejemplo, se presenta un listado de oraciones o una estructura correspondiente a otro género como el cuento).	El texto presenta solo el cuerpo o el cuerpo y otro componente de la estructura de la carta (fecha, encabezado, despedida, firma). Y Puede que las partes no se encuentren bien delimitadas en el espacio.	El texto presenta el cuerpo y dos o más componentes de la carta (fecha, encabezado, despedida, firma). Y Puede que las partes no se encuentren bien delimitadas en el espacio.	El texto incluye el cuerpo y tres o más componentes de la carta (fecha, encabezado, cuerpo, despedida y firma). Y Las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio.

Rúbrica de noticia por dimensión⁷

Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación	El texto no se ajusta al propósito de informar, sino que solo narra, describe, invita, etc. O El texto no se ajusta al tema.	El texto se ajusta al propósito. Y Se aleja de algunos elementos del tema. O No se ajusta al registro o tono requerido por el medio de publicación o propósito comunicativo.	El texto se ajusta al propósito. Y El texto se ajusta al tema. Y El registro y tono son generalmente adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo.	El texto se ajusta al propósito. Y El texto se ajusta al tema. Y El registro y tono son siempre adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo.
Coherencia	El texto no presenta información suficiente. O El texto presenta gran cantidad de digresiones temáticas, ideas inconexas y/o información contradictoria. Y No es posible reconstruir el sentido global de la noticia.	El texto presenta información mínima para construir el sentido de la noticia. O Presenta algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. Y Es posible reconstruir el sentido global de la noticia, aunque con gran dificultad.	El texto presenta información suficiente para construir el sentido de la noticia. Y Puede presentar algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, pero mantiene o retoma la idea principal. Y Es posible reconstruir el sentido global de la noticia con algo de dificultad.	El texto presenta información completa para construir el sentido de la noticia. Y No presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. Y Es posible reconstruir el sentido global de la noticia con facilidad.
Cohesión	El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores.	El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (uno o dos) y/o muy repetitivos.	El texto presenta variados (tres o más) conectores.	El texto presenta variados (más de tres) conectores.

⁷ En el caso de noticia, no se elaboró una rúbrica para la dimensión de estructura, porque este contenido no se exige en los programas de estudio de 4° básico.

	O El texto presenta conectores casi siempre mal empleados.	O El texto presenta conectores frecuentemente mal empleados (menos del 50% correcto).	Y El texto presenta conectores frecuentemente bien empleados (más del 50% correcto).	Y El texto presenta conectores empleados siempre de forma adecuada.
--	---	--	---	--

7.2. Anexo 2

Correlaciones entre las dimensiones evaluadas (*Pearson Correlation Coefficients*)

Dimensión	Género	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Cuento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Adecuación (1)	Carta	1	0.59***	0.13***	0.44***	0.65***	0.21***	0.18***	0.14***	0.15***	0.00
	Noticia	1		-							
			0.55***	0.16***	-	0.68***	0.20***	0.14***	0.15***	0.09*	-0.23***
Coherencia (2)	Cuento	1		0.31***	0.48***	0.57***	0.16***	0.15***	0.20***	0.16***	0.01
	Carta	1		0.34***	0.29***	0.67***	0.19***	0.18***	0.14***	0.14***	0.12**
	Noticia	1		0.02	-	0.63***	0.25***	0.22***	0.21***	0.21***	0.01
Cohesión (3)	Cuento			1	0.41***	0.51***	0.13***	0.12**	0.15***	0.27***	0.00
	Carta			1	0.04	0.28***	0.08*	0.06	0.05	0.07	0.48***
	Noticia			1	-	-0.05	-0.02	0.10*	0.08*	0.01	0.50***
Estructura (4)	Cuento				1	0.62***	0.13***	0.14***	0.16***	0.23***	0.04
	Carta				1	0.51***	0.35***	0.16***	0.26***	0.14***	-0.13***
	Noticia				-	-	-	-	-	-	-
Evaluación Global (5)	Cuento					1	0.23***	0.23***	0.25***	0.34***	-0.08*
	Carta					1	0.32***	0.24***	0.24***	0.21***	0.00
	Noticia					1	0.29***	0.25***	0.29***	0.24***	-0.17***
Mayúscula inicial (6)	Cuento						1	0.27***	0.22***	0.20***	-0.15***
	Carta						1	0.25***	0.16***	0.12**	-0.03
	Noticia						1	0.28***	0.11**	0.13***	-0.10**
Punto final (7)	Cuento							1	0.19***	0.14***	-0.09*
	Carta							1	0.27***	0.18***	-0.01
	Noticia							1	0.17***	0.11**	-0.03
Punto aparte (8)	Cuento								1	0.21***	-0.22***
	Carta								1	0.03	-0.11**

	Noticia	1	0.09*	-0.06
Punto	Cuento		1	-0.21***
seguido	Carta		1	-0.04
(9)	Noticia		1	-0.11**
<i>Y en vez de</i>	Cuento			1
punto	Carta			1
(10)	Noticia			1

p>t: *=<0.05; **=<0.01; ***=<0.001. N cuento= 683; N carta= 686; N noticia= 687.