

Consideraciones para la
implementación de una Prueba de
Escritura en Educación Superior:
**¿por qué, cómo y para qué
evaluar?**



CONSEJO DE RECTORES DE
LAS UNIVERSIDADES CHILENAS



Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 2019
Alameda 1371, piso cuatro, Santiago de Chile
www.consejoderectores.cl

Equipo de trabajo:

María Elisa Zenteno

Consultor:

Dr. Jaime Balladares

Pontificia Universidad Católica de Chile

Equipo de expertos:

Dra. Soledad Concha

Dra. Natalia Ávila

Dra. Mónica Tapia

Dra. Alejandra Andueza

Dr. Federico Navarro

Dra. Gabriela Gómez

Dra. Javiera Figueroa

Mg. María Soledad Montes

Estrella Léniz

Universidad Diego Portales

Pontificia Universidad Católica de Chile

Univ. Católica de la Santísima Concepción

Universidad Alberto Hurtado

Universidad de O'Higgins

Universidad de O'Higgins

Universidad Alberto Hurtado

Universidad de Chile

Universidad de los Andes

Coordinación y Edición General: Tatiana Diener Cabezas, Periodista

Diseño: Paulina Fuenzalida Vera

Consideraciones para la implementación de una Prueba de Escritura en Educación Superior: **¿por qué, cómo y para qué evaluar?**

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
Febrero 2021

Presentación

El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), desde sus orígenes ha tenido una especial preocupación y compromiso con la calidad y mejora continua de la educación superior del país.

Así, a lo largo de su historia ha desarrollado distintas iniciativas orientadas a responder a los desafíos, y demandas que han afectado a la educación superior en las últimas décadas.

Especial atención ha suscitado el sistema de admisión universitaria. Con una larga trayectoria en esta materia y un aporte constante en la definición de políticas y mecanismos de admisión para el sistema universitario, por más de 60 años el CRUCH administró y ejecutó el sistema de acceso que fundamentalmente se caracterizó por resguardar la pertinencia de los instrumentos utilizados, asegurando niveles crecientes de ecuanimidad y equidad en el proceso.

Si bien el Consejo de Rectores ya no es el organismo encargado de administrar el sistema, ha continuado impulsando iniciativas que contribuyan al sistema. Particularmente, se ha enfocado en la búsqueda de nuevas vías e instrumentos de selección que permitan el acceso de estudiantes con antecedentes educativos diversos y con una variedad de historias de logros académicos, habilidades e intereses.

En este contexto, y en respuesta a las recomendaciones emanadas por el Comité de Expertas¹, quienes en marzo del 2019 sugirieron **“revisar los contenidos de la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje, y particularmente la evaluación de la escritura en esta prueba”** y resaltaron la importancia de considerar y avanzar en la implementación de una Prueba de Escritura como un factor de selección, se realizó una profunda reflexión entre las universidades que integran en CRUCH.

La escritura académica tiene un rol preponderante en la formación profesional y en el desempeño universitario. Es por esto que el Consejo de Rectores ha considerado necesario iniciar esta discusión y explorar su inclusión como elemento central en la formación de los/as alumnos/as.

Así, este estudio -de carácter exploratorio- constituye un primer paso en este sentido. En la presentación se abordarán los elementos sustantivos a considerar para el diseño, implementación y evaluación de la escritura en el contexto nacional.

Esta investigación contó con la colaboración de un grupo de académicas/os chilenas/os expertas/os², quienes, durante los meses de septiembre de 2019 y marzo de 2020, analizaron los aspectos centrales a considerarse en la elaboración de una prueba de escritura, las características de la escritura académica, las dificultades más comunes en torno a la misma, así como la importancia de su incorporación en la formación universitaria, entre otros elementos.

1 Comité conformado por el CRUCH en 2018, cuyo objetivo fue evaluar el Sistema Único de Admisión. Dicho Comité estuvo integrado por Salomé Martínez, Alejandra Mizala, María Verónica Santelices, Rebecca Zwick, quienes en marzo de 2019 entregaron un informe de recomendaciones y propuestas para el sistema de admisión (<https://www.consejoderectores.cl/publicaciones-del-consejo>)

2 Participaron diez académicas(os) provenientes de ocho Universidades chilenas (seis de ellas en Santiago y dos en regiones)

La primera sección tiene como propósito destacar los conceptos más relevantes a considerar en la construcción y aplicación de un dispositivo de escritura. Para ello se realizó un exhaustivo análisis bibliográfico, cuyo objetivo fue recopilar evidencia en torno a los dispositivos utilizados a nivel nacional e internacional, identificando sus mayores fortalezas y debilidades.

Seguidamente, se presenta una sistematización del trabajo realizado con las expertas/os nacionales. Los resultados de esta etapa se organizan en cuatro secciones. La primera aborda la inclusión de una prueba de escritura al final del ciclo secundario, considerando ésta como una señal para el sistema educativo nacional en la cual se profundiza el estado actual de los procesos de escritura tanto en el sistema escolar como en la educación superior. En segundo lugar se abordan las características específicas que debería tener una prueba de escritura, enfatizando la necesidad de contar con un marco teórico adecuado que guíe esta prueba. La tercera sección presenta las reflexiones en torno a los desafíos asociados con la elaboración e implementación de una prueba de escritura; en particular se focaliza en la necesidad de contar con un instrumento que considere las características distintivas de los estudiantes del país (i.e. tipo de establecimiento educacional, localización geográfica). Por último, se identifican los desafíos asociados a la evaluación de una prueba de escritura, por ejemplo, respecto de su proceso de validación y corrección.

Adicionalmente, se discuten aspectos técnicos ligados con el equipo evaluador y el tipo de pauta de corrección que debería utilizarse.

Esta publicación, por supuesto no pretende ser exhaustiva. Su principal objetivo ha sido identificar los elementos sustantivos a considerar en la implementación de un dispositivo de escritura para el país e iniciar así esta reflexión -tan necesaria- en torno a los mecanismos de selección y los instrumentos de evaluación que se utilizan, identificando las implicancias metodológicas y sociales que un instrumento de esta naturaleza podría generar en el sistema de admisión universitaria del país.

Con todo, esperamos sea una contribución que permita iluminar la discusión en torno a las modificaciones a los instrumentos de evaluación, anunciadas por el nuevo Sistema de Acceso.

→ Índice

1. EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA - REVISIÓN DE LA LITERATURA	11
1. Introducción	12
2. Historia de la evaluación de la escritura	15
3. Evaluación directa e indirecta	17
4. Rúbricas de evaluación de escritura	19
5. Evaluación de la escritura en distintos países	21
6. Evaluación de la escritura en Chile	30
2. CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PRUEBA DE ESCRITURA	33
Introducción	34
1. Prueba de escritura: una señal para el Sistema educativo nacional	36
2. Características de una prueba de escritura	46
3. Principales desafíos de una prueba de escritura	57
4. Desafíos en la evaluación de una prueba de escritura	66

3. PRIMERA REUNIÓN COMITÉ DE EXPERTOS EN ESCRITURA	77
Contexto	78
Resumen	79
1. Consideraciones generales de una prueba de escritura	80
2. Condiciones para el diseño de una prueba de escritura	86
3. Corrección de la prueba de escritura	92
4. Consideraciones finales	97
4. REFERENCIAS	99



1 Evaluación de la escritura

Revisión de la literatura

1. Introducción

Gran parte del desempeño de un estudiante a lo largo de su enseñanza primaria y secundaria recae en su habilidad para leer y escribir (Fountas & Pinnell, 1996). Los sistemas educativos por tanto demandan que las escuelas preparen a los estudiantes de forma adecuada para saber leer y escribir. Si bien, mucha de la atención se ha puesto sobre los factores que afectan el proceso de aprendizaje -por los cuales los estudiantes no comprenden adecuadamente los textos que leen-, menos atención existe sobre la forma, a partir de la cual, los estudiantes ponen por escrito sus ideas, argumentos y reflexiones (Henk, Marinak, Moore, & Mallette, 2003).

En las últimas décadas se ha incrementado el interés por desarrollar instrumentos de evaluación estandarizados de la escritura, aunque con distintos fines, desde la asignación necesaria para situar a un estudiante en un programa específico de apoyo, hasta para su selección en programas de pregrado y postgrado, sin embargo, en Latinoamérica este tema es aún incipiente (Navarro, Ávila & Gómez, 2019).

La escritura y su evaluación considera un conjunto de tensiones que deben considerarse al momento de diseñar y evaluar una prueba (Gee, 2008). Algunos de los factores que deben ser considerados son:

- a) **Naturaleza de la prueba:** estimar si la evaluación de la prueba se hará de forma directa, mediante la evaluación de una muestra de escritura, o bien, de forma indirecta mediante el manejo del uso de conectores, o el ordenamiento de ideas (i.e. plan de redacción) o cualquier otra prueba estilo *cloze*.
- b) **Ítemes:** se debe considerar la forma en que la prueba de escritura estará propuesta, esto implica propiciar la escritura a partir de un tema conocido por todos los estudiantes, o bien, que escriban a partir de un texto dado en ese momento. En el primer caso, por ejemplo, el grado de conocimiento que un estudiante tenga sobre un tema, invariablemente afectará su escritura, mientras que, en el segundo caso, el grado de comprensión lectora, y las posibles inferencias

que pueda hacer, van a influenciar el tipo de escritura que el estudiante desarrolle.

- c) **Longitud de la tarea:** el texto que se le pide a los estudiantes podría eventualmente considerar un número mínimo y máximo de palabras (y/o párrafos), o bien dejarlo abierto, sin límites de palabras. La forma en que esto se estructure puede modificar la manera en que el estudiante proponga por ejemplo su línea argumental, y el sustento de ella.
- d) **Características del texto:** la forma en que se le pida a los estudiantes desarrollar su texto escrito puede variar drásticamente. Así por ejemplo si se le solicita un ensayo, el estudiante debe poner en escrito un conjunto de posibles normas que guían un ensayo, las cuales difieren significativamente de un texto narrativo, o de otros géneros.
- e) **Evaluación vía rúbrica holística o analítica:** una vez que se obtiene una muestra real de escritura de un estudiante y se utiliza por ejemplo una rúbrica para evaluarla, se debe considerar si se evaluará mediante los componentes de la escritura tales como la articulación de las ideas, el sustento de ellas, o bien desde los aspectos estructurales como la gramática y puntuación, en lo que correspondería a una rúbrica de tipo analítica. En estos casos, se deben considerar por ejemplo los pesos relativos que cada una de las secciones tendría al momento de considerar una "nota" o "calificación" final. Por el contrario, si se utiliza una rúbrica de carácter holístico es importante establecer de forma adecuada que se considerará como *benchmark* para cada uno de los niveles.
- e) **Evaluadores:** La concordancia entre los evaluadores es otro de los aspectos que no debería desestimarse. Para esto es importante considerar no sólo la expertise de ellos en el área, sino que además la adecuada capacitación en la prueba, así como revisar cuidadosamente los criterios por los cuales se haría necesaria una tercera evaluación en el caso en que la doble corrección sea insuficiente.
- f) **Evaluación contextual-situada o estandarizada:** otro de los aspectos es el origen de los indicadores a partir de la cual

se generará la rúbrica, esto es, desde una visión unificada y estandarizada, o bien desde el contexto en el que cada estudiante escribe el texto.

En la siguiente sección se explicitan algunos de los hitos de la evaluación de la escritura, así como un barrido de algunas de las pruebas utilizadas en el mundo para evaluar escritura entre los alumnos de Educación Secundaria y Terciaria.

2. Historia de la evaluación de la escritura

Uno de los primeros hitos en la evaluación de la escritura corresponde al momento en que el College Board³ de Estados Unidos comenzó a incluir las pruebas de escritura como parte de las pruebas de admisión. En la década del '50 aumentó significativamente la proporción de estudiantes que intentaban acceder a las Universidades norteamericanas. Ante este nuevo escenario las pruebas de escritura se diseñaron de forma estandarizada, combinando tanto una evaluación directa como indirecta de la escritura (Behizadeh & Engelhard, 2011).

Esta masificación en la evaluación de la escritura, supuso para los profesores nuevos desafíos, pues las pruebas a partir de las cuales se evaluaba la escritura de los estudiantes, no necesariamente calzaban con lo que se enseñaba en clases. En otras palabras la gramática y el vocabulario habitualmente enseñado en las escuelas, no necesariamente se correspondía con las pautas de evaluación sobre el proceso de escritura de forma global (Yancey, 1999).

Yancey (1999), ha planteado que la evaluación de la escritura se ha ido modificando en fases sucesivas, particularmente en tres momentos. La primera ola corresponde a las décadas entre 1950 a 1970 y se caracterizó por la administración de pruebas indirectas de evaluación de la escritura. La segunda etapa que considera el período entre 1970 a 1986 se caracterizó por la administración y evaluación de pruebas holísticas y la última ola que comenzó en 1986 consideró una evaluación de la escritura que contempla un conjunto de muestras de la escritura de los estudiantes.

Cada una de las etapas descritas por Yancey (1999), se vio aparejada de una forma específica de valorar la escritura de

³ College Board es una institución estadounidense sin fines de lucro que desarrolla y administra un conjunto de tests desde nivel primario a terciario.

los estudiantes. De esta forma, en un primer momento el énfasis se centró en la confiabilidad de la prueba. En la segunda etapa los énfasis estuvieron más bien ubicados en la validez del constructo de la prueba, es decir, que efectivamente midiera lo que pretendía medir. Finalmente, la última etapa ha estado marcada por la validez de los métodos de evaluación, esto es, considerar la "validez" como un constructo amplio y consistente, aun cuando las formas de evaluación varíen. La idea de "portafolio", utilizada en EEUU como un elemento que permite evaluar procesos extensos y complejos, permite al estudiante rehacer su escritura a lo largo de un tiempo más largo.

3. Evaluación directa e indirecta

Otra forma de entender la evolución o las caracterizaciones propuestas al momento de evaluar la escritura es por medio de la distancia entre el producto escrito y su calificación. De esta forma existen dos grandes vertientes: la evaluación indirecta y directa.

La evaluación indirecta refiere a evaluar la escritura utilizando *proxies* tales como el uso de conectores, vocabulario y gramática. El principio que subyace a estos aspectos es una visión analítica de la escritura, esto es, que ésta se compone de principios medibles y cuantificables, y que en su conjunto explicarían el desempeño de un sujeto. En otras palabras, la evaluación indirecta de la escritura supone que el adecuado conocimiento en el uso y la mecánica de la escritura es razón suficiente para suponer que el escritor podrá desarrollar un buen texto escrito.

Un ejemplo de la evaluación indirecta es COMPASS⁴. Esta medición considera en una de sus pruebas la evaluación de un texto escrito (i.e. ensayo), por medio del uso de elementos tales como gramática básica, puntuación, estructura de las oraciones, organización del texto, y estilo. En términos sencillos, COMPASS pide a los postulantes que lean cuidadosamente un artículo escrito y que evalúe posibles errores en los aspectos antes señalados. Cada vez que se ha identificado un error, se pide al participante que estime la mejor opción que permita corregir este problema. A partir de estos elementos se calcula un puntaje que correspondería a un *proxy* del propio estilo de escritura del participante. Otras pruebas que consideran este modelo de evaluación son la ACT, SAT, y GRE.

4 COMPASS es una prueba diseñada y administrada por ACT. Ésta es una organización estadounidense sin fines de lucro, fundada en Iowa en 1959. La prueba COMPASS es un test utilizado en muchas Universidades como parte de sus procesos de admisión y evalúa áreas tales como lectura, habilidades de escritura, ensayo escrito, matemática e Inglés como segunda Lengua (ESL). La prueba además permite a las Universidades identificar a los alumnos que pueden tener dificultades en sus primeros semestres, y diseñar de esta forma medidas de ayuda remediales.

La evaluación directa en cambio considera la evaluación de una muestra real de escritura de un sujeto. Este texto escrito es posteriormente analizado por un conjunto de expertos quienes valoran su producto a partir de una serie de indicadores consensuados previamente. La evaluación directa puede variar en muchas formas tales como los elementos que elicitán la escritura, el estilo requerido, la extensión del texto, el uso de tiempos mínimos y máximos, y la evaluación del producto en tanto rúbricas holísticas o analíticas. Sobre este último punto se discuten sus características centrales en la siguiente sección.

4. Rúbricas de evaluación de escritura

Las rúbricas corresponden a herramientas de evaluación del desempeño de un sujeto en un conjunto de áreas. Sus orígenes se remontan a las primeras décadas del siglo pasado. La escala de Hillegas del año 1912, corresponde a uno de los primeros intentos específicos por utilizar rúbricas para la evaluación de la escritura.

La escala de Hillegas fue diseñada a partir de un conjunto de 7,000 composiciones de estudiantes de secundaria. De ellas escogió 21, y las comparó con muestras de escrituras de adultos, con el propósito de evaluar la progresión en ellas. Si bien, la idea de Hillegas no era "calificar" la escritura de los estudiantes, los autores posteriores a su trabajo consideraron esta escala como un primer hito para evaluar el desempeño de la escritura de los estudiantes.

Posteriormente, en la década de 1960, Diederich, French y Carlton del Educational Test Service (ETS), publicaron un documento titulado "Factors in Judgements for Writing Ability", que consistía en una rúbrica compilada por un conjunto de expertos evaluadores. Esta rúbrica incluyó cinco factores, a saber:

- a) **Ideas:** relevancia, claridad, cantidad, desarrollo, persuasión,
- b) **Forma:** organización y análisis
- c) **Sabor:** estilo, interés, y sinceridad
- d) **Mecánica:** puntuación y gramática
- e) **Redacción:** elección y disposición de palabras.

Este tipo de rúbricas predeterminadas, no ganaron la simpatía de los maestros secundarios, pues conflictuaba con la idea de un producto escrito colaborativo y negociado con los estudiantes. Autores como Turley y Gallagher (2008) si bien comparten la utilidad de la rúbrica como herramienta de evaluación de la escritura, creen que los criterios a partir de los cuales se evalúe deben ser necesariamente locales, contextuales y negociados.

En el caso específico de la escritura, las rúbricas que se utilizan para evaluar las distintas dimensiones que componen un texto escrito se conocen con el nombre de rúbricas analíticas. En otros casos, se pondera la evaluación global de un texto, categorizando el texto como un todo. Este tipo de rúbricas se conoce como holísticas. No debe desconocerse el hecho que una rúbrica de escritura siempre debe considerar una adecuada retroalimentación que le permita al estudiante mejorar gradualmente su producto escrito (Broad, & Boyd, 2005).

5. Evaluación de la escritura en distintos países

En el siguiente apartado se presenta un resumen de las principales pruebas de evaluación de la escritura en un conjunto de ocho países.

5.1. Estados Unidos

5.1.a. SAT

SAT es una prueba estandarizada comúnmente utilizada para la admisión de los estudiantes en Universidades estadounidenses. Su inicio se remonta al año 1926, y ha sido diseñada y administrada por el *College Board*. A lo largo del tiempo la prueba ha tomado diferentes nombres tales como Prueba de Aptitud Académica, Prueba de Evaluación Scholastic, Prueba de Razonamiento y simplemente SAT.

En específico, el SAT evalúa tanto escritura (redacción) como vocabulario. Para estos fines la prueba considera una sección de 44 preguntas de opción múltiple, que debe ser completada en un tiempo máximo de 35 minutos. Las preguntas que contempla se basan en un extracto de pasajes de lectura que pueden ir acompañados de gráficos y tablas. Se le pide a los examinados que lean con detención los textos, y que encuentren errores en el texto y sugieran mejoras. Los pasajes de la prueba varían en términos de su naturaleza desde textos narrativos hasta argumentativos. Las habilidades que propone evaluar el SAT en esta sección corresponden a: a) Comando de evidencia, b) Palabras en contexto, c) Expresión de ideas y d) Convenciones del inglés. Aproximadamente la mitad de las preguntas refieren a los tres primeros aspectos, mientras que la otra mitad cubre aspectos más bien estructurales del idioma, tales como la estructura de las oraciones, y su uso (convenciones del inglés).

Comando de evidencia

Respecto al comando de evidencia las preguntas buscan evaluar la perspectiva del estudiante en torno a la escritura de un modo general. Esto es, mejorar la información que entrega un determinado párrafo, al incluir por ejemplo una introducción o un cierre más efectivo a la información proporcionada. En síntesis, se busca fortalecer el párrafo proporcionado por la prueba.

Palabras en contexto

Las palabras en contexto refieren a los detalles de una palabra en particular. Esto significa reemplazar una palabra por otra que funcione mejor dado un determinado contexto. Para este propósito el estudiante debe entender no sólo el significado de la palabra, sino también los determinados usos de ésta, entendiendo de este modo las diferencias y matices entre ellas.

Expresión de ideas

Esta categoría busca evaluar como los postulantes expresan sus ideas. Para este fin, la prueba solicita que sean capaces de ordenar las ideas de tal forma que permitan mejorar la línea argumental de éstas, o fortalecer un argumento. También se le da la opción de eliminar por completo una oración.

Convenciones del idioma (inglés)

La categoría sobre convenciones de inglés ocupa casi la mitad de las preguntas del SAT Writing. En este nivel, se pide a los estudiantes que corrijan errores en las oraciones y sus cláusulas. Estos errores pueden referir a aspectos tales como el tiempo verbal, la concordancia entre el sujeto y el verbo, el uso de pronombres, entre otros elementos.

Otros aspectos que se incluyen en esta sección de Escritura y Lenguaje incluyen preguntas relativas a la interpretación de datos, aunque representan una proporción bastante menor (entre el 2% al 4% del total de preguntas) (SAT, 2018).

5.1.b. Graduate Record Examination - GRE

GRE es una prueba estandarizada que se utiliza como requisito para la admisión para los programas de postgrado en los Estados Unidos. El GRE es diseñado y administrado por el Educational Testing Service (ETS). Esta prueba comenzó el año 1936 y fue apoyada en sus inicios por el Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

La prueba GRE mide un conjunto de habilidades tales como el razonamiento verbal, el razonamiento cuantitativo, la escritura analítica y las habilidades de pensamiento crítico adquiridas. Las secciones del GRE incluyen álgebra, geometría, aritmética y vocabulario.

En relación específicamente con la prueba de escritura, el GRE considera la ejecución de dos textos de escritura de tipo ensayo, uno que incluye una "tarea problemática", y otra que incluye una "tarea argumentativa". Estas tareas de escritura se evalúan con una escala que va entre el puntaje 0 y 6 con incrementos de 0,5 puntos.

La prueba de escritura se realiza en un computador en un rectángulo apropiado para este propósito. El software no incluye un corrector ortográfico ni gramatical, sino que solo funciones básicas de escritura. Una vez que los textos han sido redactados, son al menos dos lectores los que evalúan el texto de manera global. La rúbrica utilizada no es analítica, sino que holística. La puntuación de ambos evaluadores es promediada, salvo que la diferencia entre ambos difiera en más de un punto, en cuyo caso se considera la evaluación de un tercer evaluador.

Tarea problemática

La tarea problemática considera un tiempo total de 30 minutos. En este período el participante debe redactar un ensay de acuerdo con los temas propuestos. Estos temas son seleccionados de un conjunto de preguntas que la plataforma GRE tiene a disposición de todos los postulantes a través de su sitio web.

Tarea argumentativa

La tarea argumentativa consiste en un texto que debe ser redactado a partir de un argumento dado. Esto significa que el participante lee una serie de hechos y consideraciones que le permiten llegar a una conclusión en torno a un tema determinado. La tarea argumentativa consiste en solicitarle al sujeto que consideren los hechos presentados y aborden las fallas en la lógica del argumento y puedan referirse a ella. Esto no es lo mismo que dar una opinión sobre un tema determinado, sino que se realiza a partir de los elementos que están descritos en la tarea. Esta tarea considera también un tiempo de 30 minutos para ser realizada.

5.1.c. American College Test - ACT (test)

El ACT es un examen estandarizado que se utiliza para la admisión de Universidades en EE.UU. El examen ACT cubre cuatro áreas habilidades académicas: inglés, matemáticas, lectura y razonamiento científico. Adicionalmente, ofrece una prueba de escritura directa que es opcional.

La prueba escrita es una evaluación de carácter opcional, se administra al final de la prueba y contempla un total de 30 minutos para que los estudiantes desarrollen un ensayo. Este ensayo no requiere necesariamente una estructura fija y predeterminada, sino que debe seguir las indicaciones que allí se explicitan. Los temas en general abordan tópicos sociales y los estudiantes deben analizar tres perspectivas diferentes, y explicitar su opinión sobre estos temas.

La evaluación de este texto escrito es realizada por dos evaluadores debidamente capacitados quienes asignan un puntaje entre 1 a 6 puntos en cuatro dimensiones preestablecidas, a saber: Ideas, Análisis, Desarrollo y Soporte, Organización, Uso del idioma, y convenciones. Los puntajes de 0 puntos contemplan aquellos ensayos que son entregados en blanco. El puntaje final se obtiene sumando los puntajes que ambos evaluadores entregan, por tanto, el puntaje mínimo en cada una de las categorías va entre 0 y 12 puntos. Si las puntuaciones de ambos difieren en más de 1 punto, se considera la opinión de un tercer evaluador experto.

Si bien esta es una prueba de admisión optativa, muchas Universidades de Estados Unidos, consideran esta prueba para su decisión final respecto a admitir o no a un estudiante como parte de sus programas.

5.1.d. Accuplacer

Otro de los tests habitualmente utilizados en EE.UU. es el Accuplacer. Este test evalúa lectura, escritura y matemáticas. Esta prueba actualmente es usada por más de 1000 liceos y Universidades para la admisión de sus alumnos.

La prueba de escritura se conoce con el nombre de *Writeplacer*, y evalúa la capacidad del estudiante para organizar y respaldar sus opiniones e ideas. Se utiliza una rúbrica que considera cinco características de la escritura:

- a) **Enfoque:** refiere a la claridad con la que el postulante mantiene una idea principal o un punto de vista.
- b) **Organización:** evalúa el orden en que se estructura una respuesta, y que tan lógica es la secuencia de argumentación utilizada.
- c) **Desarrollo y soporte:** refiere al grado en que se desarrollan las ideas y el nivel de detalle en que éstas se presentan.
- d) **Estructura de la oración:** considera la efectividad de las ideas y argumentos expuestos.
- e) **Convenciones:** evalúa la medida en que la escritura está exenta de errores en el uso del lenguaje.

5.2. China

En China la prueba nacional de admisión a las instituciones de Educación Superior se denomina National College Entrance Examination (NCEE), y se conoce con el nombre de Gaokao. Esta prueba es un requisito para prácticamente todas las instituciones de Educación Superior china, desde el año 2001 no hay requisito de edad para rendir esta prueba.

La prueba de escritura se incluye en el apartado denominado (pruebas de expresión), el que incluye además una prueba de aplicación del lenguaje. Las preguntas de escritura incluyen algunas preguntas en torno a un ensayo, y la redacción de un ensayo breve (Yu & Suen, 2005).

El área de expresión considera la aplicación de 5 preguntas, y la redacción de un ensayo con un máximo de 800 caracteres. Los tópicos de estos ensayos son entregados en ese momento del ensayo, uno de los ítemes como ejemplo que eliciten la respuesta es:

“Hay numerosos héroes en la historia de China, imagine si usted estuviera la posibilidad de pasar un día entero con su héroe, redacte que acciones haría con el o ella”.

5.3. Francia

En Francia, la forma de acceder a la educación superior es conocido como “bac”, y es un examen que los estudiantes deben realizar para proseguir sus estudios. Algunas de las pruebas se consideran también para cursar estudios en otros países europeos tales como el *Baccalaureat* en Alemania y el Bachillerato en Italia.

El bac francés se aplica a todos los estudiantes en un período determinado. Los exámenes son custodiados por un profesional de la escuela de alto rango, y es abierto sólo algunos minutos antes de que comience el examen. Todos los estudiantes tienen un número de identificación que se asocia a un asiento que está asignado previamente.

A diferencia de los modelos norteamericanos altamente estandarizados, las pruebas aplicadas en el contexto francés no son completamente estandarizadas. Las respuestas, incluso en aquellas áreas ligadas a las llamadas ciencias duras se reportan en forma de ensayo, y por tanto los resultados pueden variar entre ellos. Las pruebas consideran no sólo ensayos escritos, sino que también una forma de examen oral. Los evaluadores son los profesores de cada uno de los Liceos, y evalúan el desempeño de los alumnos considerando las características sociales y contextuales en las que se encuentran. La revisión del examen es totalmente anónima.

5.4. Reino Unido

En el Reino Unido se utiliza el Certificado de Nivel Avanzado de Educación (GSCE, por sus siglas en inglés), sin embargo, cada institución de Educación Superior puede incluir exámenes adicionales según lo estime conveniente.

La escritura en el caso del Reino Unido habitualmente se considera como un examen alternativo, y en ella se les solicita a los estudiantes vincular tanto sus historias, gustos, intereses, actividades de voluntariado, con la elección de un determinado programa (carrera), en una Universidad determinada. La idea es evaluar la idoneidad en el calce entre las características del estudiante y la oferta de cada universidad.

5.5. Suecia

En el caso de Suecia se administra la *Swedish Scholastic Aptitude Test*, que es una prueba estandarizada utilizada para acceder a la Educación Superior. Esta prueba la administra el Consejo Sueco de Educación Superior, y se divide en dos grandes áreas: verbal y matemáticas. Todas las preguntas están diseñadas en un modelo de selección múltiple. Las pruebas se administran en sueco, excepto una específica que evalúa el dominio del inglés.

La parte verbal considera la conciencia del sujeto en torno al significado de palabras y conceptos. Estas palabras pueden ser del sueco o modismos extranjeros. La prueba contempla una sección de comprensión de lecturas, en las que se evalúa la capacidad del estudiante de sacar conclusiones del texto en su conjunto.

Dentro de la sección verbal, también existe un apartado que evalúa la capacidad del estudiante de poner las palabras en un contexto determinado. Se utiliza en la parte de comprensión verbal pruebas estilo cloze en que el estudiante debe completar palabras faltantes a fin de evaluar la calidad del texto (Wedman, 2017).

5.6. Eslovenia

En el caso de Eslovenia se utiliza una serie de pruebas que evalúan si las competencias de la Educación Secundaria fueron o no alcanzadas. Esta prueba conocida con el nombre de *Natura*, es similar a las que se utilizan en diversos países de la región tales como Albania, Austria, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, República Checa, Hungría, Italia, Kosovo, Montenegro, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Polonia, Serbia, Eslovaquia, Suiza y Ucrania.

Esta prueba la toman principalmente jóvenes entre los 17 y 20 años y les permite postular a las distintas instituciones de Educación Superior. Considera exámenes obligatorios y opcionales. Dentro de los opcionales se incluye el dominio de la lengua materna por medio de la construcción de un ensayo de 1000 palabras como máximo sobre dos piezas de literatura (i.e. *Los sueños de mis veranos rusos* de Andreï Makine, y *Madame Bovary* de Gustave Flaubert). En la segunda hoja del apartado los estudiantes reciben un texto de características que varían, i.e. argumentativo, informativo, narrativo, y sobre el texto se proponen distintas tareas que evalúan su comprensión lectora, la capacidad de interpretar y comprender el texto entre otros aspectos. Al final, se les solicita redactar un texto en un formato determinado, por ejemplo, una carta de queja, una biografía, etc.

5.7. Italia

En Italia se sigue el patrón referido en los países antes mencionados, esto es, un examen de término al final de la Secundaria, con una escala de 100 puntos como máximo. De las tres pruebas que se administran, la *seconda prova* (segunda prueba) es la prueba que evalúa la escritura de los postulantes. Para esta prueba cada escuela del participante elige los temas sobre los que debe redactar su texto.

5.8. Brasil

Brasil considera la aplicación masiva de pruebas estandarizadas que evalúan distintas áreas tales como Matemáticas, Historia, Geografía, Física, Química y Lengua Extranjera. Estas respuestas se reportan en tarjetas que luego son automáticamente analizadas. En el caso de Universidades más competitivas tienen exámenes adicionales con 45 preguntas de selección múltiple. Se pide a los estudiantes un ensayo escrito por el alumno sobre un tema determinado, el que varía tanto de disciplina como sobre los temas requeridos.

A partir del año 2009, el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil propuso que las Universidades utilizaran el Examen Nacional de Escuela Secundaria como prueba de acceso. Este examen está compuesto por 180 preguntas de opción múltiple en cinco áreas: Ciencias Naturales, Ciencias Humanas, Matemáticas, Portugués e Inglés/Español como lengua extranjera). Las Universidades son autónomas en utilizar esta prueba y su posterior uso de los resultados de ésta.

6. Evaluación de la escritura en Chile

6.1. Investigaciones internacionales de escritura en Chile

Una de las pocas pruebas internacionales de escritura que se aplican en el contexto chileno corresponde a la prueba regional TERCE. TERCE, que significa Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, es una evaluación que desarrolla el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y que se administra a nivel regional mediante la cooperación de 15 países de América y el Caribe, incluyendo al estado de Nueva León en México. En el último estudio participaron un total de 195,752 estudiantes de 3,065 escuelas. Todos ellos fueron evaluados en las áreas de Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias.

En el caso chileno TERCE fue aplicado a estudiantes de 3ero y 6to básico, y evaluó con especial énfasis el aprendizaje de una variedad de clases de texto (géneros), en distintas secuencias textuales. Estos textos escritos se evaluaron mediante rúbricas. Estas rúbricas evaluaron tres grandes dimensiones:

- a) **Dimensión discursiva:** refiere a aquellas marcas de la situación comunicativa e incluyen el género, registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica) y la consideración del destinatario y la intención comunicativa.
- b) **Dimensión textual:** es decir los elementos que dan la estructura interna del texto: coherencia y cohesión.
- c) **Convenciones de legibilidad:** que corresponden a las convenciones estructurales tales como los aspectos caligráficos, como se entienden todas las convenciones que incluyen aspectos caligráficos (i.e. segmentación de palabras) y ortográficos (i.e. reglas de acentuación, puntuación y uso de letras).

6.2. SIMCE escritura

El Sistema de Medición de la Calidad Educativa – SIMCE, incluye para los estudiantes de 6to año de Enseñanza Básica una prueba de escritura. Esta prueba propone a los estudiantes un conjunto de tareas que incluyen una situación, un género y un lector específico al que se dirige la escritura. La prueba es evaluada por organismos externos los cuales son licitados por la Agencia de Calidad de la Educación.

6.3. Consideraciones teórico-técnicas

En el contexto nacional, las dificultades relacionadas con la evaluación de la escritura pueden resumirse en dos grandes áreas: lo costoso del proceso, y la ponderación técnica en torno a los criterios de confiabilidad y validez de los procesos evaluativos.

En esta línea Navarro, Ávila y Gómez (2019) recientemente han sintetizado algunos de los puntos relevantes al momento de evaluar la escritura en el contexto de la educación superior. Los autores subrayan la necesidad de desarrollar instrumentos evaluativos que estén anclados en conceptualizaciones teóricas que permitan fundamentar las decisiones a la hora de evaluar tanto la escritura como producto escrito, como los elementos que eliciten el trabajo de los estudiantes/postulantes.

Navarro, Ávila y Gómez (2019), sugieren una forma de evaluar la escritura en el contexto nacional anclado en seis principios teóricos para la validez de este proceso. Estos principios teóricos se resumen de la siguiente forma:

- a) Evaluar de manera directa muestras reales,
- b) Solicitar tareas situadas y significativas,
- c) Colocar escritores en posición de autoridad, autonomía, y agencia,
- d) Medir dimensiones de alta complejidad,
- e) Utilizar rúbricas holísticas centradas en el cumplimiento de propósitos, y
- f) Socializar y consensuar el instrumento con la comunidad participante.



2 Consideraciones generales para la elaboración de una prueba de escritura

Introducción

El presente documento sintetiza parte de los hallazgos de una serie de conversaciones con diez académicos expertos en diseño, implementación y evaluación de la escritura. Los académicos tomaron parte de este trabajo desde el mes de septiembre de 2019 hasta el mes de marzo de 2020.

Con el propósito de relevar los temas más importantes, en un primer momento se desarrolló una revisión teórica de los conceptos claves al momento de elaborar una prueba de escritura de carácter masivo. Estos elementos guiaron una primera discusión mediante un grupo focal, en que participaron diez académicos provenientes de ocho Universidades chilenas (seis de ellas en Santiago y dos de ellas en regiones). De esta discusión se elaboró el "Informe 2. Reunión de expertos", que consideraba los aspectos generales en la elaboración de una prueba de escritura.

Un tercer momento, consideró una serie de entrevistas respecto de los tópicos relevados en el grupo focal. De esta forma, se condujeron nueve entrevistas de aproximadamente una hora de duración con cada uno de los expertos participantes en el grupo focal. En estas reuniones se utilizaron pautas de entrevistas semi-estructuradas, con el fin de levantar y complementar información que requería algo más de profundidad, de acuerdo con lo relevado en el grupo focal.

Los expertos fueron contactados de forma individual, y todos accedieron a que sus entrevistas fueran grabadas mediante audios, a fin de recoger de forma más fiel sus comentarios y sugerencias en torno a esta prueba. Los audios fueron posteriormente transcritos, y analizados siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada⁵.

Las intervenciones de los expertos fueron analizadas siguiendo los lineamientos de las codificaciones abierta, selectiva y axial, y

5 La Teoría Fundamentada es un tipo de metodología de las Ciencias Sociales en la que se busca generar teoría o conocimiento teórico a partir del uso de métodos inductivos.

se generaron para esto una serie de cuatro figuras que sintetizan las relaciones conceptuales entre los aspectos más relevantes referidos por los académicos. Para el análisis de las nueve entrevistas se utilizó el software Atlas.Ti en su versión 8.4.4.

El presente documento está segmentado en cuatro secciones. La primera de ellas aborda la inclusión de una prueba de escritura al final del ciclo secundario, desde un carácter global. En este apartado se pone especial énfasis en la necesidad de darle al sistema educativo la señal de que la escritura es importante y una competencia habilitante. Se señala también la necesidad de contar con más y mejores dispositivos que les permitan a los docentes de aula enseñar escritura.

El segundo capítulo trata sobre las características específicas que debería tener una prueba de escritura. Se enfatiza la necesidad de contar con un marco teórico adecuado que guíe esta prueba. Los expertos coinciden en que la prueba no debería considerarse como una prueba de admisión universitaria, sino como un instrumento habilitante, y diagnóstico de las condiciones de entrada a la Universidad. A su vez, se entregan lineamientos respecto a las características constitutivas de la prueba, como si carácter de justicia y democracia.

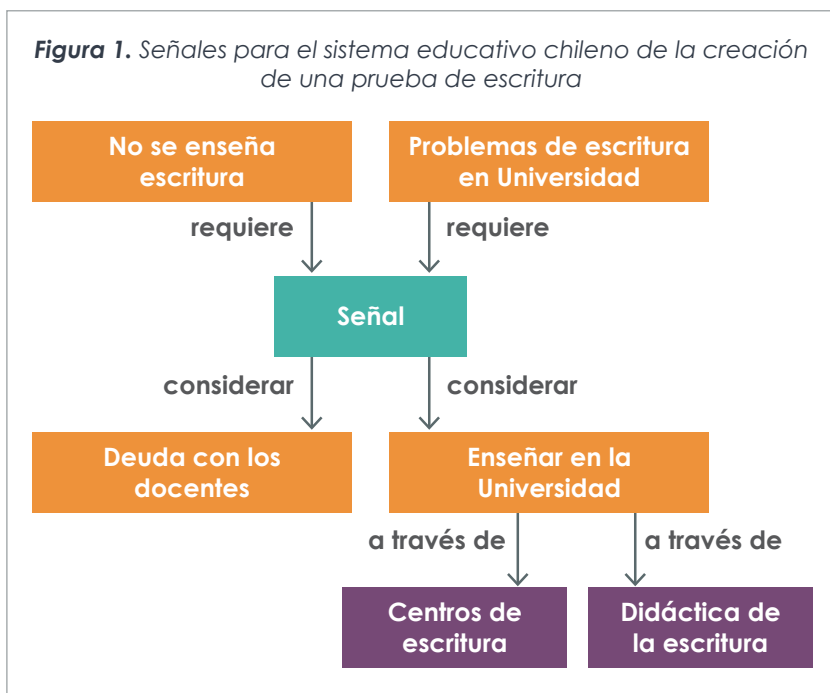
El tercer capítulo discute en torno a los desafíos asociados con la elaboración e implementación de una prueba de escritura. En particular, se pone especial énfasis a la necesidad de contar con un instrumento que considere las características distintivas de los estudiantes del país (i.e. tipo de colegio, localización geográfica).

El último capítulo concentra los desafíos de la prueba, en tanto su proceso de validación y corrección. Se discuten aspectos técnicos ligados con el equipo evaluador, y el tipo de pauta de corrección que debería utilizarse.

1. Prueba de escritura: una señal para el Sistema educativo nacional

Los expertos nacionales en escritura coinciden en que el diseño, administración, y evaluación de una prueba de escritura, al final del ciclo Secundario, resulta una señal positiva para el sistema educativo en su conjunto. Esta señal es visualizada como el punto de partida para una serie de modificaciones que el sistema educativo en su conjunto debe hacer, tanto en términos de las formas actuales de evaluación para acceder a la Educación Superior, como al creciente énfasis en desarrollar la escritura como un componente habilitante para la vida en sociedad.

Las reflexiones y comentarios de los expertos sobre este tema se sintetizan en la figura 1 que se presenta a continuación.



1.1. Estado actual de los procesos de escritura en el sistema educativo

Los expertos coinciden en la existencia de problemas en la escritura, asociado con una falta de oportunidades de aprendizaje tanto en la Educación Secundaria, como en la Educación Superior.

1.1.a. No se enseña a escribir en Educación Secundaria

Soledad Concha, académica de la Universidad Diego Portales, señala que uno de los problemas en torno a la escritura es que *“simplemente en las escuelas no se escribe, porque no existe ningún incentivo a escribir. Todos los incentivos están puestos en responder pruebas de alternativas, en las que escribir es irrelevante”*. La académica añade que este es un problema que sin dudas está presente en el corazón del sistema educativo, pero que, a su vez, las Universidades no han sido capaces de promover la escritura como una herramienta necesaria para desarrollar competencias profesionales.

En línea con esta idea, Federico Navarro, académico de la Universidad de O’Higgins, señala que uno de los problemas en la escritura en la Enseñanza Media, tiene su raíz en que las carreras no sitúan la escritura como un elemento habilitante en la formación profesional. El académico lideró un equipo que analizó los perfiles de egreso de 50 carreras en Chile⁶. Los hallazgos muestran que la escritura como una competencia profesional habilitante prácticamente no aparece declarada en los perfiles de egreso, y con menor frecuencia en las carreras de pedagogía. Esto, en sus palabras, podría traer como consecuencia que *“no se enseñe escritura en las escuelas, pero que ésta sí se evalúe y se exija a lo largo de la carrera. Esto es una mala señal”*. El Dr. Navarro agrega que un trabajo en la dirección de promover una prueba de escritura es crucial pues da una señal potente a todo el sistema educativo.

⁶ Navarro, F.; Ávila Reyes, N.; Calle-Arango, L.; & Cortés, A. (en prensa). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. Revista Calidad en la Educación.

Javiera Figueroa, académica de la Universidad Alberto Hurtado, señala que la inclusión de una prueba es importante, pues el modelo actual (PSU), con el cual son formados los estudiantes en Enseñanza Media, no captura las complejidades presentes al momento de escribir. La Dra. Figueroa señala que aspectos como *“el plan de redacción y conectores efectivamente no captan nada la real competencia y la complejidad de la escritura”*, y por tanto esto no puede considerarse como *“un proxy real de la escritura”*. En esta línea sugiere que *“efectivamente tenemos que avanzar en crear una prueba escrita”*.

1.1.b. Problemas de escritura en Educación Superior

De acuerdo con Natalia Ávila, académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la escritura *“es una habilidad necesaria para rendir en la Universidad”*. Por su parte, Estrella Léniz, académica de la Universidad Alberto Hurtado, pone un especial énfasis, en las dificultades que el proceso de escribir tiene en el contexto de la Educación Superior. En esta línea señala que es común que los profesores universitarios se quejen sobre la forma en que sus estudiantes escriben. Léniz señala que *“cualquier profesor universitario, va a decir que sus estudiantes escriben mal, que tienen dificultades”*, y por tanto, la inclusión de una prueba de escritura es una adecuada señal, y además corresponde a una necesidad real en Educación Superior.

Estrella Léniz señala que muchas Universidades aún no han relevado el rol de la escritura como una competencia a desarrollar entre los estudiantes. En esta línea señala que *“todos sabemos que es importante escribir bien, pero en la Universidad no se da el tiempo suficiente, ni en el colegio ni tampoco en la universidad (...) hay pocas universidades que tienen programas de escritura”*.

1.2. Escritura como una señal para el sistema educativo

Los expertos coinciden en que una prueba masiva, estandarizada, tiene indudablemente fuertes implicancias en la forma en que los docentes del país conciben y relevan aquello que es importante, y por tanto qué debiera enseñarse en las salas de clases.

En términos globales, los expertos señalan que en Chile lo que predomina son evaluaciones estandarizadas que tienen alto impacto. Este tipo de evaluaciones señala la Dra. Ávila, generan un efecto *“llamado ‘teaching to the test’, que significa que el tipo de prueba que el Estado instaura determina en buena medida lo que pasa en el aula”*. La Dra. Ávila señala que estas altas consecuencias, tiene efectos *“desde subvenciones, hasta avisos comerciales, o sea uno ve los carteles en la puerta de los colegios diciendo como les fue en las pruebas estandarizadas, hasta en los medios de comunicación, etcétera”*.

Mónica Tapia, académica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, señala que la principal señal en la creación de una prueba de escritura va a la forma *“como se aborda la enseñanza en el aula”*. En esta línea, la Dra. Tapia pone especial énfasis en los docentes, señalando que *“todos los profesores se van a plantear el desafío de ponerse a enseñar a escribir (...) por lo menos a hacer escribir y entrar a esa práctica”*. Este aspecto señala que constituye un desafío importante para las Universidades.

En lo que respecta al efecto de una prueba de escritura al sistema de Educación Secundaria en nuestro país, la Dra. Concha señala a modo de ejemplo, que el SIMCE de lectura dio una señal importante a la educación primaria que escribir era importante. No obstante, aquello, el resto de las pruebas actuales utiliza un formato de opción múltiple que no permite dar una señal al sistema de Educación Secundaria que escribir es relevante. Este aspecto es reafirmado por el Dr. Navarro quien establece una relación directa entre la prueba y la enseñanza de la escritura en Educación Secundaria. Navarro plantea que *“el hecho de que no haya pruebas estandarizadas de escritura en la Enseñanza Media puede tener como efecto que no se enseñe escritura en la Escuela o no enseñe todo lo que debía enseñarse”*. El Dr. Navarro considera que esto se da *“porque hay intereses institucionales, comerciales, educativos, para que a los estudiantes les vaya bien en las pruebas que si existen, entonces tenemos un SIMCE de lectura y tenemos una PSU de lectura, pero no tenemos una prueba de escritura en media”*.

Alejandra Andueza, académica de la Universidad Alberto Hurtado señala que fomentar una prueba de este tipo va a

permitir que *“la escritura va a pasar a tener una importancia que no tenía”*. La Dra. Andueza considera que esto puede tener un efecto sobre la escuela en su conjunto *“si la escritura va a tener una preponderancia mayor, los jefes de UTP y los directores van a estar preocupados de incorporar la escritura de manera más sistemática, más explícita en la escuela”*. En esta línea, la Dra. Ávila incluye a los docentes, *“los profesores se van a dar cuenta que tienen que enseñar a escribir, a diferencia de lo que pasa hoy en Enseñanza Media, pues las evaluaciones de salida son de opción múltiple”*.

Gabriela Gómez, académica de la Universidad de O’Higgins, señala que el Currículum actual de Lenguaje en Enseñanza Media, declara como un aspecto relevante el hecho de escribir, por tanto, la prueba vendría a llenar un vacío del proceso en su conjunto. La Dra. Gómez considera que en el Currículum la *“escritura sigue siendo un eje importante (...), por lo tanto, no es solo una señal, sino que también es una necesidad tanto desde el sistema escolar como desde las mismas universidades”*.

La Dra. Figueroa, considera en esta línea que es muy importante que cuando esto se ejecute, la comunicación con las escuelas sea clara en el sentido de manifestar que la escritura es una dinámica transversal entre las asignaturas. Por tanto, debe comunicarse que escribir *“no depende solo de Lenguaje, sino que también como escribimos en Historia, Ciencias, es totalmente transversal, yo daría esta señal porque si no, de nuevo, se va a instalar que esto es responsabilidad solo del profesor de Lenguaje, y obviamente él tiene que ser un mediador dentro de los estudiantes y también probablemente dentro de sus colegas, pero no puede solo recaer la responsabilidad solo en el docente de lenguaje”*.

En lo relativo a las implicancias de esta prueba para la Educación Superior, los expertos señalan que, al momento de relevar una prueba de escritura como parte del paso entre la Enseñanza secundaria a la Universidad, deben las Universidades hacerse responsables de trabajar la escritura en sus carreras. Alejandra Andueza considera que *“la señal equivocada sería que no se inviertan recursos en que aprendan a escribir, eso podría pasar y sería un tremendo error”*. María Soledad Montes, académica de la Universidad de Chile, también considera

que las Universidades deben hacerse cargo de este tema, acentuando en evitar clasificar a los estudiantes, y que sólo un grupo de ellos se beneficie en aprender a escribir. Ella considera que *“hay que evitar sobre todo el riesgo de la clasificación de estudiantes porque por ejemplo que esto sea una señal para la universidad de decir que el estudiante que está bajo este nivel de escritura recibe un apoyo especial ya que tiene un déficit. Todas las evaluaciones se prestan un poco para eso, para la clasificación y el etiquetamiento y hay que tener sumo cuidado con eso porque en el fondo lo que sabemos por experiencias internacionales todos los estudiantes necesitan apoyo para poder utilizar de manera efectiva la escritura como disciplina propia porque no es lo mismo escribir en la universidad el cómo se escribe en el colegio, nunca”*.

1.3. Deuda con los docentes

Los expertos que participaron de este proceso señalan que el diseño de una prueba de escritura no puede soslayar el hecho que los docentes que están actualmente en las salas de clases no tienen la formación en enseñar a escribir y, por tanto, deben considerarse de forma simultánea por una parte desarrollar la prueba, y por otra, generar los dispositivos para formar a los docentes en escritura. La Dra. Concha señala que *“efectivamente existe una deuda pendiente con la enseñanza de la escritura en los colegios. No podemos cargar toda la responsabilidad a los colegios”*.

Federico Navarro, señala que este problema referido a la falta de formación en escritura es absolutamente extendido en el sistema educativo nacional. El Dr. Navarro plantea que *“el 99% de los profesores no están formados para enseñar escritura y eso es transversal en Enseñanza Media y en la Universidad”*. En esta línea, considera que el grupo de docentes que enseñan a escribir se circunscriben a un componente más bien anecdótico, y no representativo de énfasis puesto desde las Universidades.

Esta característica tiene un carácter histórico y estable de acuerdo a la Dra. Andueza; ella considera que *“hay una deuda con la enseñanza de la escritura desde siempre en la Universidad y en muchas carreras incluso humanistas se escribía muy poco. Muchos alumnos llegaban a las tesis de pregrado*

con unas dificultades tremendas para terminar". Una de las hipótesis de la Dra. Andueza para explicar esta deuda de la Universidad con la escritura, es que simplemente es un problema que el docente universitario no es capaz de abordar "muchos profesores universitarios evitan el hacer escribir a sus estudiantes porque queda de manifiesto un problema que no son capaces de abordar".

Desde una perspectiva histórica, la Dra. Tapia considera que este problema se da, porque el énfasis teórico y práctico en escritura, es todavía reciente y, por tanto, no debe culparse necesariamente a la desidia de las Universidades este poco énfasis en escritura, sino también, a que la disciplina es relativamente nueva. La Dra. Tapia señala que *"hay una deuda, pero no porque hay inoperancia de las universidades si no porque los estudios de escritura son bastante recientes no solo en Chile si no que en Latinoamérica. El primer congreso fue el año 2002, en Argentina, entonces tenemos poca experiencia en transferir este conocimiento como un saber, un saber que se enseña y que es enseñable".*

La Dra. Figueroa hace un hincapié en pensar también mecanismos de rápido alcance que le permitan a los docentes de aula involucrarse con las tareas de escritura. Ella considera que se hace necesario *"guiar a los docentes en cómo enseñar escritura, como trabajarla (...) yo creo que tenemos que como que dar señales de cómo ellos pueden hacerlo estando en el sistema escolar y en ese sentido, yo te decía preparar un documento o algo que ellos o que se yo "cápsulas" o cosas interesantes para que ellos puedan tener por lo menos un apoyo".*

1.4. Enseñar a escribir en la Universidad

Los expertos señalan como una necesidad el hecho que las Universidades consideren la escritura desde las distintas disciplinas en las que se encuentran sus estudiantes. La Dra. Andueza refiere a esto como una escritura académica situada, que correspondería a un paso posterior a la aplicación de la prueba, y que daría la señal de que la escritura es importante en la Universidad. La Dra. Andueza señala que *"lo que necesitamos en las universidades es enseñar escritura académica situada*

más en las disciplinas, en los géneros discursivos propios de las disciplinas (...), tu puedes venir con unas capacidades aceptables de escritura, pero eso no te habilita para escribir un ensayo filosófico y eso es algo súper importante”.

María Soledad Montes considera que, en este espacio, y dado lo reciente de la disciplina, hay que darse un espacio al error y al aprendizaje, de lo contrario, nunca se van a formar actores competentes en las Universidades que lideren estos procesos. En esta línea declara que *“junto con profesores que venían del campo de las letras y la lingüística, empezamos a leer sobre las pedagogías que vienen de afuera, y esto fue porque había un contexto que obligó a aprender sobre escritura. Creo que es importante que esos contextos se den, porque de lo contrario no vamos a tener nunca a profesores que estén preparados para enseñar a escribir”.*

1.4.a. Enseñar a escribir en la Universidad: Centros de escritura

Una de las formas en que algunas Universidades han relevado el rol de la escritura, ha sido por medio de la creación de Centros de Escritura, que tienen como función principal acompañar a los docentes y estudiantes en las tareas de escritura de acuerdo con las distintas tareas que se le exigen.

A pesar de la importancia que la escritura tiene en la vida Universitaria, los expertos en escritura señalan que los centros de escritura no siempre se constituyen en parte esencial de las carreras. Las Universidades en algunos casos han optado por incluir un ramo de escritura en sus mallas, pero esto no suele prosperar debido a las presiones por incluir contenidos más específicos de cada carrera. En esta línea, la Dra. Andueza señala respecto a los cursos de escritura incluidos han sido *“defendidos por los Centros, pero en algunas mallas igual lo han quitado, es tanta la presión por los contenidos de las carreras que han ido sacando estos cursos que, además no funcionaban muy bien antes (...). Los Centros que en general no tienen mucho margen de acción, es muy raro que el centro de escritura le diga a una carrera que tiene que incorporarse en una malla”.* Los centros a su vez deben estar intentando sobrevivir, debido a dificultades en su financiamiento, lo ajustado de las mallas, entre otros factores.

El énfasis en escritura posicionaría a esta habilidad como un aspecto central en la vida universitaria. La Dra. Andueza señala que *“necesitaríamos un proyecto nacional de enseñanza de la escritura, algo que sobre pase las universidades, una política pública centrada en la escritura en varios niveles”*.

La Dra. Gómez sostiene que es importante entender el tema de los centros de escritura también en perspectiva en torno a lo que ocurre en todas las Universidades del país. La académica señala que *“(Los centros) son de universidades de Santiago, algunas privadas que tienen los recursos para implementar este tipo de programas, yo no sé si las universidades chiquititas, regionales, alejadas de la capital los tienen”*. Esto a su juicio, no se circunscribe únicamente al hecho de contar o no con los recursos económicos, sino que debe considerarse el capital humano que puede desarrollar estas tareas. A su juicio *“(se necesitan) no solo los recursos materiales, porque eso de repente aparece, uno se los arregla, si no que sobre todo los recursos humanos, el personal capacitado para hacerse cargo de esos programas. (Esta evaluación) forzaría a las universidades a tener más y mejores programas de acompañamiento en el área de escritura”*. En esta línea señala, que las Universidades *“junto con evaluar y poder tener un diagnóstico deben poder hacerse cargo del diagnóstico (...) y establecer programas interuniversitarios, abrir modalidades online de trabajo, puede haber distintas alternativas, pero tiene que haber una respuesta”*.

1.4.b. Enseñar a escribir en la Universidad: Didáctica de la escritura

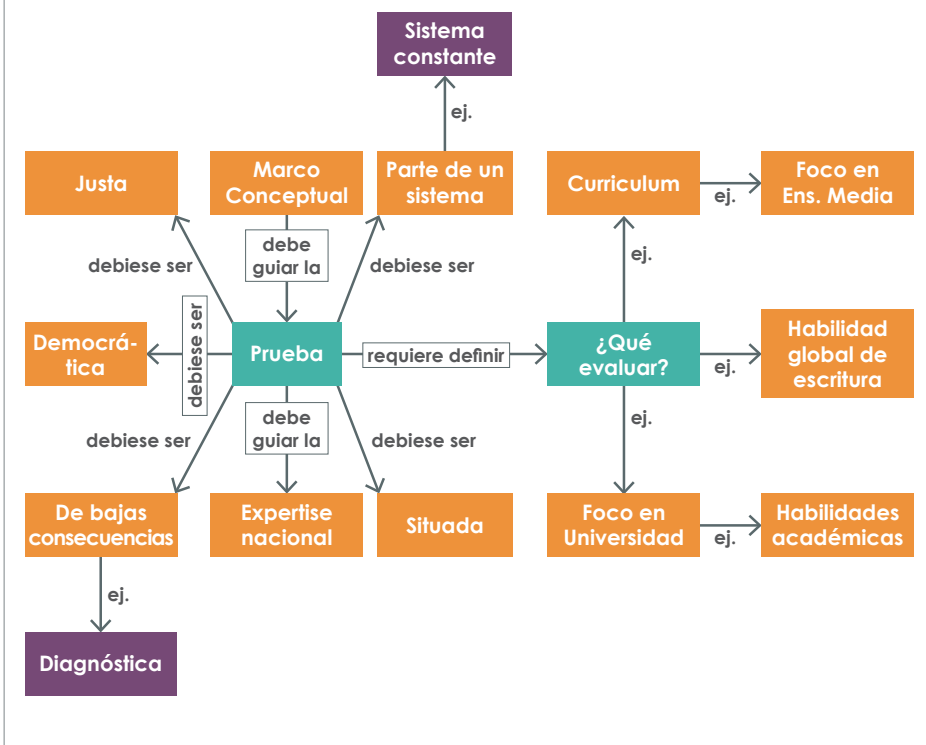
Otra forma en que las Universidades pueden desarrollar procesos de escritura, particularmente en las carreras de pedagogía, es por medio de la inclusión de cursos sobre didáctica de la escritura, que permitirían a los futuros docentes desarrollar mejores intervenciones en escritura con sus estudiantes. En este punto la Dra. Tapia plantea que es muy importante entre los expertos en escritura, concordar aquellos aspectos relevantes que deben ser enseñados en estos cursos, y a su vez estos acuerdos deberían conversar con el desarrollo de una prueba de escritura. La Dra. Tapia considera que *“hay que tener un acuerdo acerca de cómo se enseña escritura, hay que tener ciertos consensos claros y a partir de esos consensos construir una prueba, porque*

del modo como quede la prueba, vamos a mandar una señal al sistema y los profes se van a poner a enseñar escritura, esto tiene un efecto dominó , si nosotros le ponemos selección múltiple, los profes se van a volver locos enseñando selección múltiple (...). El diseño va a definir cómo se van a hacer las clases al aula, pero hay que ponernos de acuerdo de cómo entendemos la didáctica".

2. Características de una prueba de escritura

En una segunda dimensión, los expertos reflexionaron respecto a cuáles deberían ser las características centrales al momento de diseñar, administrar una prueba de escritura. Entre estos aspectos, se señala la necesidad de definir un marco conceptual que guíe los propósitos de la prueba. La necesidad de desarrollar una prueba justa, democrática, situada y como parte de un sistema en constante evaluación y análisis resultan requisitos cruciales. Las consecuencias de la prueba y las tensiones presentes se discuten en esta sección (ver figura 2).

Figura 2. ¿Cuáles debieran ser las características de una prueba de escritura?



2.1. Marco conceptual de una prueba de escritura

Respecto del marco teórico o conceptual en el que se sitúa la prueba, los expertos coinciden en señalar en que este es un aspecto crucial, pues debería guiar las decisiones asociadas con la construcción y evaluación de la prueba. En esta línea, plantean una visión crítica de la forma actual de evaluar escritura en la PSU de Lenguaje.

Federico Navarro señala que *“por ejemplo, el concepto de ‘plan de redacción’, es un concepto de la bibliografía de los 80’s. Entonces una prueba que se denomina plan de redacción en el 2020, solo por su nombre ya está desactualizada, muy desactualizada, está 40 años atrás”*. En este punto, el Dr. Navarro señala que el marco conceptual en el que el DEMRE desarrolla la PSU, no se condice con lo que efectivamente se evalúa en la prueba; lo ilustra señalando que en una cita textual del DEMRE acerca de la PSU, y en particular de la escritura, se dice que *“busca valorar la escritura como actividad creativa y reflexiva de expresión personal y permite organizar las ideas y presentar información, interactuar con diversas realidad y como una oportunidad de elaborar una visión personal del mundo”, ¿dónde está eso en el plan de redacción?”*.

La Dra. Ávila considera que, una de las dificultades al momento de desarrollar un marco teórico adecuado a la creación de una prueba de escritura, es que muchos especialistas han sido formados y contemplan en sus análisis modelos anacrónicos de escritura. En esta línea señala *“lo que pasa es que en Chile hay hartos especialistas y hartos lingüistas y ellos sugieren tener unos marcos teóricos bien estructurales; por ejemplo, creen en los ‘tipos de textos’, creen que existe un texto narrativo, descriptivo, argumentativo: esa teoría está completamente out en las teorías contemporáneas de escritura y de lenguaje”*.

2.2. Prueba de escritura

En el siguiente apartado, los expertos señalan algunas de las características esenciales que deberían estar incluidas en el proceso de elaboración de una prueba de escritura. En este

punto, la Dra. Gómez, señala que los alcances de la prueba y las formas en que se utilice exceden el rol de expertos en escritura del equipo y, por tanto, es un aspecto que los *policy makers* deben considerar. Ella considera que el rol de los expertos de escritura radica en desarrollar una prueba de alto nivel. Esto significa que *“la responsabilidad de los expertos pasa por tener una prueba robusta, una prueba muy a punto, muy fina, de muy alta calidad y luego el uso que se le dé a ese instrumento se va a escapar un poquito de nuestro control”*.

La Dra. Ávila, considera que al momento de diseñar una prueba de escritura debe considerarse su fin diagnóstico en vez de selectivo, como lo que han señalado otros expertos con anterioridad. En otras palabras, la Dra. Ávila señala que *“la prueba no puede ser usada para selección, o sea es lo que dijeron las expertas en su recomendación original al CRUCH (...), porque es imposible. Yo creo que la mayoría de los estudiantes de entorno más vulnerable, se verían perjudicados por una prueba de selección a través de la escritura, en eso estoy completamente de acuerdo con lo de las expertas que el rol fundamental de esta prueba es proveer información al sistema”*.

2.2.a. Prueba de escritura: Justa

La Dra. Gómez señala que una de las características centrales de una prueba de escritura, es apelar a la justicia. Esto es, que cualquier estudiante sea capaz de prepararse adecuadamente para rendirla, incluyendo por ejemplo un temario acerca de los tópicos de la prueba. Esto remite no sólo a la preparación de las pruebas, sino también a la forma de evaluar este documento. En sus palabras *“como cualquier otra prueba tiene que haber una especie de temario, que le permita a todo estudiante que quiera rendirla prepararse adecuadamente para hacerlo y también hay otro aspecto de la justicia que probablemente seguro que tu lo vas a mencionar más adelante, que tiene que ver con los procesos de evaluación y de corrección de la prueba, ahí también tienen que estar asegurados artos estándares de calidad en el proceso de asignación de un puntaje, en el proceso de la calificación de los resultados”*.

2.2.b. Prueba de escritura: Democrática

El Dr. Navarro plantea que una prueba de escritura debe poner foco en aquellos aspectos del Currículum relacionados con la vida del estudiante en sociedad. En particular, considera que se *“debe evaluar si hemos formado un ciudadano o una ciudadana (...), si hemos formado una persona que puede participar en sociedad (...), si es una persona que puede participar plenamente en sociedad y que si necesita, por ejemplo, cambiar su domicilio, presentar una queja en el municipio o cualquier otra cosa de ese tipo, tiene la competencia, una competencia del siglo XXI”*.

En esta línea la Dra. Tapia, ilustra que una prueba de escritura debe permitir que un estudiante sea capaz de comunicarse en sociedad, y ese debe ser uno de los componentes a trabajar en la prueba. Ella señala que espera que un estudiante al final de la Enseñanza Media debe estar habilitado para convivir en sociedad, así *“desde esa perspectiva una carta, un reclamo, cualquier cosa, que uno como ciudadano tiene que saber hacer para defenderse, para abogar sobre sus derechos, para denunciar, para comunicar, tiene que ser lo más democrático posible”*.

La Dra. Tapia subraya la necesidad de que esta prueba democrática sea transversal entre los estudiantes del país, independiente de su procedencia, *“que se ponga en una situación de comunicación lo más natural posible y lo mas transversal de Arica a Punta Arenas, rural ciudad, entonces podría ser una denuncia, podría ser una solicitud”*.

Además de tener un fuerte componente democrático la Dra. Tapia, señala que uno de los aspectos cruciales, es que la prueba tenga sentido para el estudiante que la rinde. La prueba debe permitir *“que cualquier hablante de este país pueda expresarse por escrito, independiente del nivel sociocultural, algo que le hace sentido, solicitar, reclamar, denunciar. Estos elementos podrían ser buenos insumos para la prueba (...) permitir que los estudiantes puedan argumentar y justificar sus puntos de vista, pues es algo que todas las personas hacen y debieran seguir desarrollando en la vida”*.

2.2.c. Prueba de escritura: de bajas consecuencias (ej. diagnóstica).

Los expertos coinciden en que la prueba no debería tener altas consecuencias, ni determinar la admisión en una Universidad o un programa determinado. En esta línea, señalan que mientras no exista evidencia robusta que la prueba no tiene un gran sesgo socioeconómico no debería incluirse como parte de los dispositivos de admisión a las Universidades⁷. El Dr. Navarro señala que al momento de iniciarse la prueba es que *"la prueba de escritura tenga un peso pequeño en el puntaje total"*.

El resto de los expertos se inclina por desarrollar una prueba de escritura de carácter diagnóstico, que tuviera como propósito central informar a las Universidades el nivel de desempeño de escritura de los estudiantes que admite. En este sentido, la Dra. Concha se muestra partidaria de hacer una *"prueba con valor diagnóstico, sin publicar los datos. Esto permitiría hacer estudios predictivos, sobre su efecto en la trayectoria universitaria a gran escala"*.

La académica Estrella Léniz, considera que la prueba de escritura debe seguir siendo diagnóstica hasta que no se esté completamente seguros de que la enseñanza de la escritura sea parte de los procesos que se desarrollan en los colegios. Ella plantea que la prueba debe ser *"diagnóstica, por lo menos al principio porque si fuera para acceder a la universidad tendríamos que estar seguros que en los colegios tienen la forma de enseñar adecuadamente"*.

La Dra. Figueroa considera que la decisión de si la prueba se configura como un mecanismo de admisión o diagnóstico va a modelar un conjunto de decisiones posteriores asociadas con esta prueba. Ella plantea que *"definir si la prueba es de selección"*

7. Junto con la Dra. Ávila y la Dra. Gómez, el Dr. Navarro se encuentra conduciendo un proyecto Fondecyt regular (1191069) para estimar el efecto de una prueba de escritura sobre la trayectoria universitaria. Los datos aún en análisis muestran de forma preliminar que: 1) la prueba de escritura predijo desempeño en universidad (primer año); 2) la prueba correlaciona con las notas de la escuela secundaria; y 3) la prueba NO correlaciona con nivel socioeconómico de la familia.

o diagnóstica es un punto clave para tomar las otras decisiones, o sea si es solo diagnóstico bien, pero si tiene alguna incidencia en la admisión entonces hay que poner harto más ojo y cuidado en lo formativo antes de lanzarla”.

María Soledad Montes, plantea que una prueba de escritura podría tener un efecto positivo en las Universidades, pues ellas se verían obligadas a *“hacer algo con esa información, entonces el efecto de tener una prueba diagnóstica de escritura puede ser una buena señal ya no para las escuela pero si para la Universidad”.* Ella considera que si el instrumento tiene un *“fin diagnóstico uno puede pensar, bueno, quiero saber que tan preparados están los estudiantes para rendir académicamente en la Universidad”.*

2.3. Prueba de escritura como un aspecto situado

Los expertos en escritura coinciden en el carácter situado de la prueba de escritura. Esto, en palabras de la Dra. Concha significa que en los reactivos *“hay que hacer todo lo posible por hacerlo lo más real posible. Con un destinatario clave y un género discursivo definido”.* El Dr. Navarro agrega que *“la tarea de escritura tiene que ser lo más parecida a la realidad (...), es decir, que tenga rasgos específicos que luego nos van a servir para ver que tan bien lo hizo el estudiante o la estudiante (...), que tenga un destinatario que se vincule ojalá con practicas reales que el estudiante tuvo anteriormente, que tenga un propósito, que tenga ciertas temáticas definidas”.* En esta línea la Dra. Figueroa, plantea que es muy importante que el estudiante sepa el porqué está escribiendo un texto, en sus palabras *“el escritor tiene que saber en el fondo a quien le escribió, para qué, con qué propósito y que género”.*

Tanto la Dra. Concha como el Dr. Navarro agregan un componente importante a cualquier situación en que se evalúe la escritura, y que es un componente que se debe considerar, esto es que la prueba se enmarca en una situación no natural, en espacios y tiempos delimitados y específicos. La Dra. Concha cree que eso también es una característica importante al considerar que es una prueba situada. En sus palabras *“situado*

quiere decir que la escritura de prueba siempre es una situación artificial". El Dr. Navarro agrega que "es situada en el sentido de que es en una situación bajo presión, en un tiempo limitado, en una situación artificial y todas esas dimensiones de las pruebas estandarizadas en general, tiene que tomarse en cuenta al desarrollar la rúbrica de corrección (...)". El Dr. Navarro sostiene que estos elementos no deben ser subestimados al momento de la corrección porque "si yo hago una rúbrica que penaliza las faltas de ortografía, los problemas de ortografía literal, no estoy tomando en cuenta que es una situación donde no hay tiempo de revisar, donde hay presión, etcétera".

2.4. Prueba de escritura como un parte de un sistema complejo

Los expertos señalan que la prueba de escritura debe entenderse no sólo como el diseño y corrección de una prueba aislada, sino que como parte de un conjunto de dispositivos que deben actuar de forma sincronizada. La Dra. Ávila plantea que debe entenderse la prueba como *"un dispositivo completo. Es la prueba, es la manera de comunicar los resultados al sistema"*.

La Dra. Figueroa señala que *"con nuestra experiencia con el SIMCE, nos pidieron que hiciéramos la prueba, los estándares. Creo que esas cosas tienen que estar súper bien articuladas y un mismo equipo es el que diseña la prueba, el que evalúa, el que la toma porque o si no las capacidades de desvirtuar los resultados son enormes (...), un cierto equipo tiene que estar velando por todas estas dimensiones porque es súper importante en cómo se aplica, en que se dice, cuales son las instrucciones, todas esas cosas van afectando y los resultados"*.

Visualizar la prueba como parte de un sistema complejo, es referido por los expertos como un aspecto que debe ser también constante, de tal forma que permita retroalimentar la prueba, y poder realizar estudios respecto de la capacidad predictiva de la prueba. María Soledad Montes, señala que indudablemente *"la prueba debe ser constantemente revisada y actualizada"*.

La Dra. Gómez señala en este sentido que *“la prueba tiene que ser informada en investigación, ojalá estar en permanente diálogo con lo que se va aprendiendo sobre que es escritura y como se evalúa escritura y en ese sentido irse actualizado permanentemente”*. Para este propósito, estos mecanismos de diseño, ejecución y evaluación de la prueba deben tener un carácter ampliado, de tal forma que un grupo de profesionales pueda evaluar y retroalimentar el trabajo. La Dra. Gómez señala que *“lo ideal sería que permanentemente se pudiese tener retroalimentación de personas que trabajan en esa línea, en evaluación, en evaluación estandarizada, en escritura”*.

2.5. Considerar la expertise nacional en el tema

Los expertos señalan que, al momento de elaborar una prueba de escritura, todos los estudios desarrollados por los investigadores locales deben considerarse, pues proveen de experiencia valiosísima en torno a aquellos aspectos que podrían resultar más pertinentes para el proceso. María Soledad Montes considera que no se debe *“partir de cero porque se han realizado distintas iniciativas para evaluar escritura en Chile. Hay que aprovechar la experiencia de los investigadores locales”*.

La Dra. Concha reafirma esta idea señalando que *“a lo largo del tiempo se ha logrado construir un capital de conocimiento teórico y práctico entre los expertos chilenos, que no debería dejarse de lado al momento de desarrollar esta prueba”*. La Dra. Tapia agrega que *“si bien el énfasis en investigación en escritura es reciente, ya se han podido realizar investigaciones e intervenciones locales interesantes, que deberían permitir un buen primer paso al momento de elaborar esta prueba”*.

2.6. ¿Qué evaluar en una prueba de escritura?

Respecto a qué es lo que debería ser evaluado en una prueba de escritura, en tanto los reactivos que motivan, si bien hay consenso respecto a los aspectos globales que debería considerar (i.e. que

sea significativa para los estudiantes, que tenga sentido, que entiendan quien es el auditor, entre otros), hay menos consensos de los reactivos específicos para este propósito.

En lo que sí hay coincidencia es que no se debería utilizar sólo un reactivo para evaluar la escritura. En este sentido la Dra. Concha es partidaria de crear dos tipos de reactivos, uno que esté vinculado con aquellas habilidades que se desarrollan en la Educación Media, y otro que evalúe las competencias académicas necesarias en la Universidad. María Soledad Montes, considera que *"para garantizar la validez de que puedas medir las habilidades de los estudiantes que no sea solo una tarea y que, por ejemplo, se incluyen tres tareas o estímulos, deberían pertenecer a géneros y situaciones diferentes, eso te puede dar una visualización más acertada a lo que es la capacidad del estudiante para utilizar la escritura para resolver tareas o responder a propósitos concretos"*.

Estrella Léniz sugiere, incluir una carta de motivación, en la que los estudiantes redacten porqué desean entrar a estudiar una determinada carrera en una determinada Universidad. En sus palabras, *"yo les haría escribir algo como la carta de motivación para entrar a la universidad como decían en la reunión también o una carta para pedir algo, una carta para tal cosa, que quizás cambie el contenido pero que ellos supieran completamente de qué se trata"*.

Tanto la Dra. Concha como la Dra. Tapia, sostienen que podría ser muy útil entregar ciertas pistas al estudiante, de tal forma que le permitan mejorar su escritura. La Dra. Concha es partidaria de darle de antemano una frase que le permita al estudiante encuadrar su escritura. La Dra. Tapia está de acuerdo con esta afirmación y señala que en un estudio colombiano los autores *"le daban la planificación al estudiante, por ejemplo, el mapa conceptual o la tabla que había que llenar antes de ponerse a escribir (...) le proporcionaban una figura, para ordenar sus ideas. Entonces si había unas pequeñas ayuditas y eso permitía al estudiante ordenar mejor la cabeza para escribir"*.

En general los expertos señalan tres posibles aspectos para evaluar en una prueba de escritura. Por una parte, están aquellos que consideran que debe evaluarse lo tratado en Enseñanza

Media, por otra quienes plantean que dado que entrarán a la Universidad se debe considerar la evaluación de habilidades académicas, y quienes optan por evaluar escritura desde un aspecto más general. Estas visiones se presentan a continuación.

2.6.a. Enseñanza Media

Natalia Ávila considera que no debería incluirse nada relativo a la escritura académica, pues, considera que el foco en esta evaluación debe estar puesto en *“lo que un estudiante realmente puede tener como habilidades de entrada al finalizar el colegio”*. Ella enfatiza en que *“no se les debe pedir a los estudiantes de Colegio, algo que deben aprender en la Universidad”*.

La Dra. Figueroa plantea que la prueba debe necesariamente abordar la Enseñanza Media. En sus palabras, *“¿para qué son todos los años de Enseñanza Media?, creo que hay que hacer como un paso más explícito entre la Enseñanza Media y esta prueba de escritura, tal vez no necesariamente con todos los contenidos del Currículum, pero si tomar como las habilidades generales”*.

María Soledad Montes considera que, si una prueba efectivamente evalúa aspectos del currículum de Enseñanza Media, se puede pensar en estimar aspectos de la escritura de forma más global, *“pero si es una prueba que busca evaluar los logros de la Enseñanza Media, por ejemplo, yo podría centrarme en cuestiones más globales, como escritura más general”*.

2.6.b. Habilidad global de escritura

La Dra. Ávila, apuesta por evaluar aspectos globales de escritura, en vez de circunscribirse a la Enseñanza Media, o a la Universidad. Ella sostiene que el desafío es justamente desarrollar una prueba válida que permita evaluar el constructo de la habilidad de escribir. En sus palabras, *“una prueba estandarizada lo que hace cuando efectivamente es válida y el constructo está bien formulado, es medir un conducto de habilidad”*.

Esta idea, es compartida por María Soledad Montes quien considera que *“en una aproximación más general, considerando que la prueba sería flexible, yo optaría por una cuestión más*

transversal pensando siempre en el estudiante reciba una tarea en la que se aclare perfectamente una situación y un contexto, una audiencia y un género”.

2.6.c. Educación terciaria (Universidad)

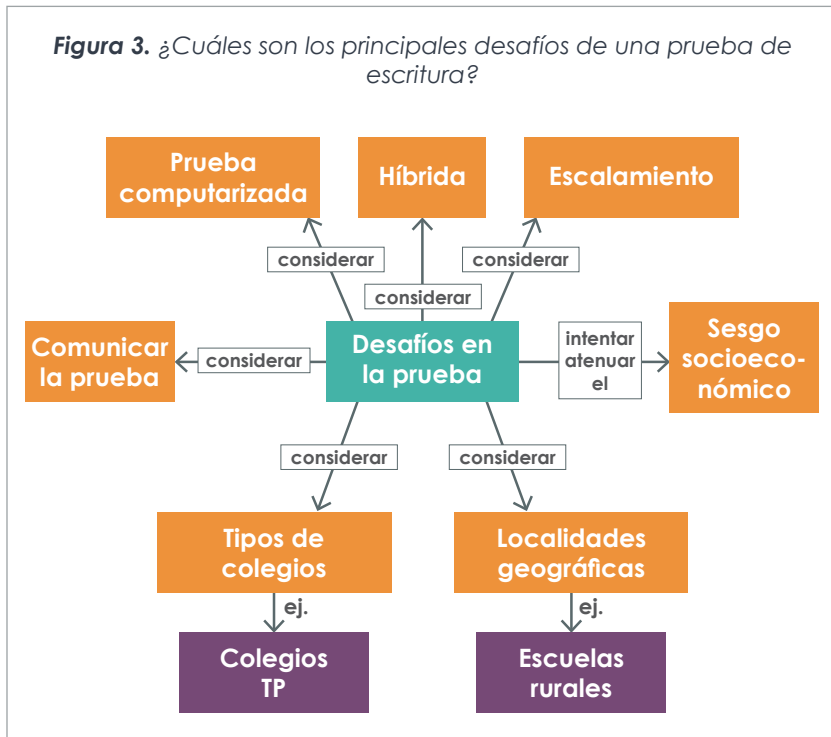
La Dra. Concha plantea que la prueba de escritura debe considerar tanto los niveles de salida de la Educación Secundaria de los estudiantes, como proveer al menos un indicador del nivel de nociones en torno a la escritura académica que serán requeridas por los estudiantes en su trayectoria universitaria. La Dra. Concha sostiene que *“habría que pensar una prueba con dos reactivos. Uno que evalúe por una parte las competencias que los estudiantes adquirieron en la Enseñanza Media, y otra que evalúe la noción de habilidades académicas con las que el estudiante ingresa a la Educación Superior”.*

Siguiendo esta línea, María Soledad Montes considera que esta es una decisión que pasa por quienes toman las decisiones políticas en términos educativos, y también el énfasis que las Universidades quieren otorgar a la escritura. En sus palabras *“bueno, también quiero saber que tan preparados están los estudiantes para rendir académicamente en la universidad y si ese es el caso, yo apuntaría más a habilidades de escritura académica”.*

3. Principales desafíos de una prueba de escritura

En el siguiente apartado, se resumen algunos de los principales desafíos referidos por los expertos, en torno al diseño y aplicación de una prueba de escritura. Los expertos refieren que es crucial determinar los posibles alcances de la prueba, pues a partir de ello será posible estimar cuál podría ser la mejor prueba para ese fin. En este sentido, la Dra. Andueza lo ilustra en su experiencia, “cuando yo hice la prueba en la Universidad lo vi más claro porque tenía un objetivo de medición muy específico, entonces fue fácil construirlo, pero como ahora no tenemos el objetivo tan claro todavía como queremos, se pierde un poco esto”.

El resumen de los principales desafíos de una prueba de escritura se presenta a continuación en la figura 3.



3.1. Prueba computarizada

Algunos de los expertos señalan la necesidad de considerar una prueba computarizada al momento de evaluar escritura. Esto traería aparejado varias ventajas tales como: hacer correcciones más justas de la escritura y no de aspectos como la ortografía o la caligrafía del texto. Por otro lado, esto supone un alto costo y, por tanto, otros expertos plantean que esto no debería considerarse como algo prioritario en las primeras etapas del desarrollo de la prueba de escritura.

Oportunidades asociadas al uso de una plataforma computarizada

La Dra. Andueza enfatiza la necesidad de contar con un sistema de escritura, relevando la necesidad de asimilar el proceso a una situación lo más real posible para el estudiante. En sus palabras, ella considera que *“debería ser una prueba donde ellos puedan utilizar algunos de los elementos que te da el computador, como la ortografía, el diccionario, los sinónimos, todo lo que uno mismo usa para escribir en casa, que esté relativamente disponible, sería interesante que el alumno pudiera contar con herramientas que en la realidad”*. En esta línea, la Dra. Andueza es partidaria de desarrollar una prueba en un procesador de textos abierto, donde el estudiante pueda trabajar.

Otra de las ventajas referidas, es que el uso de un procesador de textos facilitaría la corrección de la prueba. La Dra. Andueza señala que *“a veces los textos son evaluados mal, más que por el contenido, por las percepciones del corrector, por la letra, el orden y la ortografía del texto, porque de repente te aparece un texto desastroso porque la letra es horrible y esta ladeada, fea, no se entiende bien, entonces ese es un sesgo importante”*. Este aspecto es reafirmado por la Dra. Figueroa quien señala *“si se puede llegar a tener algo computarizado evidentemente sería mucho mejor, porque si no evidentemente la letra del estudiante va a interferir en que el evaluador va a decir no, él escribe mal, eso está súper comprobado. De hecho, cuando uno hace una investigación, por lo general, uno transcribe los textos antes de que el evaluador los vea, así se evita ese sesgo o el sesgo de ortografía porque si no solo se fijan en la ortografía”*.

Siguiendo esta línea, la Dra. Gómez es partidaria de que los estudiantes utilicen un procesador de textos, pero a diferencia de la Dra. Andueza, ella es partidaria de un sistema cerrado, de carácter multimodal, como los que son utilizados en las pruebas PISA de Lenguaje. En sus palabras, *“PISA lo hace así, por ejemplo, les dan tres fuentes de información y a partir de esas fuentes los estudiantes tienen que contestar ciertas preguntas. En escritura se podría hacer así, pero tendría que ser dentro de un sistema cerrado o un sistema que garantice la seguridad del proceso”*.

Amenazas asociadas al uso de una plataforma computarizada

María Soledad Montes sostiene que de forma realista no puede considerarse el uso de procesador de textos por el costo asociado. Ella plantea *“si tuviera que priorizar en costos, no pensaría en la escritura en computador (...), si bien puede haber una diferencia, no me centraría en eso si tengo que utilizar recursos limitados”*.

Estrella Léniz agrega que el uso de computador para una prueba de escritura, no necesaria va a aportar en términos de justicia en la evaluación de la escritura. Ella considera que se deben también considerar los contextos en que el uso de computador es menos masivo de lo que uno supone, lo ilustra planteando que *“en colegios vulnerables muchos no saben utilizar el computador, esto también es un desafío porque el alumno que tiene acceso a computador todo el tiempo va a escribir mucho más rápido, se le va hacer mucho más fácil la tarea que alguien que no tiene acceso”*.

La Dra. Tapia plantea sus reparos en término de los posibles problemas técnicos que podrían estar asociados con el uso del procesador de textos. Ella plantea que *“lo que no me gusta de que sea por computador es que haya un problema técnico, de que se corte la luz, de que cosas como esa afecten el procesos”*. Sin embargo, se muestra optimista en desarrollar un proceso de estas características en el mediano plazo. La Dra. Tapia señala, *“yo creo que en 5 años mas, vamos a tener todo resultado; todo el mundo está online pero el ancho de banda es muy malo, de muy mala calidad entonces es riesgoso técnicamente hablando. Creo que podemos aspirar a eso, pero para empezar debería ser a mano, por ahora”*.

3.2. Prueba híbrida

Respecto del carácter híbrido del diseño de la prueba de escritura, esto es añadir uso de fuentes al momento de elaborar un texto escrito, los expertos suelen ser más bien cautos en esta inclusión. Las razones para esto, es que una prueba de carácter híbrido podría requerir recursos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes, que exceden los alcances de una prueba de escritura.

La Dra. Figueroa en esta línea señala que *“el uso de fuentes diversas para escribir es más complejo porque sobretodo hay una habilidad que es justamente la de integrar varias fuentes, y eso es otra habilidad mucho más compleja. Recién en la Universidad creo que la empiezan aprender. El uso de fuentes en la escuela es súper bajo, o sea con suerte tienen una fuente si es que la tienen. Me parece que complejiza mucho mas la prueba (...) creo que la prueba tiene que velar por cual es el estímulo, cual es la fuente original. Yo no los dejaría con libre acceso a fuentes o con más de una fuente porque creo que complejiza demasiado las habilidades y cruza al terreno de la comprensión”*.

En esta línea el Dr. Navarro enfatiza en los procesos cognitivos presentes al momento de considerar distintos tipos de fuentes *“es una prueba híbrida, donde están operando muchas cosas más que simplemente escribir; considera planificar, escribir, revisar, ajustar, reescribir (...) podemos hacer una tarea donde la lectura sea un estímulo breve, una infografía, dos párrafos con algo de información, ahí el rol de la escritura es menor”*.

Otro aspecto relativo a lo híbrido se relaciona con la corrección de la prueba. Esto significa que exista una parte que pueda ser automatizada en la corrección y otra parte que efectivamente sea corregida por un personal altamente calificado. La Dra. Gómez aboga por *“combinar la corrección ‘humana’ con la corrección automatizada”*. En sus palabras, la Dra. Gómez señala *“va por ahí la solución, porque hay hartos indicadores que se pueden corregir de forma automatizada y rápida, pero hay otros que necesitan una mirada más de experto, de ser humano digamos, pero eso permitiría llegar a un modelo mas robusto”*.

para poder decir que este texto que escribió este chiquillo está en este determinado nivel y estos podrían ser los apoyos que le debiésemos dar para que mejore".

3.3. Comunicar la prueba

La Dra. Ávila plantea que tanto como diseñar una buena prueba de escritura, es muy importante como se comunica esto a los actores del sistema educativo. La Dra. Ávila señala que *"el sistema de comunicación de las pruebas es importante. Esta prueba (de escritura) tiene que estar asociada a un cambio de cultura sobre la escritura, porque la idea es que las universidades cuenten con información, y no es que cuenten con un profesor que le haga clase de ortografía"*. Desde una mirada más amplia, la Dra. Ávila considera que la prueba de escritura debe estar diseñada como un sistema amplio y abierto. En sus palabras, considera que *"de aplicarse esta prueba, se debería desarrollar un programa, una batería de información al público, acerca de lo que mide esta prueba, cual es el constructo, que tipo de tareas tiene, como se enseña algo así, como se practica, etcétera"*.

3.4. Tipos de colegio

Otros de los desafíos que conlleva la prueba de escritura, es considerar las características de los estudiantes a lo largo del país. En general, los expertos refieren que las pruebas estandarizadas suelen soslayar ciertas características estructurales que pueden tener un efecto significativo en los resultados finales. El caso de los colegios Técnico-Profesionales, así como los colegios de distintas localidades geográficas, incluyendo a aquellos de carácter rural, deben indudablemente ser considerados al momento de implementar un sistema de evaluación de la escritura.

3.4.a. Colegios Técnico-Profesionales

La Dra. Tapia enfatiza a lo largo de sus intervenciones, la necesidad de que la prueba de escritura considere al total de estudiantes del país. En sus palabras *"yo creo que hay que tener una preocupación por los distintos escenarios donde están los estudiantes"*. En particular, su preocupación, está en aquellos

colegios habitualmente olvidados del sistema educativo. La Dra. Tapia señala que le preocupa *“el tema de cómo lo resuelven los colegios multinivel, los colegios técnico-Profesionales”*.

Una buena prueba de escritura, amplia, participativa y democrática no debería dejar fuera a los colegios Técnico-Profesionales. La Dra. Tapia en esta línea señala estar en contra de pedir que en la prueba se pidan habilidades académicas de la escritura, *“porque se va a generar un sesgo. Esto va a dejar en muy mal pie los Colegios Técnico-Profesionales donde no hay una bajada a este tema. Creo que tiene que ser un texto escrito, de la mayor familiaridad que habilite a cualquier ciudadano”*.

3.4.b. Colegios en distintas localidades geográficas

Al momento de elaborar la prueba, los expertos señalan la importancia de considerar las distintas zonas geográficas del país. En esta línea la Dra. Gómez señala que se inclinaría por comenzar a elaborar una prueba pequeña de carácter muestral en un comienzo en *“la que haya, por ejemplo, diversidad de zonas geográficas de Chile; queremos que haya diversidad de colegios de orígenes de los estudiantes”*.

La Dra. Tapia plantea que este es un tema que no puede soslayarse al momento de diseñar la prueba. Ella se siente preocupada respecto *“del tema de la ruralidad, del aislamiento (...), entre ciudad y ciudad no hay tanta diferencia, la cosa se da distinta cuando es isla, campo, caleta, cuando es montaña, esa sería para mí una preocupación de lo que yo he visto”*.

El Dr. Navarro considera que debería también considerarse la idea de no generar una prueba única para todos los estudiantes del país, sino que *“sería bueno también que haya pruebas más locales”*.

3.5. Sesgo socioeconómico

Otro de los aspectos referidos como desafío por los expertos, se centra en el posible sesgo socioeconómico que la prueba de escritura puede generar. Trabajar en estos aspectos resulta

imperioso, de acuerdo con la Dra. Ávila ella sostiene *“que el sistema necesita instrumentos ecuánimes”*.

Sobre este punto, los expertos coinciden de manera unánime que en que medir aspectos relativos de escritura puede estar asociado con el nivel socioeconómico de origen de los estudiantes. La Dra. Andueza señala que *“el problema de medir la escritura académica es que probablemente va a tener un sesgo socioeconómico tremendo”*.

En esta misma línea el Dr. Navarro considera que esto es un tema que no es propio de una prueba de escritura, sino un elemento transversal en cualquier prueba estandarizada. En sus palabras señala que *“existen muchos Chiles en términos socioeconómicos, ese es el otro gran desafío de las pruebas estandarizadas, ¿cómo hacer para evitar o aminorar los sesgos socioeconómicos?”*. En una posterior conversación con el Dr. Navarro, y como se mencionó anteriormente, el proyecto Fondecyt que lidera ha mostrado de forma preliminar, que una prueba de escritura parece no estar significativamente asociado con el nivel socioeconómico de la familia. Este aspecto también fue referido por María Soledad Montes quien señala que en *“la prueba de escritura de la UC muestra tener menos sesgo socioeconómico que la PSU, ahora, igual siempre va a haber sesgo como tu decías, o sea cuando tenemos un sistema escolar segregado eso se va a ver reflejado en cualquier instrumento”*.

De cualquier modo, las posibles diferencias asociadas con el nivel socioeconómico del estudiante radican en las prácticas educativas y las oportunidades que tienen los estudiantes para escribir. La Dra. Figueroa señala que *“en sectores vulnerables es donde menos se escribe, donde menos se dan posibilidades de escribir, por ejemplo, en los resultados de mi tesis doctoral es lo que logro desprender (...) los estudiantes vulnerables, tienen poca noción de cómo construir un texto, dan respuestas cortas como si contestaran la pregunta de un cuestionario”*.

La Dra. Tapia plantea que mientras no se realicen estudios suficientes para demostrar que el sesgo socioeconómico puede ser aminorado en esta prueba de escritura, esta prueba debería

considerarse como transicional. La Dra. Tapia señala que *“hay que generar una prueba que evite ese sesgo (socioeconómico) y eso no hay manera de hacerlo directamente, aunque podamos transferir la experiencia de otros lados del mundo porque tenemos poca práctica de escritura en el aula (...) yo creo que hay que hacer un periodo de transición”*.

3.6. Escalamiento

Finalmente, los expertos entregaron algunas ideas respecto del desafío de escalar la prueba desde el pilotaje a una aplicación masiva.

El Dr. Navarro plantea que el escalamiento *“lo pensaría mas en términos en que el año que viene (2021), se podría evaluar una región, sobre todo porque es con datos diagnósticos o bien, se podría evaluar una selección de 30 colegios a lo largo del país y el siguiente más, y el siguiente más todavía”*. La Dra. Gómez coincide en la necesidad de aplicarlo en regiones y distintas comunas del país, de forma progresiva y acelerada. En esta línea señala que está *“totalmente de acuerdo en que hay que pilotearlo en regiones, saber cómo funciona y también en Santiago en distintas comunas, pero lo haría más o menos como progresivo y como acelerado a través del tiempo, porque si no, nos vamos a pasar cinco años haciendo puros pilotos chiquititos hasta que esto vea la luz”*.

La Dra. Gómez plantea que, para realizar un escalamiento de forma efectiva, las Universidades deben directamente ser incorporadas en este proceso. Esto a su juicio *“permitiría ir de a poquito perfeccionando el instrumento, probándolo, sobre todo la parte técnica, de implementación y de corrección, etcétera”*. La Dra. Gómez señala *“que las universidades pueden desde sus propias políticas internas querer ser parte de los primeros pilotos o no. Yo no me imagino un escenario en que ninguna de las universidades se quiera sumar, al contrario”*.

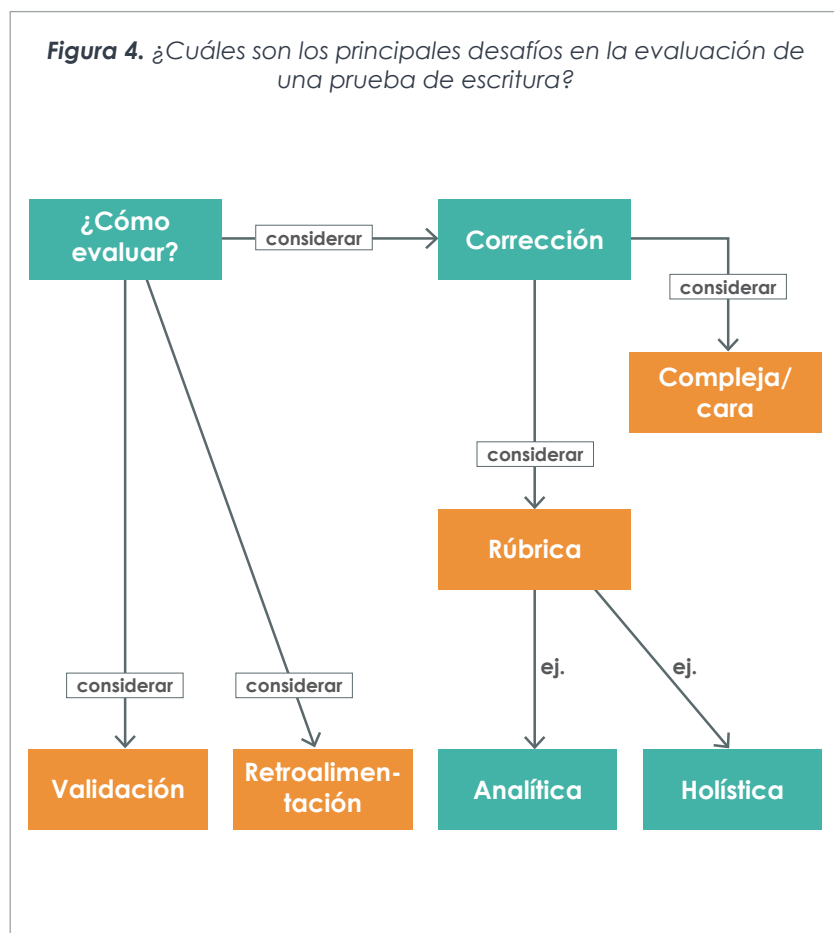
María Soledad Tapia, considera que el más allá del escalamiento posible, la elaboración y aplicación de una prueba de escritura debe hacerse ahora, aprovechando la atmósfera política y de cambios respecto de las formas en que se evalúa al finalizar el ciclo secundario. En este sentido plantea que *“es importante*

pilotearla desde un grupo más pequeño y que ojalá tenga como representación por regiones por ejemplo, por tipo de universidades y que puedas representar la variedad a nivel nacional (...), pero debe hacerse pronto, porque estamos en un momento en que está el colchón o la atmósfera política donde podemos instalar algo y claro, hay cuestiones técnicas pero hay una posibilidad de que se pueda instalar una iniciativa, en este caso la prueba de escritura que puede tener resultados muy beneficiosos para el sistema escolar en los distintos niveles y no me gustaría que nos perdiéramos esa oportunidad y creo que es importante tener una prueba de escritura, más que no tener nada".

4. Desafíos en la evaluación de una prueba de escritura

En la sección final del presente documento se sintetizan algunos de los desafíos de la prueba de escritura, en particular, aquellos que guardan relación con el proceso evaluativo de esta y la formulación de la prueba en tanto instrumento que debe ser validado y que considera un proceso de retroalimentación del desempeño del estudiante. Los conceptos claves que se desarrollan en la sección se presentan en la figura 4.

Figura 4. ¿Cuáles son los principales desafíos en la evaluación de una prueba de escritura?



¿Cómo evaluar?

Respecto del proceso evaluativo propiamente tal, los expertos señalan dos aristas que deben considerarse como parte del proceso. En primer lugar, la validación de la prueba por parte de un grupo amplio de actores educativos; y, en segundo lugar, la forma en que los estudiantes podrían recibir un reporte respecto de qué tan bien desarrollaron su tarea de escritura.

4.1. Validación

La Dra. Gómez señala que tan pronto se inicie el proceso de elaboración de una prueba de escritura, resulta crucial que se desarrolle con la participación amplia de todos los actores educativos que tomarán parte en ella. La Dra. Gómez plantea que considera clave *“que esto se pudiese elaborar ojalá con participación con todos los actores involucrados del sistema escolar: Ministerio, Universidades, Expertos”*. La Dra. Gómez hace especial énfasis en incluir a quienes rendirán la prueba como parte del equipo para validar la prueba. En sus palabras, *“se debe incluir también a los mismos jóvenes porque yo creo que ese ha sido el gran tema con la PSU, en que la voz de los jóvenes nadie la escucha, creo una manera de validar el proceso sería también hacer consultas con ellos”*.

La idea de incluir a los estudiantes y docentes de aula es compartida por la Dra. Figueroa quien considera que deberían participar en al menos las instancias centrales. Esto, a su juicio, permitiría contar con una prueba ampliamente validada por los distintos sectores y actores educativos del país. La Dra. Figueroa señala que se *“pueden incluir a los estudiantes, a los profesores, o sea en algunas de las instancias, quizás no para todas las sesiones del trabajo, pero en alguna parte del proceso de esa interacción creo que sería súper importante que estén todos los actores y que vean sus puntos de vista, que en el fondo para que sea una prueba validada ampliamente por todos los sectores. Creo que eso es bien estratégico sobre todo pensando en la contingencia, es súper importante escuchar a los estudiantes, escuchar a los profes del sistema y también escuchar a los formadores y ahí hacer toda la combinación con regiones que no sea solamente Santiago”*.

María Soledad Montes, si bien comparte la idea de incluir a profesores y estudiantes, sin embargo, considera importante considerar el propósito de esta inclusión y estimar para ello los alcances de esta invitación. La académica señala que se debe *“incorporar no solamente el cotejo con expertos en la evaluación de la escritura, sino que también con los estudiantes y los profesores. Ahora hay que definir bien el alcance de la consulta y ser transparente con eso”*. Esta idea es compartida por la Dra. Tapia, en esta línea señala *“el gremio de profesores necesita participar de alguna manera, participación amplia y real porque tampoco es un ‘checklist’, que no sea un acto de saludo a la bandera, sino realmente como insumo para modificar la prueba”*.

La Dra. Figueroa sostiene que además de la validación social, a partir de la invitación ampliada a distintos actores educativos, se debe asimismo considerar el tipo de validación técnica de la prueba, o validación de expertos. Para esto considera relevante que la prueba entre en un diálogo constante con expertos internacionales en escritura. La Dra. Figueroa señala que *“quizás una vez que se tenga el primer piloto sería interesante que en esa interacción se pueda traer gente de afuera que esta súper metida y que tiene experiencia aparte en validación en esta escala, por ejemplo, lo que ha hecho Canadá, Estado Unidos, Australia, obviamente yo creo que hay que preguntarles su opinión. Hay sistemas bien robustos afuera, que obviamente nos pueden ayudar en toda esta iteración de prueba, no se trata de llegar y copiar un modelo verdad, pero sí que ellos te digan, por ejemplo, como conforman estos grupos de validación, quienes son los que validan como son los procesos; yo creo que eso ellos lo tienen bien avanzado”*.

4.2. Retroalimentación

Otro de los aspectos señalados por el grupo de expertos tiene que ver con el proceso de retroalimentación que deberían recibir los estudiantes que rindan esta prueba de escritura. La Dra. Tapia en esta línea señala que la formación de los docentes de aula en el proceso de escritura debe necesariamente considerar la forma en que los profesores dan indicaciones a sus estudiantes respecto a lo que están haciendo bien y mal. Esto según ella, es un aspecto muchas veces subestimado en

la formación tanto escolar como superior, pero tiene impactos notables en los procesos de aprendizaje.

La Dra. Tapia señala que le preocupa *“la enseñanza de los profesores en como retroalimentar (...), creo que en los programas de formación docente tenemos que hacer de la retroalimentación un tópico porque es crucial la forma en que un profesor modela. Hay que seguir generando conocimiento sobre retroalimentación y hacer una enseñanza explícita de cómo hacerlo”*. Este elemento además tendría impacto en la forma en que los estudiantes que escriben se permiten el tiempo de planear y corregir aquello que escribieron, la Dra. Tapia señala que *“los estudios en retroalimentación de la escritura muestran que los buenos escritores tienen el problema al revés, les cuesta soltar el escrito porque nunca lo encuentran bueno, por lo tanto, volver sobre el texto es una habilidad que hay que promover, los escritores más inexpertos escriben y lo sueltan rápido, porque encuentran que está estupendo, eso es sospechoso, por lo tanto, yo creo que debe ser una prueba que permita planificar un poquito, escribir y revisar”*

4.3. Corrección

Uno de los aspectos que más concertó opiniones por parte del grupo de expertos, se relaciona con el proceso de corrección de la prueba de escritura. En este punto las sugerencias de los expertos abordan dos tópicos en torno a la corrección: equipo o staff, y proceso.

sobre el equipo de corrección

En relación con el equipo de corrección, todos los expertos señalan que resulta crucial contar con un personal altamente calificado y capacitado. La Dra. Concha en esta línea señala que se requiere *“un grupo de codificadores de la prueba muy capacitados: formación en Letras, pedagogía en Castellano”*. Estrella Léniz apunta a la estabilidad del equipo de corrección, a fin de evitar problemas en la corrección. Estrella considera que debe ser *“un equipo estable, o lo más estable que se pueda y de algo que tenga que ver con el ministerio directamente, no con empresas externas”*. La Dra. Gómez señala que *“necesariamente los que corrigen tienen que ser egresados de*

letras o de Pedagogía en Lenguaje, necesariamente tiene que haber ese conocimiento técnico, y, por otra parte, tiene que haber muy buenas capacitaciones sobre la rúbrica".

La Dra. Figueroa considera que la masividad de la corrección y la estabilidad del equipo corrector puede ser uno de los principales desafíos de la construcción de la prueba. La Dra. Figueroa señala que *"se requiere mucha gente y eso va a ser difícil, va a ser súper difícil conseguir esa gente bien calificada, que pueda calibrar, que pueda entender bien lo que se está evaluando porque acá no se puede automatizar"*.

sobre el proceso de corrección

Respecto del proceso de corrección propiamente tal, la Dra. Concha considera que es crucial, una vez que los correctores han sido capacitados, que estos sean posteriormente *"asignados en distintos espacios con jefes de sala. Se debe evaluar con un sistema computacional de forma que tengan la pauta, o rúbrica de corrección y que el sistema arroje automáticamente doble codificación"*. La Dra. Concha plantea que a fin de asegurar un proceso de corrección óptimo se deben considerar dos elementos *"hacer un análisis kappa⁸ todo el tiempo y que exista un sistema de alarma temprano"*.

No considerar la alta calificación de los correctores, o no entregar las condiciones adecuadas par el trabajo de corrección, puede acarrear problemas como algunos detectados en pruebas SIMCE de años anteriores. En esta línea la Dra. Gómez sostiene que el proceso de corrección de la prueba es tan importante como diseño de ésta. En sus palabras, la Dra. Gómez considera que *"la parte de corrección) es tan importante como informar teóricamente la prueba. El problema que ha tenido SIMCE de escritura en estos años que ha pasado por distintos modelos de corrección, que ha habido casos de problemas serios durante el proceso de corrección entonces eso tiene que estar muy atento antes de hacer cualquier otra cosa"*.

⁸ El coeficiente Kappa de Cohen es una medida estadística que busca estimar la proporción de concordancia ajustada entre distintos evaluadores.

Estrella Léniz plantea que la evaluación de la prueba de escritura no puede replicar los problemas de la prueba SIMCE de escritura en que *"viene una empresa y la que cobra menos es la que se lleva la prueba"*. Este elemento es reafirmado por la Dra. Tapia quien señala que *"la mala experiencia actual del SIMCE de escritura ocurrió porque no se hizo como al comienzo, que resultó bien porque a la gente la capacitaron y fue el mismo equipo que trabajó en las siguientes ocasiones. Creo que hay que cautelar, hay preparar en todo el país y hay que hacerlo estable, porque se va ganando experiencia, y claro, toma tiempo al comienzo, pero termina siendo rápido en el proceso final. Entonces va a ser caro al inicio, pero después ya tiene un músculo y va entrando gente nueva de a poquito y va a ser menos costoso en el tiempo"*.

4.4. Evaluación compleja y costosa

Todos los expertos señalan que inevitablemente el proceso de evaluación de la escritura es complejo y costoso en términos económicos y de tiempo. La Dra. Andueza señala que, en términos globales, *"la mayor parte de recursos debe estar en la corrección de la prueba más que en la elaboración o el diseño de la prueba. El tema es asegurar una corrección de calidad"*.

La Dra. Figueroa sostiene que la corrección debe considerar dos equipos, uno encargado del diseño y otro de la corrección de la prueba, pero que deben estar ambos en permanente diálogo. La Dra. Figueroa considera que *"debe haber un equipo chico detrás del diseño de la prueba, de la evaluación, pero también deberían conformar un equipo más grande de correctores como un equipo más consolidado y que haga este proceso en conjunto"*.

En esta línea señala que optar por invertir en la capacitación de un grupo de expertos en escritura, en que se asegure su trabajo a lo largo del tiempo, puede resultar costoso, pero puede ser incluso más barato que estar capacitando de forma rotativa a muchos profesionales. La Dra. Figueroa plantea que *"esto es caro y probablemente se va a tener que formar gente permanentemente en este trabajo porque o si no, si viene cualquier persona y que sabe poquito esto va a fracasar (...). Va a ser costosa, pero el equipo de correctores debe mantenerse"*

en el tiempo y en ese sentido va a ser caro, pero no tanto como si tienes un rotativo de gente que no sabe y que es un poco lo que pasa en el SIMCE cuando externalizan todo, que puede cualquier persona hacer corrector y bueno le dan para adelante y los forman súper rápido y después claro ahí están los tremendos problemas con las correcciones, con los tipos de rúbricas. Creo que todo eso hay que anticiparse, que esa experiencia también tiene que servir para justamente saber qué es lo que no hay que hacer"

4.5. Tipos de rúbrica

El último de los elementos del presente informe tiene un carácter técnico y se relaciona con el tipo de rúbrica o pauta de corrección que debería utilizarse al momento de evaluar escritura.

Los expertos coinciden en que una buena rúbrica o pauta de corrección, es un derivado de un constructo teórico al cual se adscribe tanto la prueba como la corrección de esta. La Dra. Andueza señala que *"la rúbrica va a estar bien hecha dependiendo del constructo teórico al que tú te adaptes"*. En esta línea, ella declara estar *"totalmente de acuerdo en que se debe declarar, estudiar y adherir a un constructo teórico. En el caso de nosotros, por ejemplo, con la escritura académica fuimos por dimensiones, pero hicimos una declaración, publicamos un artículo sobre cual eran esas dimensiones, cuáles consideramos y a partir de eso construimos la rúbrica, que sea consistente con esa teoría, una rúbrica buena"*.

Los expertos coinciden en que la rúbrica o pauta de corrección que se utilizará al momento de evaluar escritura debe ser conocida por quienes rindan la prueba. La Dra. Ávila señala que *"si es una rúbrica está bien hecha, no es ´entrenable´. Ahora es mucho mejor que la rúbrica se desarrolle en estándares de desempeño o algo así, que sea más comunicable"*.

La Dra. Gómez señala que todo el proceso debería ser completamente transparente para el postulante. En sus palabras, la académica señala que *"todo el proceso debe ser transparente y la rúbrica también debiese ser transparente porque es parte del proceso de evaluación y porque permite"*

tener las reglas claras y les permite a los futuros evaluados saber que se les está evaluando”.

La Dra. Andueza señala que una rúbrica abierta y conocida por todo tiene un efecto positivo, porque permite que los expertos en escritura o la comunidad en su conjunto pueda manifestarse ante ella, y da a su vez tiempo necesario para ser modificada. La Dra. Andueza en este sentido señala que *“la rúbrica tendrías que publicarla fuera buena o fuera mala, que si es mala también es importante que la comunidad pueda dar el grito, manifestarse”.*

En un sentido más amplio, la Dra. Tapia considera que la rúbrica debe ser siempre pública y conocida de antemano, porque es parte de los derechos de un estudiante. Ella señala que publicar la rúbrica con anticipación *“es dar las reglas del juego. Tanto en el sistema escolar como en la Universidad, el estudiante tiene derecho a saber cómo se le va a evaluar y después, cuando se le evalúa, tiene derecho a exigir que se le evalúe como se le prometió que se iba hacer o si no es trampa”.*

Tipos de rúbrica

Los dos tipos más importantes corresponden a las **rúbricas analíticas** y las rúbricas holísticas. Las rúbricas analíticas desagregan un desempeño o una actividad en distintos indicadores. Para cada uno de ellos establecen los criterios que se esperan en cada uno de los niveles observables. Se gradúan respecto del desempeño menos deseable al más deseable.

Las **rúbricas holísticas** en cambio consideran el desempeño como un todo, y no desagregan en partes el desempeño realizado por el estudiante. La rúbrica holística le da al estudiante una evaluación general de su desempeño. Entre los expertos, hubo diferencias en torno a cuál sería el tipo de rúbrica más útil, adecuado y pertinente al momento de evaluar escritura.

4.5.a. Analítica

La Dra. Andueza es partidaria de usar una rúbrica de carácter analítico para evaluar escritura. Ella plantea que una rúbrica analítica tiene la ventaja de *“proporcionar información de los componentes de manera asilada y así es posible ver en qué*

aspectos los estudiantes mejoran después de una intervención. Una rúbrica holística no funciona mucho para el diagnóstico, al menos en mi caso porque me da información que esta agregada, entonces me sirve mucho más una rúbrica analítica".

Estrella Léniz considera que la ventaja de una rúbrica analítica es que le permite al alumno saber específicamente en qué se equivocó o en qué debe poner más énfasis. En sus palabras, ella plantea que *"es más fácil evaluar con una rúbrica analítica (...) y para el alumno también es más fácil poder ir subiendo el puntaje, saber en qué se equivocó, claro porque si tu solo dices que no sabe unir sus ideas es muy vago"*.

Sin embargo, a juicio de la Dra. Andueza, uno de los principales problemas asociados con el uso de una rúbrica analítica, es el hecho de conseguir una adecuada consistencia entre quienes evalúan. De acuerdo con la académica, *"el problema con esta rúbrica es la consistencia interjuez, que es mucho más difícil de lograr en una rúbrica analítica y también mucho más lento"*.

4.5.b. Holística

Un grupo de expertos considera que sería más conveniente usar una rúbrica de carácter holístico para la evaluación de la prueba de escritura. El Dr. Navarro en esta línea sostiene que *"una rúbrica holística da información y responde mejor a una teoría informada y actual de la escritura. En la bibliografía estadística, la rúbrica holística presenta mejores resultados en términos de concordancia entre los evaluadores (índice kappa). Entonces al contrario de lo que se cree, la rúbrica analítica, al menos en Educación superior tiene problemas técnicos, por ejemplo, tiene problemas de calibración. Yo he hecho rúbricas analíticas para textos complejo, son larguísimas y tienen miles de dimensiones. ¿Cómo hacer para otorgarle un peso a cada una de esas dimensiones? y ¿cómo se establece un peso adecuado entre cada dimensión?"*.

La Dra. Gómez apunta a que una rúbrica holística puede ser más sencilla de aplicar, pero considera que se debe trabajar mucho en conseguir una rúbrica de alto nivel. En su experiencia la Dra. Gómez sostiene que *"la rúbrica holística es más sencilla de aplicar y dado el objetivo de esta evaluación, yo me imagino"*

mas una holística, pero bien hecha. En general, suelen ser un poquitito al lote las rubricas holísticas, así que esta tiene que ser una rúbrica muy fina, muy bien construida, muy bien piloteada para poder en lo empírico comprobar que funciona como se quiere que funcione. Que sea predictiva de lo que se quiere que prediga".

María Soledad Montes considera que, dada la masividad de la aplicación, una rúbrica holística podría ser más sencilla y rápida de aplicar. La académica señala que *"sin duda es más ventajosa la rúbrica holística ya que hay más consistencia y además si quieres agregar diferentes estímulos la holística te facilita mucho la corrección porque en el fondo es más rápida de aplicar"*.

En la experiencia práctica de corregir textos escritos, en particular tesis escritas por los estudiantes, la Dra. Tapia señala que utilizar una rúbrica de carácter holístico permite ser más justos con la corrección del texto. La Dra. Tapia cree que se debería apostar por usar una rúbrica holística porque *"la rúbrica analítica tiene ciertos riesgos. Por ejemplo, a mí me pasa cuando evaluó tesis en la Universidad que son muy analíticas, terminamos inflando las notas porque claro está bien redactada la Hipótesis, está bien redactado el Marco teórico, pero la relación entre el Marco teórico y la Hipótesis no se pregunta en ninguna parte. Entonces cuando se empieza a desmenuzar la rúbrica analítica, pierde el sentido del todo y en escritura creo que vale más el todo que las partes por ahora, mas cuando un estudiante sale de 4to medio, mas cuando es una prueba que trata de dar oportunidades o de dar una señal a todo el mundo, creo que analítica jugaría en contra de aquellos grupos de estudiantes que están en condiciones diferentes o más vulnerables o menos apoyo"*.

A pesar de las ventajas asociadas con el uso de una rúbrica holística, la Dra. Tapia cree que es necesario desarrollar una rúbrica de alto nivel. Ella considera que *"la rúbrica holística tiene el problema de que es cara porque hay que afinar muy bien a los evaluadores y hay que tomar acuerdos sobre que vamos a valorar en escritura, yo creo que ese es el gran problema pero se puede sortear, lo han sorteado en varios lugares, hay harta experiencia en otras lenguas"*.



3 Primera reunión comité de Expertos en escritura

Contexto

El día 2 de septiembre se reunió por primera vez a sesionar durante dos horas, el equipo de expertos que tendrá como propósito levantar los principales temas que debe considerar el diseño, implementación, evaluación y difusión de los resultados de una eventual prueba de Escritura al final del ciclo de Educación Secundaria en el contexto chileno. El grupo tiene un carácter consultivo, y a lo largo de las reuniones abordarán y comentarán en torno a las precauciones que se deben tomar al momento de realizar una prueba de estas características en Chile.

El equipo consideró a académicos de distintas Universidades Chilenas, que están o han desarrollado distintas investigaciones e intervenciones en el marco del análisis de la escritura en los ciclos secundarios y terciarios en Chile.

La primera reunión contó con la participación de diez académicos:

- 1) **Dra. Natalia Ávila:** Pontificia Universidad Católica de Chile,
- 2) **Dra. Gabriela Gómez:** Universidad de O'Higgins,
- 3) **Dr. Federico Navarro:** Universidad de O'Higgins,
- 4) **Dra. Soledad Concha:** Universidad Diego Portales,
- 5) **Dra. Mónica Tapia:** Universidad Católica de la Santísima Concepción,
- 6) **Dra. Alejandra Andueza:** Universidad Alberto Hurtado
- 7) **Dra. Javiera Figueroa:** Universidad Alberto Hurtado
- 8) **María Soledad Montes:** Universidad de Chile
- 9) **Estrella Leniz:** Universidad de los Andes.

La reunión fue moderada por el Dr. Jaime Balladares de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y María Elisa Zenteno, encargada de Estudios del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Resumen

La escritura en su forma natural, contempla siempre la retroalimentación y la modificación de aquello que se escribe. Los expertos señalan que una prueba aplicada en un momento determinado, siempre va a ser una muestra del desempeño de un estudiante en un momento puntual, y no debe entonces considerarse entonces como un proceso cumplido y acabado.

Un segundo punto que se subrayó en la reunión, fue que el diseño, administración, evaluación y entrega de resultados de una prueba de escritura es siempre un proceso extenso y costoso. Para este propósito se sugiere utilizar las competencias y habilidades ya instaladas en las Universidades chilenas, y evitar licitar la prueba de forma abierta a Centros sin experiencias en estos fines. Se sugiere que la prueba de escritura permita el desarrollo de más y mejores insumos para las Universidades, pero al mismo tiempo se subraya la necesidad de que éstas contemplen equipos de trabajo adecuados que sean capaces de articular trabajos de apoyo de acuerdo con los resultados que evalúa la prueba.

Finalmente, aspectos tales como la evaluación del proceso, sus consideraciones en términos estadísticos y la eventual presentación de los resultados, se discutirá en las siguientes reuniones del equipo experto.

1. Consideraciones generales de una prueba de escritura

1.1. Necesidad de una prueba de escritura al final del ciclo Secundario

La Dra. Mónica Tapia enmarca el contexto en el que se enmarca la necesidad de desarrollar una prueba de escritura. En este marco, ella señala *“estuve en la reunión, del Consejo de Rectores, que fue hace 3 ó 4 meses atrás, en la que se decidió el tema de incorporar la escritura como un proceso evaluativo de la PSU”. En esta línea, la Dra. Tapia enfatiza la necesidad de contar con una medida directa de escritura porque actualmente la PSU “pretende medir la escritura con dispositivos indirectos que al final del día no hablan de la capacidad de escritura de los estudiantes que ingresan hoy en día a la Educación Superior”.*

La idea de generar un dispositivo de esta naturaleza, al menos desde la visión de las Universidades, es la necesidad de mejorar el nivel con el que los estudiantes entran y desarrollan sus actividades en las instituciones de Educación Superior, pero no sólo eso, sino que también resulta crucial darle una señal al contexto escolar. La señal es que *“la escritura es una práctica, porque también lo que se ve, es que se hace escribir, pero no se enseña, no hay una dinámica sobre el nivel de escritura en el sistema en general”.* La Dra. Tapia, hace hincapié en que el Consejo de Rectores no es una entidad técnica, y es en ese sentido que se hace crucial desarrollar este trabajo con un panel de expertos. En esta línea el Dr. Federico Navarro señala que *“la actual (prueba) no evalúa nada, hay ríos de tinta que demuestran que los “proxies” no sirven para predecir este tema”.*

1.2. Contexto teórico y práctico en el que se enmarca la prueba

La Dra. Natalia Ávila subraya el hecho que toda prueba de escritura debe siempre desarrollarse en el contexto de un marco

teórico consensuado, y útil a los objetivos de una prueba. En esta línea la Dra. Ávila subraya que una prueba de escritura debe necesariamente escoger entre las distintas líneas y modelos conceptuales recientes en los que se ha avanzado en escritura académica. Para esto señala que es fundamental escoger algo ya probado, idealmente en el contexto local, a fin de ser más efectivos al momento de trabajar con la prueba de escritura. Uno de los argumentos en los que se sostiene esta tesis, es que considerar un contexto teórico sólido permitiría evitar *“cometer los errores que se han cometido hasta ahora, que es una sobrevaloración de las capacidades de gramática de un texto y de poner énfasis en otras cuestiones, para hacer que la evaluación sea más justa de lo que hoy es”*.

En esta línea, se señala que además del contexto teórico en el que debe desarrollarse una prueba, se debe considerar, asimismo, las características de las Universidades, fundamentalmente el “para qué” se va a desarrollar esta prueba. En otras palabras, un buen instrumento debe considerar los distintos matices en el que se va a ejecutar (i.e. contextos urbanos/rurales, universidades con alta/baja selección, entre otros). Por último, evaluar si la prueba servirá únicamente a Universidades, o si se pretende extender a otras instituciones de Educación Superior como Institutos Profesionales, o Centros de Formación Técnica.

1.3. Validez de la prueba

Los expertos señalan que el contexto teórico es una condición crucial para lograr la validez de la prueba. Los expertos señalan que *“uno de los puntos fundamentales de una prueba objetiva, es la validez y eso implica, entre otra cosas, tener una definición de escritura y también tener una definición de que queremos hacer con esta prueba”*. Los expertos señalan que si bien algunas pruebas de escritura consideran aspectos tales como la evaluación de la ortografía y la gramática, la evidencia muestra que esto no es tan relevante al momento de evaluar escritura, *“hay mucha literatura que lo dice, nunca se debería evaluar la ortografía en una prueba que tiene una hora para ser escrita, porque hay una cuestión súper sencilla, todos los recursos ejecutivos van a estar invertidos en las tareas de más alto nivel cognitivo”*. En esta línea, lo ejemplifica diciendo que *“si*

a nosotros nos hacen una prueba, ahora aquí, a los que estamos sentados aquí, y nos dicen escriba en 15 minutos su percepción sobre las pruebas de escritura, lo más probable es que tengamos errores de ortografía y entonces la validez de medir ortografía ahí, se cae".

La Dra. Ávila señala que de cualquier forma, la escritura debe entenderse como un proceso, y cualquier prueba es sólo una muestra de procesos mucho más complejos que no alcanzan a ser integrados en la evaluación. La experta usa la metáfora de evaluar escritura aparejándola al proceso de revisar la temperatura del mar, *"es como si yo quisiera tomarle la temperatura al mar y le tomo un termómetro, el mar tiene muchas temperaturas y con el termómetro voy a tomar una temperatura de ese punto, de esa latitud, por lo tanto en términos de validez por ejemplo no se puede"*.

1.4. Posibles usos y alcances de una prueba de escritura en Educación Superior

La Dra. Alejandra Andueza ejemplificó su trabajo en el desarrollo de una prueba. Ella plantea que es posible desarrollar una prueba con un proceso serio, aunque no debe soslayarse el costo que esto implica tanto en términos de tiempo como en recursos monetarios. La prueba que ella desarrolló con su equipo *"funcionó bien en términos psicométricos, y mostró un efecto significativo sobre la intervención realizada con los estudiantes, sin embargo, el problema más importante es la usabilidad de los resultados"*. La Dra. Andueza, agrega que *"las Universidades por lo general tienen dispositivos que permiten un diagnóstico de sus estudiantes, sin embargo, no es claro qué es lo que se puede hacer con la información. No tienen instalados mecanismos de apoyo que sean sistemáticos y que verdaderamente se nutran de la información entregada en las pruebas"*.

Sin embargo, uno de los temas importantes en la discusión fue evaluar los posibles alcances que una prueba de escritura podría tener, *"para mí la pregunta clave es, si tiene un efecto diagnóstico como tipo SIMCE o si tiene un efecto en el ingreso a la universidad"*. Sobre esto se sugiere, al menos comenzar por una prueba de forma diagnóstica, y evaluar el posible efecto

del nivel socio-económico sobre los resultados, *"por lo pronto, solo darla (...) y tiene todo el sentido porque la escritura tiene una connotación muy asociada como al capital semiótico, entonces, obviamente, les va a ir mejor a los que tienen más acceso a libros en la casa, mayor nivel educacional de la madre"*.

En esta línea se menciona que la prueba de escritura *"no debería usarse jamás como prueba de admisión"*. La justificación para esto es que *"si tú quieres hacer una prueba para darle un mensaje al sistema de que enseñe escritura, entonces la vía más fácil es hacer una prueba que no tenga consecuencias"*.

Otro argumento para evitar poner la prueba de escritura como un elemento que dé señales al sistema educativo es que puede que el incentivo por mejorar el proceso de escribir sea demasiado tardío *"es un poco tarde para poner el incentivo ahí"*. Se señala que una buena alternativa sería desarrollar una prueba que permita entregar insumos que le sirvan a la *"Universidad para que pueda tomar decisiones. Esto quiere decir dispositivos de escritura académica, que por lo demás ya existen"*.

1.5. Desafíos de las Universidades

Los expertos señalan que el diseño y ejecución de una prueba de escritura, necesariamente debe ir aparejada de acciones importantes que tomen las Universidades. En primer lugar, las Universidades deben comprender que el trabajo de escritura es caro, *"es difícil a nivel universitario convencer a las autoridades que pongan la plata que tienen que poner"*.

Los expertos señalan que no es únicamente el dinero, sino que también situar los procesos de escritura como parte importante de la formación. Se señala en esta línea que la formación de escritura, debe estar a cargo de un equipo responsable y permanente en las Universidades, sin embargo, lo que ahora ocurre es que la escritura es manejada de manera aislada por profesores que tienen pocos recursos, y se mueven entre distintas Universidades, *"muchas veces lo que pasa es que la gente que da los cursos de escritura es gente que no puede dar otra cosa, son profes taxis, tiene pocos recursos, se diseñan al comienzo de la de la formación y no en otras etapas, tienen poco impacto,*

entonces creo que estamos lejos de tener una universidad escritora o una universidad donde haya ciertos consensos potentes”.

El problema mayor de esta poca atención de las Universidades a los procesos de escritura, es que termina dando una mala señal respecto de la importancia de escribir en la Universidad, *“porque económicamente cuesta, terminamos usando pruebas que realmente dan una señal malo o miden mal lo que queremos medir”.*

1.6. Las dificultades inherentes a cualquier prueba masiva

Los expertos señalan que las complejidades que tiene la posible creación de una prueba de escritura, no son distintas de las que cualquier prueba masiva puede tener. En esta línea el Dr. Federico Navarro señala que a él le *“llama la atención que estemos discutiendo algunos problemas inevitables en una prueba de escritura, que en el fondo son inevitables en cualquier prueba. Por ejemplo ponernos a discutir si en cierto punto en una prueba de escritura reproduce o no sesgos económicos y desigualdades me parece una discusión válida, en verdad es una discusión de toda las pruebas que tiene el país, ¿no?”.* En esta línea, está bien que se discuta sobre las complejidades, pero esto debería ser también una discusión transversal a otros dispositivos evaluativos *“porque esa discusión me parece super válida, pero debería ser para todas las pruebas”.* De cualquier forma, se subraya el hecho que por más justa que pueda ser la prueba *“las diferencias socioeconómicas se van a seguir dando”.*

El Dr. Navarro cree que es muy necesario evaluar las pruebas ya existentes en el contexto nacional, e intentar inclinar la balanza por una prueba que sea *“interesante, donde el escritor tenga autonomía, creatividad, donde lo que sabe sea válido, donde se mida la situación comunicativa o los propósitos y no cuestiones superficiales que se miden en otros niveles educativos, eso sería una señal interesante”.*

Un aspecto en que los expertos coinciden en señalar, se relaciona con el posible uso que los resultados de estas pruebas puedan tener. En esta línea, la implicancia de los resultados y el trabajo que se haga posteriormente con éstos, es una decisión de carácter política que depende principalmente de los rectores de las Universidades, se señala que *“eso depende de cada universidad (...) depende de cada cultura específica de cada carrera, quiero decir cuando digo de cada cultura, cada comunidad y habría que hacerse esa pregunta antes de pensar en una prueba”*.

Siguiendo esta línea, se señala que en una de las Universidades en las que se aplica una prueba de escritura, esta prueba no articula necesariamente el trabajo de intervención que se realiza, la Dra. Alejandra Andueza señala que *“una prueba de escritura, en el caso mío, no va ser nunca el articulador de las acciones del centro de escritura porque mide unas cuestiones que nosotros no intervenimos”*.(...), *a mí en escritura académica lo que más me interesa, es desarrollar habilidades meta-cognitivas, que es nuestro foco”*.

2. Condiciones para el diseño de una prueba de escritura

Los expertos señalan que uno de los desafíos al momento de desarrollar una prueba de escritura, es que todas las personas, sin necesariamente la expertise en el área sienten que pueden opinar, y que estas visiones deben ser consideradas, mientras que en otras pruebas, nadie se atrevería a opinar con tanta soltura. Los expertos señalan que *“con escritura todo el mundo hace sentir que puede opinar porque todos escriben, todos escribimos, entonces cualquiera dice oye pero yo creo que para escribir hay que tener las ideas claras y con eso basta, y todos tienen teorías implícitas sobre la escritura, y pasa un poco, lo que pasa con la educación que todos tienen la solución ya, mientras que para la medición de la PSU de matemática nadie se tiraría con una teoría de sentido común”*.

2.1. Prueba de escritura como un instrumento situado

Los expertos creen muy necesario que la prueba no sea entendida como un instrumento neutro. En esta línea, se señala que cada vez que se interviene y se evalúa usando escritura como eje, esto implica tomar decisiones, que se basan en concepciones previas y en motivaciones respecto a lo que se espera como producto *“como creo que decía la Natalia, si vas a tomar una decisión de evaluar algo que es “neutro”, como decimos nosotros, como un ensayo académico, tú te das cuenta, que vas hacer una intervención, y los estudiantes van a mejorar eso, sí solo tú les enseñas ensayo académico. Si le enseñas a escribir informes de no sé qué, digamos informes científicos, no van a mejorar el ensayo académico, puesto que siempre depende de que género escogen (...) **nada de eso es neutro en las universidades**, en cada una de las disciplinas, por lo tanto es difícil darle un mensaje global a la Universidad”*.

2.2. Tipos de pruebas plausibles

Los expertos señalan que existen distintas opciones de pruebas posibles. Se señala por ejemplo que podrían desarrollarse desde “ensayos a portafolios”. Sin embargo, el problema con el portafolio es que es una buena prueba, *“pero es económicamente inviable y si tenemos problemas de capacidad instaladas para los conectores de una muestra, imagínate con un portafolio”*.

2.2.1. Entrada de Wikipedia

Una de las opciones que se barajaron fue que los jóvenes pudieran desarrollar *“una entrada de wikipedia por ejemplo”*. Esta evaluación de la escritura mediante una entrada de wikipedia fue probada en el marco de una investigación en esta línea liderada por la Dra. Gabriela Gómez de la Universidad de O’Higgins. En esta línea se sugiere pedir a los que desarrollen una entrada de Wikipedia sobre temas *“conocidos por todos los estudiantes que postulen a las Universidades, que sean relevantes, que exista cierta conexión emocional con los estudiantes, o que exista cierta conexión entre el tema, el estudiante y los posibles lectores, la audiencia”*.

Para este efecto, la Dra. Gómez describe la tarea desarrollada por su equipo, señalando que *“lo que hicimos es que armamos esta tarea bueno que ustedes ya conocen, que es de escribir un texto de Wikipedia, pero no era escribir un texto de Wikipedia en el aire, era escribir un texto de Wikipedia pensando en personas de la tercera edad, que no tienen mayor conocimiento de tecnología y por lo tanto esto sería una enciclopedia para abuelitos. Entonces se previeron cosas como entregar la información respecto de que era un texto de enciclopedia, definirlo, darle estas instrucciones de más o menos como hacerlo, para en el fondo andamiar la tarea al estudiante, y quedaron resultados bastantes buenos, no tanto en el punto de vista hiper-técnico si no que simplemente del hecho en que nos contestaran la prueba los estudiantes. Porque un gran temor era bueno no se van a identificar van a venir la mitad de las pruebas en blanco y la verdad es que el porcentaje de respuestas en blanco era bastante menor, siendo que era voluntaria, entonces sí encontramos esa cierta conexión que buscábamos que era hacer una conexión estudiante, tema y audiencia, cualquier*

tarea real que logre esas tres conexiones debiese ser un estímulo viable como para una evaluación de este tipo”.

En su versión de prueba participaron “2000 estudiantes de tercero y cuarto medio de Colegios Humanista-Científicos y Técnico profesionales. En nuestra Universidad fueron todos los estudiantes de primer año, en primer y segundo año de todas las áreas existentes”. Sin embargo, la investigadora enfatiza que uno de los problemas con los que han debido lidiar en la aplicación de esta prueba se relaciona con el área de evaluación “*lo que ha costado avanzar es por ejemplo de la corrección, se nos descarrilan los evaluadores, se nos desordena”.*

La investigadora señala que el motivo que da inicio a la prueba fue bastante útil y logró conectar a los estudiantes con la tarea. En términos de su propósito, señala que “*la finalidad de que fuera tercera edad era para que les explicaran con peras y manzanas que es Instagram. Fue simplemente un estímulo para generar texto, porque si no, el usuario que va a leer la enciclopedia tal vez fuera otro gallo como tú que también usa Instagram”.*

2.2.2. Díptico/Tríptico informativo

La Dra. Natalia Ávila, señala que está trabajando con la Dra. Javiera Figueroa en el desarrollo de una prueba de escritura plausible en el contexto de estudiantes de 5to año básico. Esta prueba está siendo desarrollada en el marco de un trabajo más amplio del Centro de Justicia Educacional. Las investigadoras señalan que uno de los aspectos más relevantes fue desarrollar una prueba lo más libre de conocimiento previo de los estudiantes, como lo que ocurrió en la prueba de la entrada de Wikipedia. En el caso de lo que las investigadoras están desarrollando, se trata de un díptico informativo. En este marco, sintetizan algunos de los problemas que han debido afrontar, “*ponte tú le decía ya escriba un díptico para la prevención de alcohol o de cigarro, ya entonces lo mezclaban”.* Para evitar este problema, se entregaron pequeños trozos de información, aunque esto no resultó como se esperaba porque “*para elicitar los conocimientos hicimos infografías de cada temas, entonces la entrega de todo esos papelitos fue caótica”.* El equipo investigativo intentó mediar para que los conocimientos estuvieran adecuadamente distribuidos y asentados antes de iniciar la tarea “*la mediamos, conversamos, ¿qué leíste sobre*

esto?, ¿Cuáles son las causas, las consecuencias?, ¿Cómo le podemos dar solución? Pero todo eso fue demasiado caótico”.

Esa prueba actualmente, sólo tiene un enfoque respecto del género, en términos de explicitar qué es un díptico o un tríptico, porque puede ser que los niños “nunca hayan visto una campaña de prevención de nada, entonces le mostramos, les leemos, le decimos fíjense que en el primer párrafo se presenta el tema”. En un siguiente paso, las investigadoras señalan que “les entregamos la infografía, les damos para hacer la infografía, entonces el texto tiene nueve imágenes con consecuencias, causas y prevención, entonces no sé, el plástico forma isla de basura en el mar, los animales se confunden, los comen y se mueren, puedes prevenir reciclando y usando menos plástico, ya con imágenes. Los niños los leen, y les preguntamos que leyeron, conversamos 2 ó 3 respuestas, se les quita las infografías y se les entrega la hoja de respuesta, que es una tarea completamente situada. Es un tríptico real con el monito, con todo, bueno la clase de respuestas casi no tenemos omisión porque genera la tarea auténtica lo que contaba la Gabriela y efectivamente usar el estímulo así, entregarles, quitarles el tríptico así, sirve para elicitación y los ayudamos a nivelar la cancha”.

En términos de la duración de la tarea, las investigadoras señalan que toma “como una hora, es que son niños chicos, la mediación es corta se necesitan 3, 4 palabras y listo, y ahí logramos salvaguardar varios elementos de la justicia en la elección que es el acceso al conocimiento de género que es si yo nunca he visto el texto como lo voy a escribir, es uno de los problemas que tiene el SIMCE que te pide escribir un artículo informativo y ¿qué es eso, nunca lo he visto?”.

De acuerdo a la Dra. Ávila, existen cuatro aspectos claves a la hora de desarrollar una prueba de escritura “creo que estas cosas son claves: género, tema, motivación, y propósito más que nada porque el tema puede variar”.

2.2.3. Modelos anglosajones de postulación Universitaria

Otra de las sugerencias levantadas, fue intentar analizar las ventajas y dificultades que eventualmente podría tener utilizar la escritura como una forma de postulación, tal y como lo realizan Universidades de países anglosajones, particularmente en Estados

Unidos y el Reino Unido. Una de las investigadoras señala *“tengo una pregunta, sugerencia o lo que sea, de verdad que no tengo la respuesta, en EE.UU. yo vi en algún momento una tradición de que los estudiantes debían escribir para entrar a la universidad una cosa que era como un documento de postulación”*. En este marco, una de las grandes ventajas que podría tener este tipo de pruebas es que es un texto situado, aunque debe considerarse que en el contexto latinoamericano, no existen estos dispositivos, porque *“es un género que no creció en este país, pero no me parece tan del otro mundo porque puede tener un poco de narrativa y si uno no se pone demasiado exquisito en la rúbrica le pide una estructura rígida, no me parece una locura, no tengo idea de cómo funciona de cuáles son los resultados”*.

En el Reino Unido también suele aplicarse una carta de motivación para el ingreso a pregrado, y uno de sus ventajas, es que el estudiante tiene un tiempo suficiente para desarrollar y mejorar su escritura, ya que es vista como un proceso, y no necesariamente como un producto terminado.

En el contexto chileno, se han desarrollado dispositivos en la línea en el contexto de los propedéuticos o PACE⁹ de algunas Universidades. Una de las investigadoras señala, *“yo trabajé en el PACE y lo hacíamos escribir un resumen y era terrible porque eran 2 páginas de un ensayo académico que los cabros apenas comprendían y después tenían que escribir un resumen sobre eso y copiaban muchas partes que a ellos le parecían fundamentales y eso en la rúbrica era penalizado”*. Esta prueba, no obstante, no fue muy bien valorada por la comunidad docente *“todos los profesores dijeron la prueba no servía, la rúbrica no servía y nadie nos pescaba porque al final no hacían nada con el diagnóstico y más encima le hacían la misma prueba después, era el mismo texto”*.

2.2.4. Resúmenes

Otra de las sugerencias discutidas tuvo relación con desarrollar una prueba basada en crear un resumen, sin embargo, los

⁹ PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

investigadores no creen que sea un buen dispositivo pues no es claro quien es la audiencia, y es demasiado abstracto, y su uso es discutible. En esta línea, uno de los investigadores señala que *“el tema del resumen lo descartamos ya que tiene algunos problemas. El resumen en abstracto no tiene audiencia, no tiene uso y en segundo lugar otro problema del resumen es que está vinculado a una instancia de lectura, entonces desde ahí ya se comienzan a mezclar (lectura y escritura), igual puede ser una prueba híbrida, entonces nosotros en ese sentido, igual nos basamos en unas pruebas que existen por ahí”*.

En términos generales, el Dr. Navarro señala que *“el problema del resumen es que para empezar no es un género discursivo, no tiene audiencia, no tiene un propósito retórico claro y además está muy vinculado a ciertas tradiciones cognitivas y por eso estuvo muy de moda hacer resúmenes para las pruebas en los ’80s y además en los cursos de escritura en Argentina enseñábamos resumen, usaba mas reglas cognitivas inconscientes. El resumen es súper importante pero es más importante mandar a escribir un torpedo porque ahí si hay situación retórica”*.

2.3. Audiencia

Los expertos señalan que uno de los elementos más importantes en el desarrollo de una prueba de escritura, tiene que ver con la posible audiencia del texto que los estudiantes desarrollen. Por ejemplo, una buena idea es pensar en una audiencia que conozca poco sobre el tema, en este sentido, el Dr. Navarro señala que *“puede ser tercera edad u otra audiencia, alguien claro que tal vez no sepa mucho, tal vez pensamos tareas en donde la audiencia tiene una relación jerárquica”*. La idea de pensar en audiencia al momento de diseñar una prueba de escritura es que *“pone en juego mecanismos de cortesía y la cortesía retóricamente es de alta complejidad, entonces todas las tareas las hacemos pensando en una audiencia específica. Hubo una que se tomó hace poco en el Ministerio de Educación de Argentina, que escriban un resumen y crearon un resumen y con eso escribieron miles y miles de resúmenes, y eran todos distintos y no sabían cómo medirlos porque no había una situación entonces algunos opinaban en el resumen y otros no”*.

3. Corrección de la prueba de escritura

3.1. Procesos de corrección

Estrella Léniz señala que en términos globales, los correctores de las pruebas en las que ella participa, *“no dan el ancho, entonces ahí nosotros tenemos digamos ese es un problema con el que nos enfrentamos siempre, yo no sé, o sea yo me pregunto cómo sería, quienes corregirían digamos una prueba estandarizada a nivel nacional”*. Esto indudablemente constituye uno de los desafíos más importantes al momento de diseñar y aplicar una prueba de escritura de carácter masivo.

Para evitar un fracaso en la prueba de escritura, los expertos señalan que debe tomarse como un elemento de aprendizaje, lo ocurrido con el proceso SIMCE de escritura del año 2018 y evaluada en 2019, que fracasó como pudo ser revisado en las múltiples denuncias de los correctores por la poca prolijidad al momento de evaluar. En este sentido, la Dra. Ávila señala que *“lo quiero enfatizar mucho porque después de eso el SIMCE de escritura, pasó por todas las manos, por todas las etapas y cada una de ellas, desarmaron la prueba, ahora leímos en la presa que capacitaron a la gente en el pasillo, o sea no, no más, con menos de eso no se puede hacer”*. Para evitar problemas como este, es necesario considerar que el diseño, ejecución, evaluación y difusión de los resultados de una prueba de escritura no resultan baratos, *“entonces eso hay que dejar claro desde ahora, esto es una prueba y corregir es caro”*.

Dentro de las lecciones que dejó la fallida evaluación de la prueba SIMCE de escritura, los expertos señalan que uno de los aspectos caros del proceso es pagar a buenos evaluadores. Estos aspectos sin embargo, pueden ser perfectamente anticipados. Los expertos señalan que una prueba de escritura *“toma tiempo y estar encima con gente capacitada, porque yo creo que esa es como la lección, y nosotros que hemos estamos más cerca del SIMCE en este tiempo como viendo y les dijimos en la entrada, como esto no funciona, esto no huele bien desde un inicio, y*

después nos enteramos de la cuestión hace poco de los diarios, no lo puedes tener todo".

Se sugiere entonces, comenzar a trabajar basado en el trabajo adelantado que está realizando el DEMRE, "nos gustaría llegar con este informe de recomendación, más que generar un estudio como el que hizo el DEMRE de nuevo, yo encuentro que no tiene ningún sentido, yo iría en la línea a trabajar en avanzar en lo que ellos han desarrollado es tener este tipo de observaciones de poder ponerlas sobre la mesa".

3.2. Estabilidad de la institución correctora

Los expertos en escritura, señalan la necesidad que en el momento en que se aplique eventualmente una prueba de escritura, este dispositivo necesariamente debe quedar en manos de una institución responsable y con las capacidades de conducir las complejidades propias que un proceso como éste conlleva. Así, una de las investigadoras señala *"ahora que tu menciones el DEMRE a mí me parece que la PSU ha funcionado con mucha seriedad porque el DEMRE se ha encargado de la corrección y como dice la Natalia no se ha entregado al mercado como el SIMCE que todos los años va al mejor postor, el que cobra más barato se lo lleva y las personas pueden tener experiencia o no tener experiencia, entonces tenemos unos resultados que andan así".*

3.3. Evaluadores

Uno de los aspectos cruciales en la evaluación de una prueba de escritura se relaciona con quienes están a cargo de corregir la prueba. La Dra. Soledad Concha, comenta su experiencia en el trabajo con correctores *"yo trabajé en la construcción de los primeros SIMCE de escritura y nosotros lo hicimos en ese momento desde la Universidad de Chile en microdatos, los primeros procedimientos para corregir la prueba SIMCE nos salieron muy bien, nosotros entregamos una prueba que funcionó muy bien".*

En la línea, de explicar el éxito de la prueba, en función del trabajo que realizaron los correctores, la Dra. Soledad Concha señala que no puede soslayarse el hecho que el proceso evaluativo

requiere un tiempo extenso en capacitación, y en desarrollar manuales adecuados, *“yo después de eso me convencí que se puede; se puede calibrar a los correctores, es costoso, se requiere un tiempo de capacitación extenso, nosotros hicimos manuales, hicimos capacitación extensas, teníamos salas, yo manejaba como 6 salas llenas de correctores, se hacía doble corrección al 100% aunque por lo menos un día entero, después los soltábamos, después volvíamos a calibrarlos, o sea se puede hacer pero hay que estar dispuestos a hacerlo bien”*.

La experta sugiere que quienes trabajen en este proceso sean idealmente estudiantes de Licenciatura en Letras, y que utilicen *benchmarks* para cada uno de los niveles de la rúbrica, *“hay que tener un corrector que sea por lo menos una persona de Letras, no necesariamente de último año, pero siempre me funcionó bien gente de Letras, capacitación, pero por lo menos una semana con benchmarks para cada uno de los niveles de la rúbrica, o sea la presentación teórica de la rúbrica, de donde venía, o sea tú le pones anteojos a la persona y le enseñas a ver de esa manera, después ejercitación con modelos con los benchmarks”*.

La doble codificación es señalada como un aspecto crucial, y en este sentido se hace necesario utilizar un software adecuado que permita identificar cuáles son los correctores que se alejan de los *benchmarks*, así como los niveles de la rúbrica que resultan sistemáticamente más complejos, *“después los sueltas haces 100% de doble codificación, después los dejas corregir un rato, después los vuelves a ver, tienes que tener un software para poder ir viendo si es que hay un corrector que se te está escapando, tirar doble correcciones al azar de vez en cuando, o sea todo eso debe ser hecho o si no es imposible”*.

3.3. Rúbricas

Para evaluar la escritura, habitualmente se utilizan protocolos de evaluación, también llamadas rúbricas que identifican los distintos niveles de desempeño exhibidos en el texto. En términos globales existen dos grandes rúbricas: holística y analítica. Las rúbricas holísticas consideran el producto escrito como un todo, y por tanto, en su análisis concentran la actividad completa del

estudiante, sin evaluar cada una de las partes que lo componen. Las rúbricas analíticas en cambio, desagregan la actividad escrita en diferentes criterios. Para cada uno de ellos, se estiman distintos niveles de desempeño. Este tipo de rúbricas, permite al estudiante reconocer con mayor facilidad, cuáles fueron las fortalezas y debilidades de su texto escrito.

Los expertos señalan que en Chile tradicionalmente se ha utilizado rúbricas analíticas en vez de holísticas, la Dra. Ávila señala que *“en Chile, la escritura, ha estado en manos de los lingüistas, y eso ha generado que en Chile esté súper instalada, en la prueba que hacen en la Católica, la que hace la Universidad de Talca, que se utilice rúbrica analítica porque es la manera más sencilla para un analista y para un validador, aunque lo más probable es que lo que necesite sea una rúbrica analítica porque así me pueden ahondar, bueno esto lo enseñé y mejoraron, esto no lo enseñé y no mejoraron”*. Sin embargo, la experta señala que para una prueba de las características que se proponen debería utilizarse una rúbrica que busque *“medir un desempeño global, todas las evidencias dicen que deberíamos hacer una rúbrica holística, pero en Chile no hay experiencia en rúbricas holísticas. Lo que planteaba Estrella es súper cierto, los correctores que vienen en el sistema vienen como deformados porque vienen como con esta costumbre de poner esta clase de acuerdo como para que les dé coherente y no los echen de la pega de corrección, entonces hay de verdad como pa pensar en un dispositivo de este tipo, hay que partir de cero”*.

La experta subraya que se ha venido trabajando en las características de una rúbrica que considera estos aspectos *“quiero decir que con tres miembros que participan de esta reunión, hicimos un artículo que especifica cuáles son las características que debería tener una prueba de este tipo, precisamente para evitar los problemas de injusticia del balance, de injusticia en la medición, o de valores secuenciales, etc.”*

En síntesis, los problemas de una mala corrección, de una baja consistencia entre los evaluadores, se deben a múltiples factores, tales como correctores mal entrenados, tiempo para desarrollar el proceso y dificultades con las rúbricas entre otros. Los expertos señalan que las dificultades en la corrección *“sólo se explican*

con un mal entrenamiento, una mala selección, una mala preselección y algún tipo de quizás presión para corregir rápido, anda a saber, nosotros ahí lamentablemente no participamos y no podemos dar fe de cómo fue ese proceso, puede que la rúbrica tampoco fuera muy buena".

4. Consideraciones finales

Los expertos concluyen en esta primera reunión señalando dos grandes ideas. En primer lugar, la necesidad de balancear lo caro y dificultoso de evaluar e implementar estrategias de escritura, con las bondades que tiene en términos cognitivos desarrollar escritura en los estudiantes, y en segundo lugar, la oportunidad que tiene el país de desarrollar una prueba de escritura, pues a la fecha existe un grupo de investigadores e implementadores con suficiente experiencia para ponerse a la vanguardia de este tema en América Latina.

En primer lugar, uno de los expertos señala que *“cuando pongas en la balanza de que es caro, de que es difícil y todo eso es cierto, que es peligroso, puede irse de las manos, pero por otro lado, no tener una prueba de escritura en este juego que estamos jugando de tiene unas consecuencias educativas terribles, hay evidencia sobre eso, hay trabajos Chilenos sobre eso”*.

En segundo lugar, se expresa la oportunidad de que Chile pueda convertirse en pionero en la región en desarrollar un cuerpo teórico, y de implementación en escritura, que puede servir como referente al resto de los países de la región. El Dr. Navarro señala que *“Chile tiene la oportunidad de liderar esto a nivel Latinoamericano, porque realmente a nivel Latinoamericano no hay pruebas nacionales interesantes de escritura, por lo menos yo no conozco y las que conozco que son las de Colombia y Argentina que son un desastre, agrego la de la PSU, entonces también es interesante empezar a crear, o sea no estamos creando microchips quizás en Chile, pero si podemos generar conocimiento y tecnología de evaluación para Latinoamérica, no sé si este es un argumento pero habría que mencionarlo. Es un país donde hay más desarrollo en escritura”*. La Dra. Mónica Tapia, adscribe a esta idea, señalando *“adhiero a lo último que dijo Federico yo creo que esta es una oportunidad, hay que decir que es caro, que es difícil, pero es algo que podemos hacer y hay que hacer, porque esta es una oportunidad, esta sensibilidad la tenemos que tomar”*.



4 Referencias

Referencias

- ⊕ Behizadeh, N. & Engelhard, G. (2011). Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States. *Assessing Writing* 16, 189–211.
- ⊕ Broad, B., & Boyd, M. (2005). Rhetorical Writing Assessment The Practice and Theory of Complementarity. *Journal of Writing Assessment*, 2(1), 7–20.
- ⊕ Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ⊕ Gee, J. P. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. In: P. Moss, D. C. Pullin, & J. P. Gee (Eds.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (pp. 76–108). Cambridge: Cambridge University Press.
- ⊕ Henk, W. A., Marinak, B. A., Moore, J. C., & Mallette, M. H. (2003–2004). The writing observation framework: A guide for refining and validating writing instruction. *Reading Teacher*, 57(4), 322–333.
- ⊕ Navarro, F., Ávila, N. & Gómez, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura, *Meta: Avaliacao*, 11, 1-35.
- ⊕ SAT (2018). *Suite of Assessments Annual Report*. College Board.
- ⊕ Turley, E., & Gallagher, C. (2008). On the uses of rubrics: Reframing the great rubric debate. *English Journal*, 97(4), 87–92.
- ⊕ Wedman, J. (2017). *Theory and validity evidence for a large-scale test for selection to higher education*. Umeå, Sweden: Umeå University. pp. 9–10.

- ④ Yancey, K. B. (1999). Looking back as we look forward: Historicizing writing assessment. *College Composition and Communication*, 50(3), 483–503.
- ④ Yu, L. & Suen, H. (2005). Historical and Contemporary Education Fever in China 1 Historical and Contemporary Education Fever in China. *KEDI Journal of Educational Policy*.



CONSEJO DE RECTORES DE
LAS UNIVERSIDADES CHILENAS