

PRUEBA CODICE-Derecho
**Una experiencia de evaluación en la
educación superior**

María Francisca Elgueta Rosas
(coordinadora)

Marcela Cabrera Pommiez
Karen Fernández Oñate
Jorge Hernández Muñoz
Jorge Jocelin Hernández
Francisco Zamorano Figueroa
Andrés Antivilo Bruna
Paola Contreras Olivares

ÍNDICE

	Página
Introducción	7
<i>María Francisca Elgueta</i>	
CAPÍTULO 1	12
HISTORIA DEL PROYECTO	
Cronología de la prueba CODICE-Derecho	13
<i>Marcela Cabrera Pommiez</i>	
Entrevista a Roberto Nahum Anuch, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile	19
<i>María Francisca Elgueta</i>	
Entrevista a Lautaro Cisternas Lagos, exdirector del Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile	23
<i>María Francisca Elgueta</i>	
CAPÍTULO 2	
EL DISCURSO ACADÉMICO JURIDICO COMO MARCO DE CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA CODICE-DERECHO	27
Caracterización del instrumento	29
<i>Marcela Cabrera Pommiez</i>	
Pregunta abierta: evaluación de la producción escrita en la prueba CODICE-Derecho	37
<i>Karen Fernández Oñate</i>	
La Prueba CODICE de Derecho: diseño y elaboración	47
<i>Jorge Jocelin Hernández</i>	
El discurso académico jurídico y su evaluación	65
<i>Marcela Cabrera Pommiez</i>	
CAPÍTULO 3	
CODICE-DERECHO Y ANÁLISIS PSICOMÉTRICO	115
Características psicométricas de la prueba CODICE-Derecho 2011 Desde la perspectiva de la Teoría Clásica de Test (TCT)	117
<i>Jorge Hernández Muñoz, Andrés Antivilo Bruna, Paola Contreras Olivares</i>	
Aplicación de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) a la prueba CODICE-DERECHO: Estimación de los parámetros y ajuste del modelo	131
<i>Andrés Antivilo Bruna, Paola Contreras Olivares, Jorge Hernández Muñoz</i>	

Funcionamiento Diferencial de los Ítems de la prueba CODICE-Derecho según género <i>Paola Contreras Olivares, Andrés Antivilo Bruna, Jorge Hernández Muñoz</i>	145
CAPÍTULO 4	155
LOS TALLERES CODICE-DERECHO	
Talleres CODICE-Derecho: desarrollo de competencias lectoras y escriturales durante la formación jurídica en la Universidad de Chile <i>María Francisca Elgueta</i>	157
CODICE-Derecho: análisis, evolución y resultados durante el período 2011 – 2013 <i>María Francisca Elgueta, Francisco Zamorano Figueroa</i>	223

Introducción

Dra. María Francisca Elgueta Rosas.

El sentido que ha animado a la prueba CODICE-Derecho Universidad de Chile (*Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura*) es considerar que leer y escribir son aspectos que es necesario fortalecer en la formación del Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Desde sus inicios, el año 2009, se concibió como un instrumento evaluativo que permitiría realizar acciones remediales a los estudiantes que obtuvieran resultados deficientes, para con ello fortalecer las habilidades de comprensión lectora y escriturales, a propósito de diversos géneros académicos del Derecho. El fortalecimiento en la formación profesional de las habilidades lectoras y escriturales resulta relevante, pues gracias a estas habilidades los abogados gestionan su incorporación a las comunidades de profesionales y aprenden a aprender. Un buen profesional accede a los conocimientos de su especialidad, desarrolla prácticas profesionales, se actualiza, y propone aportes a su profesión, utilizando la lectura y la escritura como herramientas comunicativas fundamentales.

Este libro tiene por propósito compartir la importante experiencia evaluativa y de investigación que se ha generado en torno a la prueba CODICE-Derecho Universidad de Chile, que ya tiene más de seis años, y es fruto del trabajo multidisciplinario entre el DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional), profesores de la Facultad de Derecho, y la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho; en un contexto de abierto apoyo institucional de la Facultad de Derecho.

La prueba CODICE-Derecho es un instrumento innovador en el contexto nacional por dos razones fundamentales: en primer lugar, es una prueba semiestructurada, en la que no solo se mide comprensión lectora, sino que incorpora preguntas abiertas de escritura. En segundo lugar, se realiza a partir de géneros académicos y textos propios del Derecho.

En tanto que instrumento semiestructurado, a través de las preguntas abiertas, que miden habilidades de escritura académica, se aprecia con claridad cómo los alumnos efectivamente redactan un texto que puede ser argumentativo o expositivo: el estudiante debe sostener una tesis personal claramente relacionada y articulada con ideas secundarias, con propósitos comunicativos bien definidos, como persuadir, explicar, describir o definir. Se evalúa el respeto a la extensión solicitada, gramática, ortografía, y el desarrollo adecuado del género académico requerido. Todo lo cual implica que el estudiante reflexione sobre el tema, resuelva cómo va a organizar la información de la que dispone y cuál es la manera indicada para presentar de forma precisa lo que desea comunicar.

Lo interesante es que se miden diferentes habilidades cognitivas que configuran la competencia escritural, pero ello se hace considerando textos académicos propios del Derecho y no textos de interés general o de temas humanistas.

El que la prueba CODICE-Derecho se elabore considerando lecturas propias de los diversos géneros académicos del Derecho, también es una importante innovación, porque permite

reflexionar cómo desarrollar habilidades cognitivas lecto-escriturales a propósito de las diversas disciplinas jurídicas.

El trabajo en torno a la preparación de la prueba CODICE-Derecho permitió generar una comunidad de profesores de primer año interesados en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en sus clases, lo que se ha traducido en un naciente proceso de alfabetización académica, en el que profesores innovadores se han capacitado, conjuntamente con sus ayudantes de cátedra.

La prueba CODICE-Derecho, desde sus orígenes, ha servido para medir el nivel de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de estudiantes de primer año de la carrera, y establecer estrategias de seguimiento y acompañamiento respecto de estudiantes que hayan tenido un mal desempeño, estudiantes que ingresan por sistemas especiales, o para aquellos que voluntariamente quieran superar sus deficiencias de entrada.

El valor que tiene la prueba CODICE-Derecho radica en que, por un lado, ha permitido desarrollar investigación psicométrica en torno a la manera como se han medido en el tiempo las diversas habilidades de lectura y escritura; y, por otro, investigación para la toma de decisiones al momento de desarrollar procesos de acompañamiento a estudiantes, para el fortalecimiento del desarrollo de habilidades lectoras y escriturales.

La experiencia CODICE-Derecho también es evaluativa, por cuanto la investigación ha servido para el desarrollo de la autoevaluación de procesos de gestión de la docencia para la mejora en la toma de decisiones, al momento de realizar procesos de acompañamiento a estudiantes de la carrera de Derecho.

Sintetizando, podríamos señalar que presenta las siguientes características:

1. Nace como un innovador instrumento que mide preguntas cerradas y abiertas.
2. Las preguntas abiertas miden la capacidad de argumentar, lo que da cuenta de cómo es que efectivamente escriben los estudiantes cuando ingresan a la carrera.
3. En torno al proceso de elaboración de la prueba, se ha generado un banco de preguntas posible de replicar, luego de varias aplicaciones.
4. Es, por lo mismo, un instrumento de evaluación que ha sido validado en el tiempo.
5. En tanto que experiencia evaluativa, ha implicado seguimiento y reflexión para su mejora a través del trabajo multidisciplinario.
6. Se constituye como un instrumento que mide habilidades lectoras y escriturales requeridas por los diversos géneros jurídicos.
7. También como una experiencia de investigación que ha permitido medir de manera psicométrica diversos resultados.
8. Ha generado dos talleres, uno de lectura académica y otro de escritura académica.
9. Su elaboración ha permitido generar una comunidad de profesores de primer año que valoran y creen necesario el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.
10. Ha permitido un incipiente proceso de alfabetización académica.

En el primer capítulo de este libro se trata la historia de la prueba. Primero se explica cómo fue cambiando el instrumento y adecuándose en el tiempo, dando cuenta de la reflexión en torno a su validez y fiabilidad. Se detalla la historia de la prueba CODICE-Derecho en dos

fases. La primera, que se produce entre los años 2009 y 2010, da cuenta de la etapa piloto, y una segunda, entre 2011 y 2014, en la que surge el instrumento actual.

El sentido del primer capítulo radica en detallar la experiencia evaluativa, pero también de explicar la manera cómo las autoridades institucionales hicieron viable en el tiempo su permanencia. Se entrevista primero al decano de la Facultad de Derecho, don Roberto Nahum Anuch, quien cuenta por qué le pareció importante medir la lectura y escritura en la formación jurídica, compartiendo la visión que tuvo en su momento al idear la prueba CODICE-Derecho, y describiendo cómo se transforma la aplicación de la prueba y los talleres de lectura académica y escritura académica en una política institucional. Además de comentar cómo visualiza el futuro la prueba.

Don Lautaro Cisternas (director del DEMRE en ese entonces) detalla su viaje a Princeton, (EEUU) al *Education Testing Servig* (ETS), con un grupo de profesores del DEMRE, a conocer la logística usada en EEUU durante la aplicación de la prueba *Scholastic Assessment Test* (SAT), y cómo a partir de ello se concibe la prueba CODICE-Derecho, gracias a un trabajo sistemático elaborado por diversos especialistas de DEMRE.

De ambas entrevistas se desprende, entre otras cosas, que para que una innovación como esta permanezca en el tiempo, necesariamente debe contar con el abierto respaldo de una política institucional que facilite mecanismos de implementación, seguimiento y financiamiento.

En el segundo capítulo, denominado “El discurso académico jurídico como marco de construcción de la experiencia CODICE-Derecho”, se expone la caracterización del instrumento, detallando la manera como se miden las preguntas abiertas o de escritura. Se aborda también el discurso académico jurídico, debido a que la prueba se elabora sobre la base de textos escritos con temáticas jurídicas, con objetivos comunicativos y con géneros discursivos prototípicos. Esto quiere decir que se trabaja con textos especializados de diversas disciplinas del Derecho, enseñadas en el primer año de la carrera, que siguen tradiciones retóricas que implican exponer información, plantear hipótesis, argumentar o citar de determinada manera.

En este capítulo explicamos cómo es el instrumento CODICE-Derecho, a través de la descripción de su estructura, dándole énfasis a la medición que se hace en la pregunta abierta, la cual mide habilidades escriturales; para terminar con una reflexión en torno a cómo es el discurso académico jurídico que es evaluado en el instrumento (que se ejemplifica a través de ítems de selección múltiple).

En el tercer capítulo se presentan diversas investigaciones psicométricas que permiten reflexionar en torno al modelo de la prueba. Se refiere cómo la aplicación de la Teoría de la Respuesta al ÍTEM (TRI) ha permitido ir ajustando el modelo; también cómo se ha ajustado el modelo desde la Teoría Clásica del Test (TCT); y cómo el género es determinante al momento de medir el funcionamiento Diferencial de los ítems de la prueba CODICE-Derecho.

El cuarto capítulo detalla la manera como la Facultad de Derecho (Unidad de Pedagogía y Didáctica del Derecho) ha implementado dos talleres, uno de lectura académica y otro de escritura académica, a través de un trabajo multidisciplinario de tipo colaborativo, en el que se ha aprendido a transversalizar en el currículo de la carrera ambas herramientas pedagógicas. Se sistematiza el marco teórico que fundamenta la manera como son

fortalecidas las habilidades cognitivas en los talleres, y se termina con el ejemplo de actividad de comprensión de lectura.

El capítulo termina con los resultados de sucesivas aplicaciones de la prueba a diferentes cohortes de estudiantado. Se hace uso de distintos tipos de análisis estadísticos con diferentes grados de complejidad, con el objeto de determinar aquellos factores que inciden en la formación de competencias de comprensión lectora y escritura de los estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile.

Finalmente, y no por ello menos importante, cabe agradecer en esta Introducción el compromiso, trabajo y sistematicidad de todos los autores que han hecho posible esta publicación. El trabajado de todos estos años se ha dado en un ambiente humanamente colaborativo, dialógico y fraterno...gracias por la experiencia de investigación, de evaluación y de innovación. Reflexión a partir de la práctica.

CAPÍTULO I
HISTORIA DEL PROYECTO

Cronología de la prueba CODICE-Derecho

María Francisca Elgueta Rosas¹
Marcela Cabrera Pommiez²

Como todo instrumento evaluativo, la prueba CODICE-Derecho ha sufrido modificaciones y adecuaciones, guiadas por el análisis de resultados, con el objeto de transformarse en un instrumento cada vez más válido y confiable. En la teoría sobre evaluación, es bien sabido que un buen proceso evaluativo finaliza con la etapa denominada *metaevaluación*, la que se caracteriza porque quienes participaron en el proceso reflexionan sobre lo que se hizo y, de ser necesario, se autocriticán. Dentro de esta etapa, se revisan las decisiones tomadas, el tipo de instrumento elegido, los ítemes, los tiempos asignados, los resultados obtenidos, etc., todo lo cual permite realizar los ajustes necesarios.

En el caso del instrumento que nos ocupa, además de este proceso metaevaluativo, hubo otros factores externos que intervinieron en la aplicación y alteraron el ciclo normal de aplicaciones.

El proceso de elaboración, autoevaluación y mejoramiento del instrumento, conjuntamente con el proceso de socialización de resultados y medidas de acompañamiento a estudiantes; configuran una relación indisoluble entre instrumento evaluativo y medidas remediales para acompañar a estudiantes con resultados deficientes.

La prueba CODICE-Derecho y los talleres lectores y escriturales son resultado de la experiencia entre: una política que promueve la prueba y talleres; el trabajo sistemático del equipo DEMRE (Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional) y la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile; el trabajo de profesores de primer año de la carrera de Derecho; y la participación de ayudantes.

1. Primer periodo: 2009 – 2010

El año 2008, una conversación entre autoridades de dos instituciones de la Universidad de Chile, la Facultad de Derecho y el DEMRE (Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional), en torno a la posibilidad de diseñar e implementar una prueba especial de comprensión de lectura y escritura, orientada a estudiantes de Derecho, generó una serie de conversaciones y de actividades posteriores, sobre las características que debería tener este instrumento. Se trataba de una experiencia evaluativa inédita en la realidad nacional: una

¹ Doctora en Educación, Universidad de Valladolid; Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Gestión Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Diseño e Implementación de Encuestas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

² Profesora de Castellano y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Magister en Lingüística de la Universidad de Chile y DEA (Diploma de Estudios Avanzados) en Filosofía y Letras, de la Universidad de Valladolid. Integrante de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, de la Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

prueba complementaria a la PSU; destinada a ser aplicada a una población reducida (alumnos de una sola carrera y de una sola cohorte); con una temática bien definida (el ámbito discursivo de las ciencias jurídicas); y de carácter diagnóstico, pues el objetivo preciso era obtener una medición de las habilidades comunicativas que poseían los estudiantes de primer año, dentro del primer mes de su ingreso a la Facultad³. Ello permitía varias posibilidades, en cuanto al tipo y cantidad tanto de textos como de ítemes.

Finalmente, tras un proceso de diálogo entre ambas instituciones involucradas, se llegó a determinar el siguiente diseño del instrumento:

SECCIÓN	CANTIDAD DE ÍTEMES	CARACTERÍSTICAS
I. Comprensión lectora	50	
Subsección I.1. Textos breves	25	• 5 textos de 5 preguntas
Subsección I.2. Textos extensos	25	• 3 textos de 8 ó 9 preguntas
II. Producción textual	3	• 1 respuesta breve (hasta diez líneas) • 1 respuesta mediana (hasta veinte líneas) • 1 respuesta extensa (hasta treinta líneas)
Tiempo total: 2 horas		

Fuente: DEMRE, Comité de Lenguaje. *Marco teórico Evaluación de Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura (CODICE)*. Santiago: sin editar, 2009, p. 3.

Comentarios al diseño:

- los cincuenta ítemes de comprensión lectora eran de selección múltiple, con cinco opciones, una de las cuales es la clave;
- cada ítem está referido a una habilidad cognitiva: *comprender, caracterizar, analizar-interpretar, analizar-sintetizar, interpretar, sintetizar local y globalmente, inferir local y globalmente, evaluar*.

³ Así se declara explícitamente en el marco teórico del año 2009: “La medición que se realizará a través de este instrumento busca determinar el nivel de desempeño de los postulantes, en las competencias discursivas necesarias en su desarrollo académico. El propósito es obtener información relevante, que permita implementar políticas académicas al interior de la Facultad”. DEMRE, Comité de Lenguaje. *Marco teórico EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DISCURSIVAS DE COMPRENSIÓN Y ESCRITURA (CODICE)*. Santiago: sin editar, 2009, p. 2.

- estos ítemes buscaban medir niveles de comprensión lectora en los estudiantes, referidos a textos estímulos, es decir, no medían conocimientos sobre contenidos de derecho;
- los textos elegidos debían cumplir con el requisito de vincularse temáticamente con el ámbito del derecho, pudiendo provenir de la filosofía, el lenguaje, la historia o la geografía. El enfoque era “textos del área de las ciencias sociales”;
- la puntuación de las preguntas siguió el criterio de la dificultad estimada: fáciles = 1 punto; medianas = 2 puntos; y difíciles = 3 puntos);
- la producción textual contempla instrucciones para que los estudiantes redacten respuestas a partir de los temas, problemáticas y situaciones tratados en los textos estímulo leídos; es decir, no se apela exclusivamente a su conocimiento de mundo en la tarea de escritura.

La aplicación del año 2009 se considera una experiencia piloto, pues se trató de la primera vez. Luego, el 2010, se perdió la continuidad del trabajo realizado, debido a que la Facultad de Derecho participó de la CODICE-Universidad de Chile, con lo cual los textos y las preguntas perdieron su carácter de ser específicos del área del Derecho.

La prueba CODICE-Universidad de Chile se trató de una experiencia evaluativa que compartía con la CODICE-Derecho el objetivo de medir las competencias lingüísticas de los estudiantes de la universidad, solo que ahora abarcó la totalidad de carreras. Ello implicó que los textos estímulo abordaran temáticas de interés general, para que fuesen accesibles a alumnos de una amplia gama de carreras.

2. Segundo periodo: 2011 – 2014

El 2011 se retoma la elaboración del instrumento CODICE-Derecho y se ponen en práctica algunas modificaciones que provienen del análisis de los datos de la aplicación 2009; datos que mostraron algunos aspectos susceptibles de ser mejorados, a saber:

- cantidad de ítemes cerrados de comprensión lectora: el número inicial (50) se consideró excesivo, debido a que su resolución tomaba demasiado tiempo a los estudiantes, lo cual repercutía en un mayor número de preguntas abiertas dejadas en blanco;
- extensión de los textos: se vio que los textos breves (1 a 300 palabras) tenían mayor cantidad de ítemes rechazados que los medianos (301 a 600 palabras) y los extensos (601 a 1000 palabras);
- los textos breves tenían cinco ítemes; los medianos y extensos, entre ocho y nueve ítemes. De estas tres categorías, se vio que los textos extensos, es decir, aquellos con ocho ítemes asociados, funcionaron mejor estadísticamente;
- temáticas de los textos: en la primera aplicación se incluyen textos de ciencias sociales y filosofía, que aludían a temas jurídicos, dentro de la cultura académica jurídica;
- las preguntas abiertas (tres) incluyen textos de estructura expositiva y argumentativa; sin embargo, los primeros resultan poco abordados por los estudiantes y con extensiones demasiado breves;

- el tiempo de dos horas se considera insuficiente para resolver las preguntas.

A partir de estas conclusiones, se introdujeron las consiguientes modificaciones en el instrumento:

- el número de ítems cerrados se reduce a 40;
- se eligen solo fragmentos extensos (entre 900 y 1000 palabras) y pertenecientes a textos jurídicos como artículos de investigación, manuales utilizados en primer año o textos de estudio;
- se define un número fijo de fragmentos estímulo (cinco), cada uno con ocho ítems de comprensión lectora, y eventualmente con una pregunta abierta;
- se incluye la habilidad de *identificar* dentro de la Competencia 1 (lectura);
- la puntuación se define por competencia de lectura;
- a partir del 2012, las preguntas abiertas siguen siendo tres, siendo todas argumentativas y el tiempo de resolución se amplía a 2:30 h.

El diseño de la prueba CODICE-Derecho, a partir del año 2011, es el siguiente:

SECCIÓN	CANTIDAD DE ÍTEMES	CARACTERÍSTICAS
I. Comprensión lectora	40	
Textos extensos	40	5 textos de 8 preguntas
II. Producción textual	3	3 respuestas extensas (hasta treinta líneas), con propósito argumentativo.
Tiempo total: 2 horas 30 minutos		

Asimismo, se reelabora el marco teórico, con lo cual se redefinen las competencias y habilidades tanto de lectura como de escritura, tal como se desarrolla en el capítulo 2.

3. Metaevaluación y trabajo multidisciplinario

La Prueba CODICE-Derecho es elaborada y validada por el DEMRE, la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, y profesores de la carrera de Derecho, todo ello a través del trabajo multidisciplinario en el que se conjugan experticias lingüísticas, pedagógicas, evaluativas y jurídicas. Este ha sido un importante factor que explica el éxito que ha tenido el instrumento.

El DEMRE elabora las preguntas con lecturas que han sido sugeridas por la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho y profesores de la carrera de Derecho; luego, mide los resultados y genera informes para la reflexión y toma de decisiones de la Facultad de Derecho.

Los académicos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile han sido coordinados por la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, y han mantenido un rol relevante en el tiempo, por cuanto todos los años sugieren lecturas y validan preguntas, cautelándose con ello que el lenguaje sea efectivamente jurídico y que las lecturas pertenezcan a diversos géneros académicos de las disciplinas del Derecho.

Este factor ha sido relevante, por cuanto la prueba desde el año 2011 comenzó a ser elaborada con lecturas propias de los géneros académicos del Derecho, prevaleciendo, por lo mismo, la medición de habilidades de comprensión lectora y escriturales propias de las disciplinas del Derecho.

Gracias a una política que apoya la implementación de la prueba en el tiempo, al trabajo conjunto y multidisciplinario, y al proceso autoevaluativo constante y sostenido; es que la prueba CODICE-Derecho puede servir de ejemplo para aquellos que quieran generar acciones de acompañamiento a estudiantes para el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura académica durante la formación jurídica.

En este primer capítulo hemos entrevistado a los directivos que, con visión, permitieron que naciera este instrumento. Consideramos que sin una decisión política que fortaleciera este tipo de innovación, la viabilidad de tan importante proyecto habría sido imposible. Hemos entrevistado al decano de la Facultad de Derecho, Roberto Nahum Anuch, y al Director del DEMRE que ejercía el cargo el año 2009, fecha en que se implementa por primera vez la prueba, don Lautaro Cisternas Lagos.

Entrevista a Roberto Nahum Anuch, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile

María Francisca Elgueta: don Roberto, la idea de esta entrevista es que usted comparta con nosotros, la visión que tuvo en su momento al idear la prueba CODICE- Derecho, y, en definitiva nos cuente, cómo nace, cómo se gesta y cómo se transforma en una política institucional para la gestión de la docencia, y cómo visualiza en el futuro la prueba. Son estos tres momentos, sobre los que me gustaría que conversáramos. Y, para partir la entrevista, me gustaría que nos contara ¿cómo surge la prueba CODICE-Derecho el año 2009?

Roberto Nahum: así es, la verdad, Francisca, es que desde bastante tiempo atrás yo tenía muy presente algo que había leído en varias ocasiones y que he escuchado muchas veces: esto es, que en Chile se había detectado que los muchachos, al egresar de la enseñanza media, eran poco aficionados a la lectura y aun en el caso de quienes leían, un porcentaje muy importante no entendía lo que leía. Era, entonces, una preocupación que yo tenía desde bastante tiempo atrás; y, bueno, siempre estas expresiones fluían de análisis contextuales de determinadas personas especialistas en educación, pero nunca habíamos tenido conocimiento directo de algún instrumento que confirmara lo anterior. Es así que para mí, era muy importante saber si esto era realmente efectivo, o era tan solo una impresión que determinadas personas conocedoras del tema se formaban a través de ciertos análisis, yo diría no necesariamente fácticos, sino de interpretación de ciertos resultados.

Es así que tuve la feliz ocasión de, en algún momento, encontrarme con mi amigo Lautaro Cisternas, que en aquel entonces era el director del DEMRE de la Universidad de Chile, que realiza todas estas mediciones y análisis estadísticos, y en la confianza que tenía, y tengo yo con Lautaro, le planteé si se podía realizar alguna evaluación para poder determinar si estas afirmaciones que leíamos periódicamente en la prensa tenían asidero real o no, y fue tan entusiasta la respuesta de Lautaro, que me envalentonó a correr este albur de realizar esta medición. En esa confianza, yo le solicité a Lautaro que nos preparara el instrumento, el que considerara idóneo para poder realizar esa medición; y ahí estuvimos evaluando cómo hacerlo, incluso la idea inicial, y que la hemos mantenido en el tiempo, era realizar esta prueba de acuerdo a lo que en ese momento evaluamos como necesario y conveniente, al momento del ingreso de los alumnos a la Facultad. Sobre esa cohorte nosotros podíamos tener algún sistema de control y de evaluación.

Así ideamos, entonces, que a los muchachos que ingresaron el 2009 a la Facultad pudiéramos aplicarles un instrumento idóneo para poder medir la efectividad o no de este aserto, y así pensamos, en ese momento, que sería conveniente realizar esta evaluación al inicio de la carrera, en el momento del ingreso del muchacho, de la muchacha a la Facultad; pensamos que también sería oportuno realizar una segunda medición a mitad de la carrera, para poder ver cómo había ido evolucionando la situación de este muchacho o muchacha; y la última medición al final de la carrera. Pensamos que, si los resultados iniciales no eran lo suficientemente convenientes respecto de cada muchacho o muchacha, se pudiera idear una política remedial respecto de cada uno de ellos, para que a mitad de la carrera y después, al final de la carrera, pudiéramos hacer una evaluación de tipo general. Partimos con la idea de un plan piloto el 2009, después se replicó el 2010 a nivel de toda la universidad y

curiosamente nosotros fuimos los únicos, como Facultad de Derecho, que continuamos con estas mediciones, y la idea era elaborar al final de un cierto periodo de tiempo, ciertas mediciones que dieran un cierto nivel de aproximación a la realidad, poder presentar en su momento al Ministerio de Educación o al organismo que correspondiere, los datos que hubiéramos podido recabar al menos en la Facultad de Derecho, del nivel de ingreso de los alumnos, de ver cómo habían ido progresando en su paso por la universidad y cómo en definitiva los entregábamos al final del periodo de actividad de ellos en la Facultad.

María Francisca Elgueta: hay una pregunta que tiene que ver con el inicio, cuando se estaba gestando esta prueba CODICE-Derecho, relacionada con las características contextuales que tenía la formación jurídica, en cuanto a la calidad formativa en general del sistema; la prueba CODICE Derecho, ¿se pensó en algún momento como un aporte para la formación jurídica en general de los estudiantes?

Roberto Nahum: partimos imaginándola como un instrumento que pudiera medir la efectividad o no de esa afirmación, que se informaba permanentemente en la prensa; y creímos, y creemos todavía, que si la lectura de nuestros alumnos al ingresar a la Facultad no alcanzaba los niveles de comprensión debidos, ello debiere ser no solo propio de Derecho, sino propio también de otras carreras, porque se supone, por lo menos en el caso de Derecho, que los muchachos y muchachas que ingresan a la Facultad tienen los mejores resultados en la Prueba de Selección Universitaria y, por ende, pensamos que si el instrumento arrojaba datos que nos convencieran de la aproximación a la realidad de ese aserto que circulaba y circula, de la poca comprensión lectora de nuestros alumnos, no tenía por qué ser propia de esta facultad, sino que también estaba ocurriendo en otras carreras; y pensamos que podía ser el inicio, de una política remedial que pudiera aplicarse a toda la Universidad de Chile; y después, aportando nuestros antecedentes a la comunidad nacional, podía también ser un ejemplo a seguir por otras instituciones. El tema viene de la educación básica y media, pero es en la universidad donde se hace efectiva la falta de comprensión lectora, y donde viene a manifestar sus máximas consecuencias, debido a los mayores niveles de exigencia que plantea al estudiante.

María Francisca Elgueta: en relación a la formación integral, que es el aporte que da la Prueba CODICE-Derecho, ¿cuál fue su experiencia a propósito de la difusión de los resultados a los estudiantes?, ¿cómo ejecutó la política de implementación de la prueba?; es decir, ¿cómo se materializa en términos de comunicación con los estudiantes la aplicación de la Prueba CODICE-Derecho?. Estoy pensando en esas grandes ceremonias que se organizaron todos los años a propósito de la entrega de los resultados CODICE-Derecho, pues allí hay una experiencia acumulada. ¿Cómo ve usted esta relación con los alumnos considerando la necesidad de una formación integral?

Roberto Nahum: bueno, siempre hemos tratado de que los alumnos y alumnas entendieran que este esfuerzo adicional al que se sometían al realizar esta evaluación, iba en beneficio directo de sus estudios y de su comprensión lectora, en el avance de la carrera, porque de otra manera habríamos tenido una actitud de distancia con los muchachos y muchachas. La verdad, se trabajó en función de obtener, por un lado una visión general del tema, pero, por otro lado, también una visión directamente relacionada con cada muchacho y muchacha. La idea era poder generar una evaluación general de la cohorte del año correspondiente de ingreso, pero también que cada muchacho y muchacha supiere donde tenía sus mayores déficits y a través de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, ir

aplicando la medida remedial que para cada caso era conveniente, y la verdad que hemos notado que nuestros alumnos y alumnas han valorado este trabajo y están mejorando su rendimiento.

María Francisca Elgueta: sí, porque realmente resulta fundamental esta cercanía que se logró por parte de decanato con los estudiantes, a propósito de fortalecer esta formación integral; y por ello, pensando en esta formación integral y en la importancia que tiene una política que impulsa una formación integral jurídica, ¿qué proyecciones le ve usted a la prueba CODICE-Derecho? ¿Cómo la ve usted en el tiempo? ¿Qué le gustaría que pasara con esta prueba?

Roberto Nahum: la verdad es que a mí me interesa, fundamentalmente, que nuestros alumnos vean en este instrumento que, en la medida que ellos mejoraran su comprensión lectora, les resultarían mucho más provechosos sus estudios y se le abrirían proyecciones de mayor aprovechamiento de su paso por la Facultad; y de que también, el día de mañana, al recibirse como profesionales, ellos podrían atender de mejor manera los casos concretos que tuvieran que resolver.

María Francisca Elgueta: vale decir, ¿usted le ve una proyección enorme en el sentido que se relaciona directamente con la vida académica y con el futuro profesional de cada estudiante?

Roberto Nahum: absolutamente, y, en definitiva, permite que nuestros alumnos y alumnas estén mucho más realizados en la carrera, y en lo que esperan de su contribución a la sociedad el día que egresen de ella.

María Francisca Elgueta: bueno, don Roberto, muchísimas gracias por compartir con nosotros.

Roberto Nahum: gracias a usted, Francisca, no solo por someterme a este interrogatorio, que a mí me satisface mucho, porque es una política que hemos implementado precisamente con el trabajo de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho que usted encabeza, y que permite también que la Facultad se proyecte de mejor manera al servicio de sus alumnos y alumnas y al servicio general del país.

María Francisca Elgueta: muchísimas gracias.

Entrevista a Lautaro Cisternas Lagos, exdirector del Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo (DEMRE), Universidad de Chile

María Francisca Elgueta: en relación al trabajo desarrollado por DEMRE, ¿en qué contexto surgió la idea de la prueba CODICE-Derecho?

Lautaro Cisternas: desde el inicio de la República, el ingreso a la universidad ha estado determinado por un examen previo que, principalmente, ha consistido de una prueba escrita de Comprensión y Redacción, hoy denominada Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura. La prueba de Bachillerato, aplicada durante ciento dieciocho años (1850-1966), fue reemplazada, después de un intenso debate nacional, por la Prueba de Aptitud Académica (PAA), debido, entre otros motivos, al aumento notorio de postulantes, lo que hacía muy difícil corregir las pruebas de bachillerato con un criterio objetivo y uniforme. El último año de su aplicación, 1966, fue rendido en dieciocho sedes del país, entre Arica y Punta Arenas, por un universo de 10.269 personas. A partir del año siguiente, el 11 de enero de 1967, se aplica por primera vez la PAA a un universo de 30.763 personas inscritas. El notorio aumento de postulantes se debió a varios factores. Entre otros, a la reforma educacional de 1964, que permitía que pudieran postular, además de los científicos humanistas, los egresados de la enseñanza técnico profesional; otro factor fue la nueva modalidad de esta prueba, no de redacción sino de selección múltiple.

La prueba de Aptitud Académica tuvo una vigencia de treinta y seis años (1967-2002), siendo reemplazada, después de otro gran debate nacional, por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual se aplica hasta el día de hoy.

Mientras estuvo en vigencia, la PAA y luego la PSU, ambas pruebas fueron objeto de diversas críticas, siendo la más importante de estas, que ninguna de ellas permitía medir la redacción lingüística, por cuanto el Marco Curricular contiene un conjunto de contenidos que no pueden ser evaluados en una prueba elaborada a partir de ítemes de selección múltiple. Tal es el caso de aquellos contenidos referidos a producción de textos escritos, correspondientes a situaciones habituales de interacción comunicativa, que implican preguntas de desarrollo, también llamadas preguntas abiertas o de respuesta construida.

Fue a raíz de esta crítica permanente, de muchos años en la historia de la educación en nuestro país, que, tan pronto asumí la Dirección del DEMRE, en octubre del año 2002, en conjunto con el Comité de Lenguaje del DEMRE nos propusimos estudiar este problema. Más aun, cuando ya los profesores Emilio Ávila Martínez y Nicolás Núñez Arriagada, en la década del 80, habían realizado algunos estudios teóricos, pero sin aplicaciones en terreno, tendientes a considerar en el futuro la medición de competencias discursivas de lectoescritura.

Debo ser honesto al decir que, en lo personal, en lenguaje de la PSU, siempre fui más simpatizante del área matemática que del área del lenguaje. Sin embargo, los años me han permitido reconocer el gran valor que tiene el correcto manejo del lenguaje, tanto verbal como escrito, muy especialmente en la formación de profesionales y con mayor énfasis en

algunas carreras como Derecho; Periodismo: Economía y otras. Pienso que fue este detalle el importante en los acontecimientos que se desarrollaron a continuación.

En el transcurso del proceso de admisión 2003, discutimos en numerosas reuniones este problema, observándose, al interior de los especialistas del DEMRE, dos corrientes. Y fueron los argumentos de los opositores a la iniciativa de incluir este tipo de preguntas, los que me iluminaron para darle mi apoyo definitivo. Fue así como, con el apoyo de unos y la oposición de otros, incorporamos experimentalmente, en los pretests de la admisión 2004, un primer ensayo, cuyos resultados no fueron satisfactorios, por defectos en la construcción del instrumento, lo que permitió obtener conclusiones y unir en una sola posición las dos corrientes anteriormente mencionadas. Cabe destacar, en esta época, los aportes de los profesores Jorge Marcelo Jocelin Hernández; Jorge Luis Hernández Muñoz; Graciela Donoso Retamales; Sergio Alfredo Caruman Jorquera y Daniel Valenzuela Medina. En la parte logística, nos colaboraron con mucho entusiasmo, el señor Celso Hott Guzmán en el diseño de los folletos y formularios de respuestas, lo que constituía algo distinto y nuevo para nosotros; y el señor Claudio Calderón Naveas, que nos colaboró en diseñar procesos de corrección y escaneo de las hojas de respuestas.

Con el apoyo económico del DEMRE, y basado en la experiencia anterior, incorporamos oficialmente en el proceso de admisión 2005 preguntas bien estructuradas, siendo ya a partir de esta fecha una experimentación centrada básicamente en dos personas: los profesores Jorge Jocelin y Jorge Hernández, quienes definieron con mayor esmero y precisión la primera rúbrica usada en esta prueba cuyo nombre fue PRUEBA DE EVALUACION DE COMPETENCIAS DISCURSIVAS DE COMPRENSIÓN Y ESCRITURA (CODICE).

En el transcurso del proceso de admisión 2006, me correspondió, en mi calidad de Director del DEMRE, viajar a Princeton, (EEUU) al Education Testing Servig (ETS) con un grupo de profesores del DEMRE a conocer la logística usada en EEUU durante la aplicación de la prueba *Scholastic Assessment Test* (SAT). En dicha oportunidad conversé con los ejecutivos del ETS sobre la posibilidad de efectuar, más adelante, un seminario exclusivo sobre la Pregunta Abierta o de Desarrollo y conocer así la experiencia internacional que ellos tenían hasta ese momento. Con un presupuesto estimado casi inalcanzable regresamos a Chile.

Durante el proceso 2007, aplicamos nuevamente con bastante éxito la prueba CODICE en Chile y, golpeando puertas, comencé a visualizar la posibilidad de un Seminario en el ETS de N.Y. EE.UU. Las buenas relaciones con la empresa El Mercurio me permitieron financiar doce pasajes a EEUU, y, con el apoyo de la Vicerrectoría Académica y de Asuntos Económicos, viajamos al país del norte, en noviembre del 2008, a un seminario exclusivo sobre pregunta abierta o de desarrollo, al cual asistieron, además de los especialistas en Lenguaje, algunos profesores del Comité de Matemática, de Ciencias y de Ciencias Sociales. Coincidió nuestra permanencia con la elección presidencial donde fue elegido por primera vez el Presidente Obama.

María Francisca Elgueta: ¿qué características contextuales llevaron a pensar en la necesidad de crear esta prueba el año 2009?

Lautaro Cisternas: con la experiencia acumulada de varias aplicaciones experimentales de la prueba CODICE separadamente del pretest de la PSU, decidimos experimentarla en un grupo de alumnos universitarios preferentemente recién ingresados a la Universidad. Fue entonces cuando, junto con el profesor Jocelin, llegamos a conversar con el decano Roberto

Nahum Anuch, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, con quien había mantenido varias conversaciones, sobre cómo mejorar la selección de los alumnos, en las reuniones del Consejo Universitario al cual, esporádicamente me correspondía asistir. El decano Nahum con su habitual estilo directo, y antes de terminar mi planteamiento, me contestó: “Es lo que necesito para los alumnos de mi Facultad” (existe un registro fotográfico de esa reunión) y, por lo tanto, a partir de ese instante, nos pusimos a trabajar en lo que fue la aplicación de la primera prueba CODICE en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile lo que ocurrió el sábado 4 de abril del año 2009.

Informado de los resultados de esta prueba, tanto individuales como colectivos, decanos de otras facultades de Derecho se interesaron por ella, motivo por el cual la aplicamos en la Universidad de Concepción y en la Universidad de Magallanes, con lo cual dimos por finalizada la etapa de experimentación, para construir un instrumento más sólido y confiable. Como dato anecdótico, la primera conclusión fue no aplicarla el día sábado, por motivos religiosos.

María Francisca Elgueta: ¿qué significó para usted como directivo y para los profesionales del DEMRE la creación de la prueba CODICE-Derecho?

Lautaro Cisternas: para el autor de este comentario, y especialmente para los profesionales del DEMRE, la construcción de un instrumento como CODICE-Derecho, que se ha venido aplicando anualmente en la Facultad de Derecho y, desde hace algunos años, a todos los alumnos de primer año de la Universidad de Chile, ha constituido una gran satisfacción, dadas las características de su construcción y sus beneficios posteriores.

Vemos la CODICE como un instrumento valioso que se incorpora en un momento histórico de Chile, cuando la educación está tan decaída y criticada.

María Francisca Elgueta: ¿qué desafío metodológico implicó la creación del instrumento CODICE-Derecho?

Lautaro Cisternas: la prueba CODICE-Derecho está estructurada para dar cuenta del grupo que rindió el examen, tanto en la parte de comprensión lectora como en la parte escritural. Para ello se señalan las competencias que se miden, los indicadores y sus niveles.

El informe le sirve a la Facultad para conocer el nivel que posee cada estudiante en las dos competencias que se miden. La Facultad decide qué remediales va a introducir.

Una gran ventaja, que le permite un futuro promisor a esta prueba, es que no está centrada en contenido de una asignatura específica. En este sentido es transversal a todas las asignaturas, porque las competencias medidas son comunes a todas ellas.

María Francisca Elgueta: ¿a qué le atribuye la permanencia en el tiempo de la prueba CODICE-Derecho?

Lautaro Cisternas: a la seriedad con que se trabajó en la construcción de este instrumento, que viene a suplir, sin lugar a dudas, una de las necesidades imperiosas de perfeccionar y mejorar la batería de instrumentos que se aplican en el proceso de selección de alumnos a las universidades chilenas. Por lo pronto, es la Universidad de Chile que la está haciendo suya, pero existe interés de otras universidades como la Andrés Bello, faltando previamente la creación de una Unidad de Didáctica, como la de la Facultad de Derecho, para que transforme los resultados en mejoras que benefician a los futuros profesionales.

María Francisca Elgueta: ¿qué proyecciones cree que tiene la prueba CODICE-Derecho en el contexto institucional y nacional?

Lautaro Cisternas: el cambio de la PAA a la PSU se produjo porque se consideró que instrumentos alineados al currículo escolar permitirían reducir las brechas de diferencias educativas de los establecimientos educacionales según dependencia. Después de diez años de su implementación, diversos estudios señalan que no se cumplió con lo propuesto. En ese sentido, se hace necesario una revisión de los lineamientos y orientaciones de los actuales instrumentos de selección. Para ello, la aplicación de una diversidad de instrumentos, unos orientados hacia competencias y habilidades, como la CODICE-Derecho y otros dirigidos hacia contenidos curriculares, permitiría fortalecer el actual sistema de selección y posibilitaría disminuir las diferencias entre los establecimientos.

Son muchas la autoridades que reconocen los méritos de la prueba CODICE-Derecho y estimen que sería un excelente complemento a la actual batería, sin desconocer que su corrección, por no ser del tipo de selección múltiple requiere de mayor tiempo, situación que se podría obviar aplicándola dos o tres meses antes de la PSU.

María Francisca Elgueta: muchas gracias.

CAPÍTULO 2

**EL DISCURSO ACADÉMICO JURIDICO COMO
MARCO DE CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA
CODICE-DERECHO**

Caracterización del instrumento

Marcela Cabrera Pommiez

1. Características del instrumento CODICE-Derecho

Estructura de la prueba

El instrumento CODICE-Derecho tiene como propósito principal medir las habilidades comunicativas de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile; entendiéndose que dichas habilidades se refieren a textos escritos e implican los dos procesos básicos: comprensión y producción textual.

En su diseño se consideraron otros instrumentos existentes, tales como la PSU-Lenguaje, SIMCE y prueba PISA (2000, 2003 y 2006); con el objeto de hacer una revisión en cuanto a los tipos de ítemes existentes y las maneras de direccionar las tareas de escritura.

Tabla 1. Estructura de la prueba CODICE-Derecho

Tipo de ítemes	Cantidad	Descripción
Cerrados	40	<ul style="list-style-type: none">- Se trata de ítemes de selección múltiple.- Cada ítem tiene cinco opciones, una de las cuales es la clave.- Cada ítem mide una habilidad cognitiva.- Cada texto está seguido de ocho ítemes.
Abiertos	3	<ul style="list-style-type: none">- Se trata de una tarea de escritura.- A partir del año 2012, se solicita solo propósito argumentativo; hasta el 2011 también se pedía propósito expositivo.- Tres textos están seguidos de una pregunta abierta, la cual tiene relación con el contenido del texto estímulo.

Otros aspectos que contempla el ensamblaje son:

- La proporción, según tipo de texto estímulo, suele ser la siguiente: dos son expositivos y tres son argumentativos.

- En la construcción y/o selección de ítems de selección múltiple se procura que cada una de las diez habilidades cognitivas tenga una cantidad suficiente de ítems; es decir, que haya una adecuada distribución de habilidades en cada ensamble.
- La elaboración de ítems contempla criterios de construcción⁴ tales como:
 - a) las opciones deben ser homogéneas, tanto desde el punto de vista de la extensión, como de la redacción;
 - b) se evitan las oraciones negativas en el enunciado y en las opciones;
 - c) se pueden formular preguntas con enunciado cerrado o abierto. En el primer caso, se trata de una pregunta directa y cerrada, las opciones empiezan con mayúscula, pues inician un nuevo enunciado; en el caso del enunciado abierto, las opciones se escriben con minúscula, dado que, sintácticamente, son una prolongación del enunciado;
 - d) nunca se utilizan las siguientes expresiones en las opciones: *nunca, ninguna de las anteriores, para todos los casos*;
 - e) la clave, o respuesta correcta, debe resolver de manera completa y adecuada la tarea cognitiva propuesta en el enunciado;
 - f) los distractores no deben ser parcialmente correctos.
- Para efectos de contar el puntaje de la sección, las preguntas cerradas varían su puntuación de acuerdo a la competencia a la que pertenecen, como se muestra a continuación:

Tabla 2. Puntaje por competencia

	Competencia	Puntaje de cada ítem
1	Extraer información de la superficie textual.	1 punto
2	Analizar y sintetizar la información textual	2 puntos
3	Interpretar y evaluar la información textual	3 puntos

- Lo anterior implica que el puntaje de la sección Comprensión Lectora varía en cada ensamble, pues va a depender de la distribución de preguntas por competencia.
- Cada una de las preguntas abiertas tiene una puntuación máxima de 25 puntos. La sección siempre tiene un máximo de 75 puntos.
- Cada texto está seguido de ocho ítems cerrados de comprensión lectora y, eventualmente, de una pregunta abierta.

⁴ Para mayor información en torno a construcción de ítems de selección múltiple, cf. MORENO, Rafael; R. Martínez y J. Muñoz. "Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple". *Revista Psicothema*, vol. 16, núm. 3, 2004, Universidad de Oviedo, pp. 490-497. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf> [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2014].

- Las preguntas abiertas tienen estrecha relación temática y conceptual con los textos estímulo, pues la instrucción de escritura está referida al contenido textual, con lo cual también es una forma de medir comprensión de lectura.
- Las preguntas abiertas plantean tareas como: adoptar una postura personal sobre algún aspecto o asunto, fundamentándola; discutir un planteamiento expresado en el texto; proponer una solución frente a un problema, etc. En todos los casos se pide una estructura argumentativa completa, a saber: (premisas), tesis, argumentos y conclusión.

Textos estímulo

Los textos tienen la característica de la especificidad temática, esto quiere decir, que pertenecen al ámbito de las ciencias jurídicas. Dado que la extensión máxima de cada texto estímulo ronda las mil palabras (pueden ser hasta mil cien), se trata de fragmentos extraídos de: manuales o textos de estudio utilizados en primer año, y artículos científicos, tomados de revistas indexadas, para asegurar su calidad académica.

Como la prueba CODICE-Derecho no mide conocimientos de la disciplina, es requisito que los textos sean comprensibles para un lector letrado, pero no experto en el tecnolecto jurídico. Lo importante es que activan el proceso de comprensión de lectura a partir de temas y problemas jurídicos reales y han sido elaborados por expertos.

2. Modelo de comprensión lectora

La lectura es un proceso complejo e interactivo, pues el (buen) lector, a medida que va decodificando la información del texto, contrasta esta información con sus conocimientos y experiencias sobre el tema, para así dar sentido a lo que lee e incorporarlo a su experiencia. Si se encuentra con un segmento textual que le provoca cierto nivel de discordancia, lo más probable es que detenga el proceso de lectura, relea y piense para, en cosa de segundos y menos aun, dar un sentido a lo que no entendió o generar inferencias. El resto del texto se encargará de decirle a este (buen) lector qué inferencia era la más adecuada para alcanzar una buena comprensión. Esta visión de la lectura se basa en el denominado “modelo de situación”⁵; teoría de la comprensión lectora desarrollada por Van Dijk y Kintsch en los años 80, según la cual el lector va extrayendo la información textual, a partir de la comprensión más básica (significado de palabras y oraciones, lo que los autores llaman *código de superficie*), para llegar luego a un *texto base*, constituido por la microestructura semántica del texto, es decir, las oraciones proposicionales, que dan cuenta de los procesos y los actantes que ejecutan acciones (o sufren estados) en el texto. Teniendo estos dos niveles como base, el lector está en condiciones de llegar al nivel más elevado de comprensión, el *modelo de situación*, que implica entender en profundidad la situación planteada en el texto, para lo cual resulta indispensable el conocimiento de mundo, que se traduce no solo en saber sobre determinados temas (como qué es la enología, por ejemplo), sino también en conocer formas de comportamiento y situaciones (como, por ejemplo, el formalismo y los procedimientos que rodean un examen oral).

⁵ VAN DIJK, T.A. y W. Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

Entonces, las ideas básicas con que se trabaja es que la comprensión lectora se desarrolla en niveles sucesivos hasta llegar a una comprensión plena; y es mucho más que la decodificación de elementos lingüísticos, pues necesariamente requiere que el conocimiento de mundo y de otros textos, así como la enciclopedia personal del lector interactúen con el texto.

Estas ideas están recogidas en el modelamiento teórico del instrumento CODICE-Derecho, como se aprecia en el *Marco teórico*⁶:

Desde un punto de vista edumétrico, hemos establecido dos categorías para desglosar la comprensión lectora en aspectos medibles. Es así como hablamos de *competencias*, por una parte, y de *habilidades*, por otra, entendiéndose que el concepto incluyente es el de competencia, por cuanto se definen como: «[las competencias] son una combinación de **conocimientos, habilidades** (intelectuales, manuales, sociales, etc.), **actitudes y valores** que **capacitarán** a un titulado para afrontar con garantías la **resolución** de problemas o la **intervención** en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado» (Riesco, 2008: 86). En el ámbito de la enseñanza de la lengua, la noción de competencia se enfoca directamente en el desarrollo de las capacidades comunicativas del ser humano, esto es, en el *escuchar*, el *hablar*, el *leer* y el *escribir*. En el caso de la prueba CODICE, estas macrocompetencias se orientan al discurso académico, es decir, a medir la capacidad de los alumnos para comprender y producir textos que se relacionan directamente con su quehacer estudiantil, tanto por la temática, como por las características textuales (por ejemplo: vocabulario específico, orientación argumentativa y expositiva, oraciones extensas y con cláusulas de distinto tipo).

Recapitulando, vemos que el modelo de medición de la comprensión lectora en la prueba CODICE-Derecho se articula en base a competencias de lectura, que agrupan habilidades cognitivas, como se muestra a continuación:

Tabla 3. Habilidades cognitivas por competencia

	Competencia	Habilidades cognitivas
1	Extraer información de la superficie textual.	Comprender Identificar
2	Analizar y sintetizar la información textual	Analizar-sintetizar Analizar-interpretar Sintetizar localmente Sintetizar globalmente
3	Interpretar y evaluar la información textual	Inferir localmente Inferir globalmente Interpretar Evaluar

⁶ DEMRE, Comité de Lenguaje. *Marco teórico Evaluación de Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura (CODICE)*. Santiago: sin editar, 2011, p. 9.

Las competencias de lectura se describen a continuación, a partir del mismo *Marco teórico*⁷:

Competencia 1: consiste en extraer información explícita del texto, es decir, se trata de una competencia que apunta a la comprensión literal de lo que aparece expresado en la superficie textual y se manifiesta en recordar hechos, lugares y/o agentes. También implica ubicar un dato particular o dar cuenta de relaciones explícitas.

Competencia 2: consiste en analizar y sintetizar información explícita del texto. Implica un primer grado de abstracción con respecto a la competencia 1, pues abarca la descomposición de la información en elementos constitutivos (analizar) y la capacidad de sintetizar en un enunciado una porción de información.

Competencia 3: interpretar la información del texto, asignando una función discursiva a algún elemento textual, además de realizar inferencias válidas y de evaluar intenciones del emisor. Es el nivel más alto de comprensión lectora, pues implica establecer funciones y relaciones acertadas para el contenido y la forma del texto, que están implícitas en este.

Como se aprecia, las competencias van aumentando en dificultad y en complejidad, pues para responder ítemes de la competencia 3 es fundamental contar con un conocimiento de mundo y una enciclopedia que sustenten la resolución de tareas de lectura más complejas.

Con respecto a las habilidades cognitivas, el *Marco teórico*⁸ las define así:

Tabla 4. Tareas de lectura por habilidad cognitiva

Habilidad Lectora		Tarea o actividad
1)	Comprender	✓ Entender la información explícita de un texto o de un fragmento expositivo y/o argumentativo.
2)	Identificar	✓ Localizar o detectar información explícita del texto o del fragmento expositivo y/o argumentativo.
3)	Analizar – sintetizar	✓ Descomponer un texto expositivo y/o argumentativo en sus partes y elementos constitutivos con el fin de obtener una conclusión.
4)	Analizar – interpretar	✓ Descomponer un texto expositivo y/o argumentativo en sus partes y elementos constitutivos con el fin de asignarles un sentido o valor.

⁷ DEMRE, Comité de Lenguaje. *Ibíd*, 2011, p. 10.

⁸ DEMRE, Comité de Lenguaje. *Ibíd*, 2011, p. 11.

5)	Sintetizar localmente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer la idea central de un segmento de un texto expositivo o argumentativo. ✓ Resumir las ideas centrales de un fragmento o de un texto expositivo o argumentativo.
6)	Sintetizar globalmente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer la idea central de un texto expositivo o argumentativo completo. ✓ Resumir las ideas centrales de un texto expositivo o argumentativo completo.
7)	Inferir localmente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtener información implícita a partir de lo afirmado en un párrafo o segmento de un texto expositivo y/o argumentativo.
8)	Inferir globalmente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtener información implícita a partir de lo afirmado en un texto expositivo y/o argumentativo completo.
9)	Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asignar sentido a la información explícita o implícita a partir de una parte o del total de los contenidos de un texto expositivo o argumentativo. ✓ Asignar sentido a los recursos discursivos o textuales a partir de una parte o del total de los contenidos de un texto expositivo o argumentativo.
10)	Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar la actitud del emisor, a partir de lo expresado, en un texto expositivo o argumentativo. ✓ Producir juicios sobre el modo en que el emisor de un fragmento o texto expositivo o argumentativo organiza la información.

Por otra parte, cada competencia tiene una descripción particular, de acuerdo al nivel de desempeño que ha alcanzado el estudiante:

Tabla 5. Niveles de desempeño por competencia⁹

NIVEL	DESCRIPCIÓN BÁSICA
0	Presenta una capacidad insuficiente de las habilidades lectoras.
1	Posee un desarrollo básico o primario de habilidades, que resultan insuficientes para las exigencias lectoras.

⁹ DEMRE, Comité de Lenguaje. *Ibíd*, 2011, p. 16.

2	Evidencia un desarrollo importante de sus habilidades lectoras, que son suficientes para lo exigido.
3	Manifiesta un desarrollo relevante de sus habilidades lectoras, las que corresponden a nivel superior.

Por último, se presenta a continuación la descripción de los niveles de desempeño que pueden alcanzar los estudiantes en la sección Comprensión Lectora¹⁰:

Tabla 6. Niveles de desempeño de la sección Comprensión Lectora

NIVEL	DESCRIPCIÓN
0	Demuestra un escaso desarrollo de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras textuales y las ideas contenidas en ellos. Presenta escasa capacidad para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido. Además, escasa capacidad para producir juicios respecto de la información textual como de su estructura.
1	Demuestra un desarrollo insuficiente de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras textuales y las ideas contenidas en ellos. Presenta escasa capacidad para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido. Además, escasa capacidad para producir juicios respecto de la información textual como de su estructura.
2	Demuestra un desarrollo básico de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras textuales y las ideas contenidas en ellos. Presenta baja capacidad para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido. Además, baja capacidad para producir juicios respecto de la información textual como de su estructura.
3	Demuestra un desarrollo suficiente de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras textuales y las ideas contenidas en ellos. Presenta suficiente capacidad para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido. Además, una adecuada capacidad para producir juicios respecto de la información textual como de su estructura.
4	Demuestra un alto desarrollo de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras textuales y las ideas contenidas en ellos. Presenta alta capacidad para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido. Además, alta capacidad para producir juicios respecto de la información textual como de su estructura.
5	Demuestra un desarrollo elevado o superior de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras textuales y las ideas contenidas en ellos. Presenta una capacidad superior para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido. Además,

¹⁰ DEMRE, Comité de Lenguaje. *Ibíd*, 2011, p. 19.

posee capacidad elevada para producir juicios respecto de la información textual como de su estructura.

Referencias bibliográficas

DEMRE, Comité de Lenguaje. *Marco teórico Evaluación de Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura (CODICE)*. Santiago: sin editar, 2011.

MORENO, Rafael; R. Martínez y J. Muñiz. “Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple”. *Revista Psicothema*, vol. 16, núm. 3, 2004, Universidad de Oviedo, pp. 490-497. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf> [Fecha de consulta: 26 de agosto de 2014].

VAN DIJK, T.A. y W. Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

Pregunta abierta: evaluación de la producción escrita en la prueba CODICE-Derecho

Karen Fernández Oñate¹¹

Antecedentes

En el ámbito de la educación superior, un elevado dominio de la comprensión lectora y un adecuado nivel de producción textual facilitan la adquisición del conocimiento y el tecnolecto propios de las áreas de estudio.

En este contexto, el año 2008 un grupo de profesionales de la Unidad de Construcción de Pruebas en del Departamento de Evaluación Medición y Registro Educacional, DEMRE, viaja al *Educational Testing Service* (ETS), USA, con el fin de investigar y capacitarse en la elaboración de instrumentos con preguntas abiertas (o de desarrollo), orientadas a la evaluación de la producción textual. Una vez de regreso en Chile, se realizan diferentes experimentaciones en las aplicaciones de pruebas de ensayo PSU LyC.

Con el conocimiento y experiencias adquiridos, a fines del año 2008, se decide que es necesario elaborar un instrumento adecuado para las preguntas abiertas y, por lo tanto, separarlo de las experimentaciones de preguntas habituales. En ese momento, se inicia un proyecto conjunto entre la Facultad de Derecho y el DEMRE, orientado a la medición de competencias discursivas de lectura y de escritura.

Este proyecto permitió al DEMRE desarrollar un instrumento mixto de ítems de selección múltiple para evaluar comprensión lectora, y de preguntas abiertas para medir habilidades de escritura.

De este trabajo surge la prueba CODICE-Derecho (prueba de evaluación de competencias discursivas de comprensión y escritura), el que tiene por objetivo determinar los niveles de desempeño de los estudiantes en los ámbitos de lectura y de escritura, de manera de potenciar las capacidades individuales, por medio de un perfil de desempeño.

En el presente capítulo se explica la segunda sección de la prueba CODICE-Derecho, cuyo objetivo es la medición de la producción textual. Con el fin de dar cuenta de lo anterior, se explica el proceso de elaboración, respuesta, corrección y reporte de la información relativa a esta sección de la prueba.

La producción textual de nivel superior

La actividad escritural se considera hoy en día desde una doble perspectiva: social y cognitiva; ambas la sitúan en el ámbito de lo exclusivamente humano, pues se trata de una

¹¹ Magíster © en Educación, mención Currículum y Evaluación. Profesora de Castellano. Licenciada en Educación. Integrante del Comité de Lenguaje y Comunicación de la Unidad de Construcción de Pruebas, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, (DEMRE), Universidad de Chile.

actividad cultural. La perspectiva social concibe la escritura como un proceso que implica diálogo constante, de acuerdo con Bajtín (1999)¹², lo cual se entiende en dos sentidos: primero, cada texto no es único ni enteramente original, puesto que incluye la tradición textual y cultural anterior a él; y, segundo, en cada texto “aparecen” otras voces aparte de la del emisor, es decir, incorpora ideologías y posiciones de su contexto de producción (momento histórico en el cual se escribe)¹³.

Considerando lo anterior, el proceso de escritura se aprecia como un mecanismo de tradición cultural, debido a que para escribir, se requiere conocer lo que otros han escrito, generándose así una cadena de saberes que se transmite socialmente. Además, el escribir está regido por modelos de escritura que son reconocidos en la sociedad: los géneros textuales. Estos géneros textuales, como una carta, un informe de lectura, una noticia, una reseña cultural, un testamento, implican convenciones en la manera de escribir; convenciones que deben ser respetadas y mantenidas por el emisor.

También, es importante destacar el criterio de la funcionalidad, el cual se refiere a la eficacia comunicativa que debería tener todo texto, para satisfacer las expectativas del emisor. La eficacia comunicativa depende, en gran medida, de las consideraciones iniciales del emisor, quien debe tener en cuenta aspectos fundamentales en la producción (escritura) de su texto, como detalla Serafini ¹⁴:

- Destinatario
- Finalidad del escrito
- Género textual
- Tema
- Extensión del escrito

Finalmente, se entiende que la escritura es una competencia superior, pues requiere el adecuado manejo de variados aspectos sociales, culturales, cognitivos, gramaticales, comunicativos. Una alfabetización de alto nivel implica la habilidad de redactar textos eficaces y adecuados a la situación.

Es importante destacar que en el caso de la prueba CODICE-Derecho, se trata de una situación de enunciación dirigida, en la cual el estudiante debe ceñirse a las instrucciones y a partir de ahí construir una respuesta tipo ensayo que, desde su perspectiva, cumpla con cada uno de los indicadores establecidos para evaluar dicha respuesta, que será revisada por un corrector altamente calificado para realizar esta tarea. Algunos parámetros que permiten al corrector evaluar una respuesta abierta son:

Contenido

¹² BAJTIN, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, 1999, 396 p.

¹³ Marco Teórico Prueba CODICE-Derecho. Comité de Lenguaje y Comunicación, DEMRE, 2009.

¹⁴ SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós, 1989, 256 p. 32.

- se aprecia una tesis o postura personal (aspecto fundamental en una respuesta argumentativa);
- cada párrafo presenta una idea principal y, si hay ideas secundarias, estas se articulan adecuadamente con la principal;
- el texto está organizado en función del propósito comunicativo que se indicó en la instrucción (persuadir, explicar, describir, definir);
- hay ideas distintas y están bien diferenciadas en su desarrollo; y
- cuando es necesario, aparecen ejemplos pertinentes.

Forma

- las oraciones tienen una extensión razonable (no demasiado breves ni tan largas que resulten ilegibles);
- no hay errores gramaticales ni ortográficos; y
- se respeta el género textual pedido (por ejemplo, carta, informe, narración, definición).

Pregunta abierta

Las competencias de lectura y escritura son consideradas relevantes para el desarrollo de las personas en los ámbitos sociales, laborales y académicos¹⁵. En las carreras universitarias los estudiantes están en contacto permanente con textos escritos extensos, como receptor o como emisor.

En el proceso de redactar un texto, el estudiante necesita poner en funcionamiento una serie de competencias enlazadas, que nacen de la reflexión sobre el tema que se quiere escribir, sobre cómo se debe organizar la información de la que se dispone y cuál es la manera indicada para presentar de forma precisa lo que se desea comunicar.

Para evaluar esta actividad de escritura, los ítems de pregunta abierta pretenden activar este conjunto de competencias, que se traducirán en un producto escritural. Para ello, cada una de las preguntas abiertas está asociada a alguno de los textos estímulos presentados en la sección de comprensión de lectura de la prueba, como soporte desde el punto de vista del contenido. De esta manera, todos los estudiantes se encuentran en igualdad de condiciones para responder la sección de escritura, en tanto la información que deben tomar como base para estructurar sus respuestas se encuentra en el texto estímulo que ya ha sido trabajado en la resolución de las preguntas de selección múltiple.

¹⁵ BRAVO D. y Contreras D. *Competencias y destrezas básicas de la población adulta, Chile*. Santiago: Departamento de Economía, 2001, Universidad de Chile.

CARLINO, Paulina. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012, 200 p.

PARODI, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Editorial Planeta, 2010, 386 p.

Siguiendo este criterio, la Prueba CODICE-Derecho contiene tres instrucciones de escritura, graduadas por dificultad y asociadas a alguno de los propósitos discursivos determinados como básicos y necesarios en el desempeño académico universitario. En sus inicios la prueba evaluaba los propósitos discursivos expositivo y argumentativo. A partir del año 2012, previo análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas de los estudiantes, se determinó que las preguntas abiertas de la prueba debían orientarse a medir el propósito argumentativo, ya que para desarrollar las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de Derecho, la argumentación es un tipo de discurso especialmente adecuado, dada la complejidad de su elaboración; y, además, por tratarse de un discurso propio de su quehacer académico.

Así, la sección escritura de la prueba CODICE-Derecho requiere del estudiante la redacción de un texto de tipo argumentativo. El perfil de logro indica la redacción de un texto argumentativo:

- organizado;
- coherente y cohesionado;
- en el que se plantee una hipótesis, argumentos, contraargumentos (esperables y conclusiones);
- además, se espera que el texto presente introducción, desarrollo y conclusiones.

En relación con lo anterior, las habilidades cognitivas vinculadas a este modelo de ítem de propósito argumentativo están orientadas con procesamientos cognitivos que permiten el reconocimiento explícito de la información y el análisis de ésta con el fin de localizar el o los elementos sobre los cuales pregunta el ítem; la capacidad de descomponer un texto, estímulo o situación comunicativa en sus partes y elementos constitutivos y asignarles valores deducibles y aplicables a la totalidad, asignando un sentido de lectura posible al texto; determinar la función o finalidad de una idea, elemento textual, lingüístico, literario, mediático, o de un aspecto relacionado con el contexto del estímulo o del texto del que procede el ítem, en tanto asignación de un sentido de lectura posible; concluir, derivar información implícita desde la información explícita contenida en el texto o el estímulo. Si se trata de la totalidad del texto, la inferencia es global¹⁶.

Elaboración de las preguntas abiertas

Las preguntas abiertas que se incluyen en la prueba CODICE-Derecho están asociadas a uno de los textos presentes en la sección de comprensión de lectura, por lo tanto, el primer paso es seleccionar el texto a partir del cual se elaborará la pregunta, luego, se procede a definir la instrucción de escritura que, para efectos de la prueba, se asocia al propósito argumentativo.

La instrucción de escritura debe ser total y completamente explícita, aclarando en todo momento que es lo que se está solicitando al estudiante, con el fin de que los estudiantes comprendan qué se les solicita y, cómo deben estructurar su discurso. También, se hace explícita en dicha instrucción las consideraciones a las normas de ortografía acentual, literal y puntual.

¹⁶ HERNÁNDEZ Jorge, “Experiencia Prueba CODICE y el desarrollo de instrumentos complementarios para la selección universitaria”. En MINEDUC, Admisión a la educación superior: mediciones complementarias. Chile, 2012, pp. 39-50.

Las habilidades cognitivas que se buscan medir a través de las preguntas abiertas corresponden a una adecuación de los modelos de Benjamin Bloom¹⁷ y de J. P. Guilford¹⁸. Estas son:

- Comprender: reconocimiento explícito de la información, con el fin de localizar el o los elementos sobre los cuales pregunta el ítem.
- Analizar-interpretar: descomponer un texto, estímulo o situación comunicativa en sus partes y elementos constitutivos y asignarles valores deducibles y aplicables a la totalidad, en tanto asignación de un sentido de lectura posible del texto o estímulo.
- Interpretar: determinar la función o finalidad de una idea, elemento textual, lingüístico, literario, mediático, o de un aspecto relacionado con el contexto del estímulo o del texto del que procede el ítem, en tanto asignación de un sentido de lectura posible.
- Inferir globalmente: concluir, derivar información *implícita* desde la información explícita contenida en el texto o el estímulo. Si se trata de la totalidad del texto, la inferencia es global.
- Evaluar: *co-emittir o co-producir juicios valorativos* con relación a la forma y el contenido aplicables al estímulo, texto o situación comunicativa.

Resolución de las preguntas abiertas

La instrucción de escritura se ha estructurado como una situación de enunciación dirigida, en la cual el estudiante debe ceñirse a las instrucciones dadas y, a partir de estas, construir una respuesta tipo ensayo que, desde su perspectiva, dé cumplimiento a cada una de las exigencias escriturales, evaluables mediante indicadores de corrección.

La redacción de la instrucción es extensa, dado que se persigue contar con la suficiente cantidad de evidencia textual.

Las respuestas de los estudiantes se evalúan, entonces, desde dos aspectos: contenido y forma. En cuanto a su contenido, las respuestas que se esperan de los estudiantes debieran considerar:

- una tesis o postura personal (aspecto fundamental en una respuesta argumentativa);
- cada párrafo presenta una idea principal y, si hay ideas secundarias, estas se articulan adecuadamente con la principal;

¹⁷ BLOOM, Benjamin y colaboradores. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Pérez Rivas, Marcelo (trad.). Buenos Aires: El Ateneo, 1990, 273 p.

¹⁸ GUILFORD J. P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Cortada de Kohan, Nuria (trad.). Barcelona: Paidós, 1986, 589 p.

- el texto está organizado en función del propósito comunicativo que se indicó en la instrucción (persuadir, explicar, describir, definir) hay ideas distintas y están bien diferenciadas en su desarrollo;
- cuando es necesario, aparecen ejemplos pertinentes.

Desde el punto de vista de la forma, se espera que en las respuestas de los estudiantes:

- las oraciones tienen una extensión razonable (no demasiado breves ni tan largas que resulten difícilmente legibles);
- no hay errores gramaticales ni ortográficos;
- y se respeta el género textual pedido (por ejemplo, carta, informe, narración, definición).

La excesiva claridad de la instrucción permite establecer qué indicadores constituirán la rúbrica de evaluación, con la que se puntuará las respuestas del estudiante. Así, si se solicita un discurso coherente y cohesionado (ordenado), en la rúbrica se evaluará, es decir, se considerarán como indicadores de evaluación, la sintaxis (el uso de marcadores discursivos o la concordancia entre género y número, por ejemplo) y la coherencia semántica del discurso (la selección lexical, el uso variado de vocabulario, entre otros elementos).

Corrección de las respuestas

El proceso de corrección de preguntas abiertas contempla las siguientes actividades: a) selección de correctores y supervisores capacitados en el área del estudio profesional de la lengua materna (profesores de castellano, lingüistas, licenciados en literatura); y, b) el proceso de corrección como tal.

Con respecto a la selección de correctores y supervisores, el DEMRE cuenta con un perfil establecido de correctores y supervisores que, en su mayoría, se han desempeñado en dicha función, tanto en la corrección de instrumentos propios del DEMRE como de otras instituciones.

El supervisor es la persona que está a cargo del grupo de correctores y tiene a su cargo la actividad de capacitación de los correctores, así como la supervisión diaria del trabajo del grupo. Los correctores son los profesionales que corrigen las hojas de respuestas, quienes tienen a su cargo una cantidad de hojas a revisar por jornada.

Con el fin de llevar a cabo un proceso de corrección riguroso de las respuestas de los estudiantes, se realizan tres procedimientos: doble corrección de hojas de respuesta, múltiple corrección de hojas de respuestas y corrección de hojas de respuestas al azar.

El DEMRE ha diseñado un software que permite corregir las respuestas de pregunta abierta, a través del cual se le asigna una cantidad de hojas a cada corrector y, permite que los supervisores, que coordinan la corrección y establecen las medidas de calibración de la corrección, puedan ver en el sistema la puntuación que cada corrector ha asignado a las hojas de respuesta de doble y múltiple corrección.

Para la corrección de las preguntas se ha establecido una matriz o rúbrica de corrección constituida por cinco indicadores. Cada indicador, a su vez, está constituido por seis niveles de desempeño que han sido graduados en una escala que va de cero (0) a cinco (5). Cabe destacar que aquellas respuesta que contienen expresiones inclasificables, así como las hojas en blanco, son valoradas con puntuación 0 (cero).

Los indicadores son los siguientes:

- Normas ortográficas: En este indicador se espera que los alumnos den cuenta de la apropiación de las normas ortográficas en la redacción del texto, porque el correcto uso de estas garantiza la comunicabilidad de lo escrito. Los signos ortográficos de puntuación se considerarán en el indicador “cohesión oracional”, exceptuándose las comillas, cuyo uso será evaluado en el indicador referido a la formalidad con que se expresa el estudiante en su discurso.
- Cohesión oracional: Este indicador evalúa... el correcto uso de la sintaxis oracional en la redacción del texto, porque su empleo adecuado garantiza la comunicabilidad de lo escrito; además, se espera que los estudiantes demuestren un manejo pertinente de diversos marcadores discursivos que les permitan expresar relaciones lógicas entre los enunciados de su producto textual. Se considera relevante que el estudiante demuestre un buen empleo de los signos ortográficos de puntuación, puesto que éstos contribuyen a la organización del discurso.
- Registro discursivo: En este indicador los estudiantes deben dar cuenta de un uso apropiado del registro discursivo en la redacción del texto, porque la adecuada selección lexical garantiza la formalidad de lo comunicado.
- Estructura formal de párrafos: A través de este indicador se espera que los estudiantes den cuenta de un uso apropiado de la estructura formal de párrafos en la redacción del texto, porque la adecuada organización formal del discurso incide en el orden y en la claridad de lo comunicado. Por ello, el o los párrafos deben estar estructurados superficialmente de forma adecuada; asimismo, es necesario que cumplan una función específica en la organización del discurso.
- Planteamiento de ideas: En este indicador los estudiantes deben dar cuenta del manejo del discurso argumentativo en la producción discursiva, porque la adecuada organización de sus argumentos en torno a una hipótesis determina la inteligibilidad de lo que se plantea a través de un texto escrito. Ahora bien, la corrección no sólo es fundamental, porque se deben entregar los resultados, sino que además, arroja información importante sobre la recepción de los ítems por los estudiantes, aplicabilidad de la rúbrica, entre otros datos. Lamentablemente, la falta de pilotajes de las pruebas CODICE, asimismo como la falta de un propósito claro en términos evaluativos ha permitido observar el prácticamente nulo interés en resolver los ítems de escritura. Eso, o bien, definitivamente, hay un serio problema educativo en términos de elaboración discursiva escrita, vinculada a comprensión de lectura.

Luego de la evaluación de cada una de las preguntas, considerando los cinco indicadores antes descritos, se asigna un puntaje total, que considera la sumatoria de los puntajes de cada

una de las preguntas abiertas. De acuerdo con dicho resultado, se clasifica a los estudiantes en un nivel de desempeño que va de 0 (*Evidencia insuficiente*) a 5 (*Muy adecuado*).

Reportes de resultados

El propósito de la prueba CODICE-Derecho es entregar información sobre los niveles de competencias en lectura y escritura de los estudiantes. La finalidad de esta evaluación es colaborar con la Facultad en la adopción de políticas académicas que beneficien el desarrollo de habilidades discursivas de los estudiantes.

En relación con lo anterior, la prueba CODICE-Derecho no sólo reporta los resultados a través de una escala de puntaje, sino que, además, tanto en comprensión de lectura como en producción de textos, se acompañan dichos puntajes con glosas descriptivas de los desempeños logrados por los estudiantes, referidos tanto a las competencias (nivel global) como a las habilidades (nivel analítico), mediante dos modelos de reporte: uno de carácter general y otro de carácter específico (para cada estudiante).

En el reporte general se entrega información sobre los puntajes obtenidos, tanto en frecuencia como en porcentaje, por el grupo, según niveles de desempeño y habilidades, complementados con indicadores de desempeño del grupo como promedio, desviación estándar, puntaje máximo y puntaje mínimo. El reporte individual contiene información sobre el desempeño de cada estudiante por cada pregunta y a nivel general. La sección de escritura se reporta, entonces, como se aprecia a continuación:

Tabla 1: sección Escritura por pregunta

Nivel general de desempeño	Puntaje
0	0
1	5 - 8
2	9 - 13
3	14 - 18
4	19 - 22
5	23 - 25

Tabla 2: sección Escritura general

Nivel de desempeño total	Clasificación del texto
0	Evidencia insuficiente
1	Muy inadecuado
2	Inadecuado
3	Básico

4	Adecuado
5	Muy adecuado

Conclusiones

La prueba CODICE-Derecho tiene como finalidad proveer información a las autoridades académicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, sobre las habilidades que poseen los estudiantes de primer año para leer comprensivamente textos expositivos y argumentativos; y para redactar textos con argumentos coherentes que cumplan una tarea de escritura dada con claridad. A partir de la revisión de las respuestas de los alumnos, se obtienen puntajes, los que permiten clasificar a los estudiantes en niveles de logro para las secciones de lectura y escritura, tratando ambas secciones por separado, dado que sus características son particulares.

La sección de escritura de la prueba permite conocer el nivel de dominio que poseen los estudiantes que ingresan a la carrera de Derecho, en relación con el desarrollo de sus competencias discursivas de escritura.

La entrega de reportes de resultado a diferente nivel, ha permitido que tanto las autoridades, académicos como estudiantes de la Facultad de Derecho conozcan los resultados obtenidos. Además, la socialización de dichos resultados permite que los estudiantes conozcan su nivel dominio en relación a las competencias discursivas que se miden y, a partir de dichos resultados, potenciar sus habilidades.

Finalmente, cabe destacar que es importante que un estudiante universitario alcance un elevado dominio de las competencias discursivas que le permitan obtener éxito académico y un buen desempeño profesional, posteriormente.

Referencias bibliográficas

- BAJTIN, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, 1999, 396 p.
- BLOOM, Benjamin y colaboradores. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Pérez Rivas, Marcelo (trad.). Buenos Aires: El Ateneo, 1990, 273 p.
- BRAVO, David y Contreras D. *Competencias y destrezas básicas de la población adulta, Chile*. Santiago: Departamento de Economía, 2001, Universidad de Chile.
- CARLINO, Paulina. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012, 200 p.
- CARLINO, Paula y Martínez, Silvia (coords.). *La lectura y la escritura, un problema asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2009.
- GUILFORD, J. P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Cortada de Kohan, Nuria (trad.). Barcelona: Paidós, 1986, 589 p.
- PARODI, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Editorial Planeta, 2010, 386 p.
- Marco Teórico Prueba CODICE Derecho*. Comité de Lenguaje y Comunicación, DEMRE, 2009.
- MUÑIZ, J. *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide, 2003.
- PERONARD, M., Gómez Macker, L., Parodi, G. y Núñez, L. *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1998.
- SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós, 1989, 256 p.

La Prueba CODICE de Derecho: diseño y elaboración

Jorge Jocelin Hernández¹⁹

Introducción

El fenómeno de la comprensión lectora es algo a lo que tanto los pedagogos como los psicólogos, desde comienzo del siglo pasado, le han asignado una importancia cada vez más preponderante. Estos estudiosos se han ocupado de indagar cuáles son los procesos cognitivos que realiza un sujeto en el momento que lee un texto, como también qué procesos cognitivos están involucrados en el acto de escribir un texto. Pero fue en las décadas de los setenta y ochenta, gracias al avance de las ciencias cognitivas, las que abrieron un área investigativa de gran desarrollo en procura de comprender el proceso de la comprensión lectora. Preferentemente en el área de la psicolingüística es donde se han realizado los principales estudios sobre la comprensión lectora.²⁰(Guilford, 1986; (Graffigna *et alter*, 2008). Durante estas décadas, los investigadores adscritos a las áreas de la enseñanza, la psicología, la lingüística, la psicolingüística y especialmente los psicólogos que se ocuparon de la cognición, se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión lectora, por un lado, y el proceso escritural, por el otro. Esto los llevó a elaborar teorías acerca de cómo comprende el sujeto lector, y luego, a través de la investigación, a verificar sus postulados, la cual se centró preferentemente en la lectura. (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980, citado por Argudín y Luna, 1994; Norman 1987; Suárez, Manso, Godoy 2010; Sciliar – Cabral 2009).

Fueron estos avances en psicología los que han permitido indagar, comprender y explicar los procesos cognitivos que se ponen en ejercicio al momento de realizar un acto comunicativo tanto oral como escrito y que, a su vez, han permitido desarrollar distintas teorías de aprendizaje. Simultáneamente, la lingüística, por medio de la psicolingüística, la lingüística del texto y la teoría del discurso, ha ampliado y profundizado el estudio del lenguaje. Todos estos desarrollos teóricos han permitido realizar investigaciones psicométricas y edumétricas del proceso escritural (Adkins 1960).

Los estudios de la comprensión lectora se han centrado en distintos aspectos que orientan los distintos puntos de vista de análisis. Como muy bien sintetiza Makuc, quien explica que²¹:

[...] los estudios se han orientado a la identificación de elementos como la coherencia semántica y sintáctica; la macro y microestructura de un texto (van Dijk, 1995, 1999, 2001) la generación de inferencias y la caracterización de ellas (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Paris, 1994; Colomer y Camps, 1996; Parodi, 2002; 2005^a; Rinck, Gómez, Díaz & de Vega, 2003; Kintsch, 1994, 2002). Al mismo tiempo, una serie de estudios han enfatizado la importancia del desarrollo de estrategias lectoras (cognitivas y metacognitivas) en los

¹⁹ Profesor de Estado en Castellano. Universidad de Chile. Licenciado en Lingüística General. Universidad de Chile. Magíster en Educación con mención en Currículum y Evaluación. Universidad de Santiago de Chile. Jefe del Comité de Lenguaje y Comunicación, DEMRE, Universidad de Chile.

²⁰ GUILFORD, J.P. *La naturaleza de la inteligencia humana*, Barcelona: Paidós, 1986, 589 p.

²¹ MAKUC, Margarita. 2011.

sujetos y su incidencia en la competencia lectora (Mateos, 2001; Maturano et al. 2006; Peronard, 2005, 2007; Rivera, 2000; Silvestri, 2006). Desde esta perspectiva la comprensión de textos se conceptualiza como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el cual el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose en la información del texto y en sus conocimientos previos, de acuerdo con un objetivo de lectura (Kintsch & van Dijk, 1978; Smith, 1983; Laberge & Samuels, 1994; Kintsch, 1994; van Dijk, 1995; Rumelhart, 1997; McKoon&Ratcliff, 1998; Long & Chong, 2001; De Vega, 2002).

De igual manera, la preocupación por la medición de la habilidad de escritura es de antigua data, tanto así que ya en los albores del siglo pasado, el College Board estaba realizando los primeros intentos por medir la escritura a través de la redacción de ensayos en distintos niveles de escolaridad. (Adkins, 1960; Agudo de Córscico; Godshalk, Swinford, Coffman, 1966).

En Chile, los principales estudios sobre comprensión textual se han desarrollado en el marco de la investigación psicolingüística, es lícito señalar a la Universidad Católica de Valparaíso como pionera en este ámbito de estudio, pues, se ha dedicado ya por más de tres décadas a la investigación de la escritura en alumnos de Enseñanza Media. (Parodi, 2000). Para autores como Parodi y Peronard la comprensión lectora es una actividad que tiene dos vertientes: una de carácter netamente cognitivo y la otra como una actividad lingüística propiamente tal.

La Universidad de Concepción, a través de su Departamento de Lingüística, lleva realizando desde hace varios años investigaciones en el área de la escritura, lo que ha permitido la publicación de algunos trabajos en la Revista de Lingüística Aplicada. (Parodi, 2000). La Pontificia Universidad Católica de Santiago, desde hace unos años, se ha ocupado de investigar el proceso escritural a través de los datos obtenidos de la aplicación del Examen de Comunicación Escrita. Otras Universidades también han llevado adelante estudios a partir de los resultados de la prueba SIMCE de Lenguaje, del Ministerio de Educación que se aplica a distintos niveles de Enseñanza Básica (segundo, cuarto, sexto, octavo básicos) y segundo de Enseñanza Media (Rosas, Jiménez, 2009; Makuc, 2008).

Por otra parte, la Prueba de Selección Universitaria PSU® de Lenguaje y Comunicación (L y C), tal como está diseñada actualmente, es una prueba alineada al currículum de Enseñanza Media que consta de ochenta preguntas de selección múltiple. Este tipo de ítems objetivos impide evaluar un conjunto de contenidos incorporados en el Marco Curricular. Tal es el caso de aquellos contenidos referidos a la comunicación oral y a la producción de textos escritos correspondientes a situaciones habituales de interacción comunicativa, pues, en este último caso, implica necesariamente la incorporación *preguntas de desarrollo* o también llamadas *preguntas abiertas*, o *de respuesta construida*. Si se tiene en consideración que el fin último del currículo chileno es desarrollar las competencias lingüísticas de los alumnos, ya sea en la calidad de emisor de discurso oral o escrito o como receptor de información, ya sea como oyente o lector, esto se debe a que, como política pública, hay plena conciencia de que estas competencias son necesarias para los que ingresan al mundo laboral como también son fundamentales para aquellos que continúan estudios superiores. (MINEDUC, 1998; Campy Miliam, 2000; Nussbaum y Cardas, 2005; Read y Francis, 2001; Rijlaarsdam, Couzijn, Jassen, Braaksma y Kieft, 2006; Tolchinsky, 2000; Torrence, Thomas y Robinson, citado Meneses *et al*, 2007; Cisneros, 2007; Young, 2007).

En concordancia con todo lo expuesto, el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, DEMRE, de la Universidad de Chile, diseñó la prueba de Evaluación de Competencias Discursivas de Comprensión y de Escritura, conocida por la sigla CODICE, con el propósito de medir las macrocompetencias de lectura y de escritura de los estudiantes de cuarto de Enseñanza Media.

Esta prueba posteriormente, en una iniciativa conjunta de la Facultad de Derecho y el DEMRE, fue adaptada para ser aplicada al inicio del primer semestre de cada año, como prueba de diagnóstico, a los alumnos que ingresan a primer año de Derecho. Aun más, este proyecto se amplió y se hizo un seguimiento, aplicando el instrumento CODICE-DERECHO a la cohorte 2009; después se aplicó durante el 2011, cuando los estudiantes estaban en tercer año de la carrera y posteriormente, el 2013, cuando el grupo estaba en quinto año de la carrera. Este trabajo continúa desarrollándose, y ha permitido a la mencionada Facultad, a través de su Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, introducir talleres remediales y realizar actividades de acompañamiento a aquellos alumnos que presentaron un grado de deficiencia o bajo nivel en alguno de los descriptores de la rúbrica de escritura del instrumento. Este es el propósito de este proyecto y la voluntad de las autoridades de la Facultad, entregarles a los alumnos las competencias tanto de comprensión lectora como de redacción escritural, pues son las herramientas fundamentales de su profesión.

Como instrumento que mide, simultáneamente la comprensión lectora y la escritura, la CODICE-Derecho ha trascendido las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, pues, ante la solicitud de facultades de Derecho de otras casas de estudios superiores como la Universidad de Concepción, la Universidad de Magallanes y la Universidad de Atacama, se ha podido realizar nuevas mediciones. Cada una de estas evaluaciones ha logrado consolidar el instrumento desde el punto de vista de la validez de constructo, validez de contenido y de la confiabilidad.

En este contexto, en una primera instancia, es necesario e importante precisar el marco teórico que sustenta este instrumento. La prueba CODICE-Derecho se le aplica a alumnos de primer año de la carrera de Derecho, por esta razón, es lícito dar cuenta del currículum de Enseñanza Media, pues, son los dominios basales que traen los alumnos, los que se le miden a través de este instrumento. Los textos utilizados para la medición son propios del ámbito del Derecho, porque de esta manera, se motiva al alumno a que se enfrente a un instrumento con lecturas cuyo contenido en algún momento de su carrera deberá estudiar. Por otra parte, de acuerdo con la estructura de la prueba CODICE, en primer lugar, hay que dar cuenta de los supuestos teóricos concerniente a la comprensión lectora, en segundo término, a los que conciernen al proceso escritural y, por último, los aspectos evaluativos que organizan y dan sentido a la rúbrica como instrumento de medición de la escritura.

Marco Curricular de Enseñanza Media

Uno de los objetivos fundamentales de todo sistema educacional, en especial para la Enseñanza Media, es el desarrollar las capacidades relacionadas con el uso de la lengua materna. Es así como el Marco Curricular chileno recoge las demandas de una educación que ofrezca conocimientos significativos para los individuos, de modo de satisfacer “las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de los cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y el propósito de ofrecer(...) unas

habilidades y unas actitudes, relevantes para la vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país”. (MINEDUC, 1998).

Esta orientación tiene una proyección acorde con lo que se espera del país en el futuro próximo, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje prepare a los educandos para enfrentar a una sociedad que está en permanente progreso.

Una segunda orientación del Marco Curricular explicita que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un “Carácter polimodal que debe tener una proporción importante de experiencia formativa que provee la Educación Media: ésta debe ser relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en actividades laborales”(MINEDUC, 1998).

Tal como queda expresado en esta orientación, una de las finalidades de la Educación Media es entregar los conocimientos y competencias necesarias para que los estudiantes puedan continuar estudios universitarios. Por lo tanto, se puede inferir que, desde el punto de vista del subsector de Lenguaje y Comunicación, los estudiantes deben estar capacitados para comprender la información, ya sea de carácter oral como escrita y, al mismo tiempo, deben ser capaces de expresarse en forma oral con fluidez, claridad y pertinencia, como también de redactar escritos coherentes de acuerdo con la norma culta formal del español de Chile.

El monitoreo de la Reforma Educacional chilena implementada a partir del año 1998 permitió realizar un ajuste curricular que se comenzó a ejecutar a partir del año 2010. Para el subsector de Lenguaje y Comunicación, el nuevo enfoque se orienta al desarrollo de un conjunto de capacidades lingüísticas cuya principal finalidad es la comprensión y la producción de mensajes, en los más variados tipos de textos y discursos y en una amplia gama de situaciones comunicativas. En concordancia con lo expresado con anterioridad, en la Reforma Educacional del 1998, los ajustes curriculares del 2009 dan capital importancia a estas capacidades lingüísticas porque las considera de carácter *transversal* a las estructuras del conocimiento humano, de lo cual se desprende que un adecuado desarrollo de esta capacidad lingüística incidirá positivamente en la adquisición, comprensión, análisis, reflexión y uso de estos conocimientos a lo largo de la vida. (MINEDUC, 2009).

De acuerdo con los ajustes curriculares, para el subsector de Lenguaje y Comunicación, se puede hablar de cuatro macro-competencias: *escuchar, hablar, leer y escribir*. Estas cuatro macro-competencias pueden ser clasificadas en dos grandes bloques de acciones cognitivas: *comprensión y producción*. Así, la dimensión de la comprensión abarcará a las macro-competencias de *escuchar y leer*; y la dimensión de la producción incluirá *hablar y escribir*. En el propio currículo de Lenguaje estas macro-competencias también son tratadas como *oralidad y escritura*.

Dicho en otros términos, el sistema educacional chileno considera que es de vital importancia el dominio del lenguaje porque es la herramienta y vehículo

[...] fundamental para todo tipo de aprendizaje y como eje articulador de las acciones destinadas al logro de los Objetivos Fundamentales Transversales y los correspondientes a los diversos subsectores de aprendizaje. En particular, el sector [de Lenguaje y Comunicación] está orientado a incrementar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de los alumnos con el mundo, y se ocupa no sólo que éstos se comuniquen en forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad, que utilicen con pertinencia

discursos explicativos, argumentativos y otros, sino que sean también capaces de pensar en forma crítica, razonar lógicamente y desenvolverse adecuadamente en el mundo actual. (Decreto Supremo de Educación, 232:25).

Dentro de este contexto, la prueba CODICE-Derecho está altamente ligada a los objetivos y propósitos de la Reforma Educacional de Chile. En consecuencia, su diseño es consistente no sólo con los postulados teóricos de la psicología, de la lingüística, sino que también está referida al currículum vigente de la Enseñanza Media y, por supuesto, en cuanto es un instrumento desarrollado con el propósito de medir las habilidades que como conductas de entrada tienen los alumnos que ingresan a la carrera de Derecho, en su elaboración se tiene en consideración textos propios de la malla curricular de la carrera.

Competencia lectora

La mayoría de los estudiosos que se ocupan de este fenómeno de la comprensión lectora, con más o menos matices, definen la lectura como un proceso cognitivo en que el lector pone en juego las competencias que le permiten obtener una información significativa del texto leído, la cual integra al acervo cultural e intelectual. Por lo tanto, esta nueva información se constituye en parte del conocimiento previo del lector. Es decir, de esta manera, el sujeto puede ampliar, precisar, modificar, reorganizar sus ideas sobre el tema en cuestión (Graffigna, *et al*, 2008; López, y Arcienegas, 2003).

Desde un punto de vista holístico, la lectura es concebida como un sistema de habilidades que incluye la comprensión, la elaboración de información y el descubrimiento de las posibilidades expresivas y receptoras que conforman la cultura (Paredes J., 2004). Por esta última razón, la lectura se debe considerar como un bien social, porque las sociedades plenamente alfabetizadas tienen ventajas culturales, políticas, económicas sobre las sociedades iletradas, y como un bien individual, para aquellos individuos con hábitos lectores pueden disfrutar de multitudes de bienes culturales, y de mejores posibilidades profesionales y laborales. (De Vega, Carreiras y otros, 1990, citado por doc. Sin fuente, Martín, 1995).

Desde el punto de vista del proceso cognitivo, según Ralph Staiger, “la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción, por lo cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforman en sentido de la mente del autor”. Por otro lado, Isabel Solé define: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía a su lectura” (Solé, 1992).

También la lectura se puede definir como un conjunto de procesos cognitivos que incluye la percepción visual de letras, la transformación de letras en sonidos, la representación fonológica, el acceso al significado en relación al contexto, para llegar a la construcción del significado global del texto (Braslavsky, 2005).

Como se puede constatar, la lectura es una tarea compleja, pues en ella hay un conjunto de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Esto quiere decir que el lector debe deducir información de forma simultánea de varios niveles, porque está obligado a integrar información gráfica, vale decir, las letras que constituyen una palabra; información morfosintáctica, vale decir, reconocimiento de la estructura superficial que posee el enunciado; información semántica, o sea, el proceso en el cual se comprende el significado

de las proposiciones del texto, lo que le permite realizar una interpretación de la información; información pragmática, es decir, la información en cuanto tiene una función comunicativa que se orienta en función del contexto situacional en que se produce la comunicación.

El acto de leer implica el procesamiento de la información tanto explícita como implícita del texto con la finalidad de interpretarlo. Dicho en otras palabras, el lector debe recurrir a dos fuentes de información para realizar una lectura realmente comprensiva. Por una parte, debe aprehender la información que posee el texto para servirse de ella, y por otra parte, utilizar la información que como conocimiento o ideas previas posee el lector, de modo tal que le permita interpretar el correcto sentido de la información. (Serrano de Moreno, 2007; Vygotsky 1995).

La lectura, como se puede constatar, es una actividad cognitiva compleja que fundamentalmente, posibilita en los individuos el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la reflexión crítica y la metacognición; y, además, sirve como mecanismo de recolección de gran cantidad de información, facilitando el aprendizaje en todas las disciplinas de estudio. Como afirma Cassany *et al.*: “Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, de prisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer”²² ()

Desde una perspectiva diferente, el proceso lector se define a partir de las operaciones mentales que se realizan y de las distintas formas en que se procesa la información para comprender el sentido del texto.

Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.²³

La competencia de escritura

Tal como se explicó, la complejidad que entrañan los procesos cognitivos de la comprensión lectora, del mismo modo, es sabido que la producción escrita también es un proceso cognitivo extraordinariamente complejo y múltiple, pues, para que un individuo llegue a elaborar un escrito, se requiere que posea el dominio de ciertas estructuras de pensamiento. En esto se coincide con Hayes (1996), quien considera que el escribir “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria”. Por esta razón, el texto escrito, en cuanto producto del pensamiento, permite identificar las competencias que el sujeto posee, los esquemas, estructuras de organización, reglas que pone

²² Cassany, D. *et al.* *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994.

²³ Colomer, 1997; Carvajal, y Ramos, 1999.

en ejercicio en el momento de comunicar información ya sea ésta más o menos abstracta, ya más o menos concreta.

Los aportes cognitivos y sociocognitivos (Flower y Hayes, 1980, 1981, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1993, 1997; Camps y Castelló, 1996; Hayes, 1996; Castelló, 2003) y psicolingüísticos (van Dijk y Kintsch, 1983), han arrojado variadas luces, las que han permitido que se comprendan tanto los procesos que realiza la mente al producir un texto, como la incidencia de la situación comunicativa, la motivación, las creencias y predisposiciones del escritor que se evidencian en el texto escrito (citado por Lacon de De Lucía y Ortega, 2008).

Está claro que durante el proceso escritural, un sujeto, en cuanto emisor de un texto que de suyo posee intención comunicativa, reflexiona sobre el sentido de sus ideas, es decir, le asigna un orden pragmático, de modo que necesariamente estructura, organiza sus ideas en consecución de una finalidad comunicativa predeterminada. Este proceso se realiza en cuanto el sujeto que escribe es consciente de que la escritura es un proceso discursivo, por ende, una actividad de interacción social, porque incluye también al sujeto receptor, interlocutor del acto comunicativo. Dicho en otras palabras la escritura es una conversación entre el lector y el escritor (Klingler y Vadillo; 2001).

Ahora bien, Badura precisa que la competencia comunicativa está constituida por tres subcompetencias: la lingüística, la hermenéutica-analítica, que tiene que ver con la comprensión del texto y la táctico-retórica, que se relaciona con el acto mismo de producción textual. (Badura, 1972, citado por Lacon de De Lucía, Ortega, 2008).

La adquisición de la competencia escrita se caracteriza, antes de todo, porque es un código de segundo orden (el primero es el código oral, el conjunto de fonemas propios de la lengua de la comunidad en que el individuo está inserto) El código escrito desde siempre ha sido de carácter institucionalizado, porque su enseñanza aprendizaje preferentemente se realiza en centros educativos. Es sabido que la escritura tiene importancia social porque todo aquel que lo domina, que es competente en el manejo de la escritura, de alguna manera, posee un grado de poder, un estatus social diferente. La escritura, en este sentido es un signo de cultura (Marinkovic, 2003).

En definitiva, el proceso de escritura desde el punto de vista de la metacognición, es el conocimiento que el sujeto tiene sobre sus propios procesos mentales u operaciones mentales como la memorización; sobre los contenidos que están en juego en el texto; la organización de la información. (Poggioli, 1998; Martín, Coll, 2003).

Siguiendo a Torrence *et al.* (citado por Meneses *et al.*, 2007), se puede afirmar que la producción de un texto escrito sigue un proceso cognitivo que se desarrolla en tres etapas sucesivas: el primero es la familiaridad con el contenido sobre el que se va a escribir, lo que permite razonar sobre el contenido para que este sea coherente y sea lo suficientemente persuasivo para el lector. El segundo tiene relación con la familiaridad del texto que se va a escribir, pues implica dominar la estructura formal y la cohesión de las ideas y un dominio del registro, de manera que al lector le sirva de guía en su lectura. (Serafini, 1989) Y por último, el proceso de las habilidades cognitivas que el escritor utiliza para interactuar entre el contenido y lo que desea expresar.

Para Flower y Hayes, (1980,1981) y para Mata (2005) (citados por Meneses *et al.*, 2007), el proceso del escritor también consta de tres etapas o subprocesos: *Planificación*, etapa en la

cual se generan y organizan las ideas; *transcripción*, etapa en la cual se codifica por medio un sistema de signos, y la tercera etapa es la *revisión*, en la cual se revisa la elaboración de las ideas y del texto. Mata agrega un cuarto que corresponde a la *metacognición*.

Para este último autor, el proceso de planificación lo concibe como “el borrador mental de la composición en el que están incluidos todos los elementos del texto: contenido y forma estructural, sentido del texto e intención significativa, es decir, incluye dos dimensiones: el proceso y el contenido”. En otras palabras el escritor debe planificar el texto, debe conocer el tema sobre el que va a escribir, debe tener capacidad para recuperar el conocimiento de su memoria a largo plazo, poseer estrategias adecuadas para hacer búsqueda de información, conocer la estructura del texto y mantener continuidad temática a través del texto.

En cuanto al proceso de transcripción, Mata lo concibe como el “traducir las ideas pensadas (contenido) en un lenguaje visible”, esto requiere por parte del escritor “un dominio de la gramática textual que le permita dar forma a las ideas y articularlas como también conocer la estructura de los distintos tipos de textos descriptivos, expositivo y argumentativos”²⁴ ().

El proceso de revisión tiene como finalidad evaluar el texto para mejorar la calidad comunicativa del texto. El escritor, en esta etapa debe asumir el rol de un lector crítico para así poder corregir la redacción que resulta ambigua, para clarificar o precisar conceptos (Mata, 2005, citado por Meneses, 2007).

El proceso de metacognición se refiere a la capacidad del escritor de ser consciente del comportamiento escritural, del conocimiento que posee del tema, de modo que le permita adaptarlo a la situación contextual.

Por otra parte, también es importante el aporte que hacen Díaz, Barriga y Hernández (2001), los cuales señalan que “la escritura es un proceso, por lo que está constituido por tres subprocesos.

- a) planificación,
- b) textualización y
- c) revisión.

Cada uno de estos subprocesos obliga al escritor a realizar un conjunto de operaciones mentales. La planificación le impone “representar mentalmente y de forma abstracta el escrito en base a los conocimientos que se tienen en relación con un tópico determinado”; dicho de otra manera, el escritor recurre a las ideas previas que posee no solo sobre el tema del escrito sino que también a la macroestructura del texto es decir, se traza lo que también se denomina “plan de escritura”, por cuanto aquí se jerarquizan las ideas que guiarán el proceso de producción para obtener el escrito que se desea.

El segundo subproceso denominado textualización corresponde a la ejecución, puesta en práctica, del “*plan de escritura*” El escritor debe preocuparse de que tanto la estructura formal del texto como las ideas que se expresan guarden una coherencia para mantener el sentido global del mismo. En esta etapa es factible realizar procesos anafóricos y catafóricos, tanto del contenido semántico como de aspectos escriturales como la ortografía, la sintaxis, de manera tal que permitan estructurar un texto que tenga cohesión.

²⁴ Meneses, Mata, Ravelo, 2007.

En el tercer paso, la revisión implica el subproceso el cual se va dando en el momento de la lectura del texto, para precisar, readecuar las ideas, revisar los términos utilizados y todo lo que se requiera en función del plan inicial de escritura; esto implica la valoración del escrito en sí y la posibilidad de confrontar con las propias ideas hasta lograr un producto que satisfaga la exigencia o situación de escritura.

Un sujeto que no domina el código escrito, en gran medida está excluido no sólo del mundo escritural sino que también de muchas prácticas sociales y culturales, pues en cuanto acto comunicativo, necesariamente hay un vínculo mediado por el lenguaje entre el sujeto emisor del discurso y un segundo sujeto receptor del mismo.

Por esta razón, un sujeto que ingresa a realizar estudios superiores, requiere de un dominio de la escritura, porque esta es un referente que posee un aspecto social y cultural que de alguna manera incidirá en la actividad académica. La competencia en el manejo del código de la lengua, es decir, de las reglas y estructuras que rigen un discurso cohesivo y coherente es fundamental en la consecución de una carrera universitaria (Tapia, M., Burdiles, G., Arancibia, B., 2003). La universidad es un ámbito donde prima la lectura y la escritura. De ahí el interés por diseñar un instrumento de evaluación de las competencias discursivas de comprensión y de escritura.

La prueba CODICE-Derecho

Como se evidencia en lo dicho más arriba, es sabido que ser competente en el manejo de la escritura requiere del dominio de un conjunto de procesos cognitivos que se debieran desarrollar gradualmente a lo largo de los años de escolaridad de enseñanza básica, media y, por supuesto, en la enseñanza superior. En este aspecto, el instrumento CODICE-Derecho se centra en poner a prueba la habilidad de los estudiantes, tanto en su calidad de receptores como de productores de mensajes escritos. Esto implica que los alumnos son medidos en el dominio que poseen de un conjunto de habilidades cognitivas tanto básicas, medias como de nivel superior, las cuales constituyen un fuerte soporte para el desempeño en la vida académica, y, posteriormente, en el mundo laboral y desarrollo profesional (Bloom, 1990).

Si se tiene en consideración que la prueba CODICE-Derecho es un instrumento que, además de evaluar la capacidad de comprensión lectora, aborda la producción textual de los estudiantes, el énfasis se centra en la competencia táctico-retórica, la que posee dos componentes: el textual, que tiene que ver con la capacidad de estructurar textos cohesionados y coherentes, porque en el momento de escribir, facilita los procesos cognitivos; y el segundo componente es el estratégico-pragmático, que se relaciona con la capacidad de elaborar textos que den cuenta de las necesidades propias de la interacción social en una situación determinada (Badura, 1972, citado por Lacon de De Lucía, Ortega, 2008; Habermas, 2010).

Rúbrica

Ahora bien, desde el punto de vista de la evaluación, la prueba CODICE-Derecho considera los dos aspectos: la comprensión lectora (pregunta cerrada) y la redacción escritural (respuesta abierta). Si se tiene en cuenta que el propósito central de la evaluación es contribuir

a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. En este caso específico, la comprensión lectora y la producción escrita, necesariamente tienen como finalidad optimizar los modelos instruccionales, en procura de que los procedimientos permitan un mejoramiento de la calidad del aprendizaje. De ahí la preocupación de la Facultad por estimular en los alumnos los mecanismos de evaluación de la comprensión lectora y de la redacción, de modo que puedan evaluar su propio crecimiento intelectual, la reflexión crítica (Parodi 2000; Albarrán 2009).

Evolución y estructura de la Prueba CODICE-Derecho

La prueba CODICE-Derecho fue aplicada por primera vez el año 2009. En esa oportunidad la prueba estaba estructurada en una primera parte que tenía cincuenta preguntas cerradas y una segunda parte que tenía tres preguntas abiertas.

La parte correspondiente a la comprensión de lectura tenía cinco textos del ámbito del derecho, como textos jurídicos, artículos científicos, escritos judiciales, de una extensión que iban desde las 600 a 900 palabras. Cada uno de estos textos que servían de estímulo poseía diez preguntas de comprensión de lectura de diversa dificultad según la habilidad medida. En la primera aplicación, a tres de los cinco textos se le definieron instrucciones. Cada una con un propósito definido de acuerdo con el tipo de texto seleccionado. Uno de carácter descriptivo, otro de carácter expositivo y uno de carácter argumentativo. A cada uno de ellos se le elaboró una instrucción que sirvió de base para organizar las tareas encomendadas. Para el primer texto debía realizar la tarea de un comentario, para el segundo texto debía realizar una descripción y en el tercer texto, la tarea solicitada era una definición.

Al año siguiente, teniendo en consideración los datos obtenidos en la primera aplicación y en procura de evaluar de manera más efectiva tanto la comprensión lectora como la escritura, se realizó una modificación a la estructura de la prueba reduciendo el número de preguntas cerradas a cuarenta, es decir, cada texto quedó con ocho preguntas de comprensión. Esta estructura se mantiene hasta la actualidad. Con respecto a las instrucciones para las tareas de redacción, se afinó la rúbrica de forma que las tareas solicitadas fueran más precisas, para así medir lo que realmente se quiere medir, es decir, que el instrumento tenga validez de contenido y confiabilidad. Producto del análisis se decidió eliminar la instrucción de redacción de una definición porque no entregaba mayor información, en su reemplazo se aumentó la tarea de redacción de un texto argumentativo porque de esta forma se está siendo más consecuente con las actividades curriculares, las lecturas propias de la carrera de derecho.

La evaluación de las tres preguntas abiertas (A, B y C) de la prueba CODICE-Derecho se lleva a cabo mediante el empleo de tres matrices de evaluación o rúbricas, con propósito de evaluar textos propios del discursivo expositivo o argumentativo para cada respuesta.

Cada una de las rúbricas, tiene cinco indicadores comunes: normas ortográficas; cohesión oracional; registro discursivo, estructura formal de párrafos y planteamiento de ideas, que se gradúan en seis niveles de desempeño de la redacción. Sin embargo, el indicador estructura formal de párrafos está definido siguiendo parámetros diferentes. En el caso de la rúbrica 1(texto argumentativo), se observa la graduación de los niveles de desempeño en torno a la disposición argumentativa en párrafos, es decir, a la organización no sólo temática, sino

funcional, ya que cada párrafo, idealmente, debiese cumplir con alguna de las secciones de un discurso argumentativo (introducción, desarrollo, conclusión).

En el caso de la rúbrica 2 (texto expositivo), el indicador se definió, de acuerdo a la presencia o ausencia de un tema principal y de subtemas, cuya calidad se analiza en el indicador específico “calidad de la descripción”.

Así, ambas rúbricas presentan un indicador distinto, en la rúbrica 1, que evalúa las respuestas dadas a las instrucciones A y C, se incorpora un indicador referido exclusivamente a “planteamiento de ideas”, aspecto que se entiende, forma parte fundamental de un comentario, que es la forma textual solicitada.

En la rúbrica 2, desarrollada para evaluar las respuestas a la instrucción B, se incluyó un indicador específico para evaluar “calidad de la descripción”, aspecto esencial que debe contemplar en su redacción el estudiante cuando se le solicita en su escrito la definición de determinados conceptos.

Asignación de puntaje en la CODICE-Derecho

A cada pregunta se le asignó un valor según el grado de dificultad, el que fue determinado en forma preliminar por un conjunto de expertos de acuerdo a la complejidad de la actividad lectora asignada y de las habilidades necesarias para el procesamiento de la información.

Por ejemplo, en el caso de las preguntas de la habilidad *comprender*, para establecer su dificultad, se consideró la cantidad y la ubicación de información que debía localizar. Por lo tanto, a mayor cantidad de información, mayor dificultad.

Esto significó que las preguntas de textos expositivos tuvieran menor puntaje total que las de textos argumentativos.

Es importante destacar que en la prueba CODICE-Derecho no se descuenta puntaje por las respuestas erróneas.

Cada uno de los indicadores contenidos en las rúbricas específicas para las instrucciones, traduce algún elemento de la instrucción a la que está asociada la matriz de valoración.

Los cinco indicadores de las rúbricas 1 y 2 poseen la misma cantidad de niveles de desempeño. Cada nivel de desempeño ha sido descrito recurriendo a condiciones descriptivas que puede o no cumplir el texto redactado por el examinando. El no cumplimiento de una o varias de las condiciones descritas en un determinado nivel de desempeño influye en la evaluación que se le asigna a la respuesta.

Los niveles de desempeño han sido graduados en una escala que va de cero (0) a cinco (5), reservando el código cero (0) para toda hoja de respuesta que no presente respuesta o que presentando un escrito, éste no sea una respuesta a la instrucción, o bien, sea ininteligible o indescifrable, entre otros factores que hacen imposible una evaluación íntegra de la respuesta redactada por el examinando.

Los restantes niveles de desempeño van desde lo *muy inadecuado*, representado por la calificación uno (1), hasta lo *muy adecuado*, representado por la calificación cinco (5), pasando por el nivel *inadecuado* (2), *básico* (3) y *adecuado* (4).

Cada una de las respuestas recibe cinco evaluaciones, esto es, una por cada uno de los indicadores. La composición (sumatoria) de estas cinco calificaciones arrojará un resultado desde cinco (puntuación mínima; eventual resultado de la suma de la calificación mínima (1) en los cinco indicadores) hasta veinticinco (puntuación máxima, eventualmente lograda por la obtención del puntaje máximo (5) en cada uno de los indicadores).

El establecimiento de este rango amplio se subdivide en seis niveles.

Cada nivel está conformado, a su vez, por rangos de puntajes, los que permiten clasificar a los estudiantes. De acuerdo con la glosa de cada nivel de desempeño, expresada en la rúbrica, cada uno de estos seis grupos poseerá una descripción que permite explicar las competencias discursivas del examinado.

La sumatoria de los puntajes por pregunta, que variará entre un mínimo de 0 puntos y un máximo de 75 puntos, permite establecer un puntaje total, el que a su vez, permite clasificar a los estudiantes de acuerdo a niveles generales de desarrollo de escritura.

Cabe señalar que, es posible que un estudiante no haya contestado una o dos de las tres respuestas. La omisión afectará el puntaje global, por lo tanto, se podría dar el caso de que presente resultado óptimo en una respuesta particular, pero que, en el total de puntaje, se observen deficiencias escriturales relevantes. Por ello, es conveniente relacionar los resultados individuales con los grupales para comprender todos los rasgos de escritura del estudiante.

Los niveles de desempeño en competencia de lectura

En la resolución de las preguntas de la prueba, el estudiante evidencia el dominio de determinadas habilidades lectoras. En la medida en que contesta acertadamente una mayor cantidad de preguntas de cada habilidad, demuestra mayor dominio en ella; de modo tal que mientras obtiene mayor cantidad de puntaje por cada habilidad, mayor puntaje total y con ello mayor dominio de todas las habilidades.

Dado el propósito de la prueba CODICE-Derecho, se definieron grados o niveles de desempeño en las distintas habilidades, con el objeto de elaborar un perfil del estado de desarrollo de las habilidades evaluadas detectables en cada estudiante que rinde el instrumento.

Para cumplir con este objetivo se han definido dos tipos de niveles de desempeño: uno general, producto del puntaje total en la prueba, y uno particular para cada habilidad, resultado del puntaje total de cada habilidad.

Proceso de diseño y elaboración de la prueba CODICE-Derecho

A continuación se describe las actividades con una estimación del tiempo involucrado, para cada una de las etapas del proceso de diseño y elaboración de la prueba CODICE-Derecho.

La primera actividad corresponde a la etapa del diseño y elaboración del instrumento.

En esta etapa se consideran dos reuniones, donde se establecen las personas que por ambas partes involucradas, asumirán la responsabilidad de la coordinación del proceso. Estas

personas fijarán las estrategias generales para satisfacer las necesidades y requerimientos de elaboración de la prueba desde la creación del instrumento. En cada reunión se trabaja aproximadamente cuatro horas.

En primer lugar, se elabora el marco teórico y la tabla de especificaciones de la prueba. Se trabaja alrededor de cuatro días en este proceso.

Los integrantes del Comité de Lenguaje del DEMRE, bajo la orientación de académicos de la Facultad, se avocan a leer textos del ámbito del Derecho con la finalidad de realizar una selección de textos expositivos y argumentativos, los cuales deben respetar una serie de criterios técnicos relacionados con la malla curricular del primer año de la carrera de Derecho. En cuanto se sancionan los contenidos de los textos, es decir, que las temáticas que se abordan sean las apropiadas al nivel académico de los alumnos recién ingresados a la carrera. La pertinencia de los textos tiene que ver con el contenido, el léxico, la lecturabilidad. Esto implica una semana de trabajo.

Teniendo establecidos los textos, se pasa a la etapa de elaboración de los ítemes cerrados de selección múltiple y simultáneamente a la redacción de las instrucciones de las preguntas abiertas. El tiempo invertido es de cuatro días.

Terminada la construcción de ítemes se pasa a la etapa de revisión y análisis de ítemes, donde los expertos discuten cada uno de los ítemes desde el punto de vista edumétrico como psicométrico. Es decir, si cumplen con los criterios técnicos preestablecidos internacionalmente. Vale decir, por una parte, como se dijo más arriba, si cada una de las opciones se ajusta al contenido, si el léxico utilizado está dentro de las precisiones conceptuales propias del lenguaje del Derecho, si la lecturabilidad de los enunciados de las opciones, sintáctica y semánticamente están bien estructurados, y, por otra parte, si se ajusta a los objetivos y propósitos de la prueba, si respeta las normas de diseño, si satisface el contenido y la habilidad que dice medir. Este análisis requiere de un tiempo de, al menos, tres días de trabajo.

Después que cada ítem es sancionado por unanimidad de los integrantes del Comité de Lenguaje y Comunicación y de los académicos de la Facultad de Derecho, queda disponible para ser usado en el instrumento. Entonces se procede al ensamblaje de las preguntas. Esto quiere decir que previa selección de las preguntas, se organizan de acuerdo al grado de dificultad, la cual está dada por el tipo de habilidad que posee el ítem. Generalmente ensamblan dos personas, invirtiendo alrededor de cuatro horas en esta tarea. Luego, se trabaja en la revisión y análisis del ensamblaje. Es decir, se revisa la graduación de dificultad estimada de cada ítem, según la habilidad cognitiva medida; se ve que no se produzcan patrones de claves; que no se produzca concomitancia de información entre los distintos ítemes, de modo que la información de un ítem no facilite la respuesta de otro ítem. En esta parte, otros miembros del Comité supervisan que el ensamblaje haya sido realizado de acuerdo a los criterios técnicos preestablecidos. Estas personas revisan, cada ítem como también controlan los estándares del instrumento completo. En este proceso se trabaja alrededor de seis horas.

Por último, se solicita a un equipo de expertos de la Facultad de Derecho que no ha participado en ninguna de las etapas anteriormente descritas, para que supervise y juzgue críticamente el ensamblaje. Cada uno de estos expertos elabora un informe sobre la calidad y deficiencias detectadas. A partir de este informe, se realiza una reunión de discusión del

informe del supervisor para redefinir, cambiar, precisar, aquellos aspectos deficientes, de modo que el instrumento posea las mejores cualidades técnicas.

Una vez elaborado el instrumento, se pasa a la fase de edición de la prueba. Un diseñador trabaja aproximadamente durante tres horas dando el formato para estructurar una maqueta borrador del folleto que se va a imprimir. Por supuesto, la edición es revisada y supervisada por el encargado de la prueba. Esto se demora aproximadamente tres horas.

Se realiza una reunión de unas dos horas para discutir el cálculo de puntaje. Inmediatamente, un experto del DEMRE revisa la pertinencia del puntaje de la prueba y realiza comentarios que se incorporan al análisis.

Paralelamente, la persona encargada de la elaboración de pregunta abierta, revisa la rúbrica que servirá para realizar la evaluación de las respuestas a las instrucciones de la pregunta abierta. En la elaboración y revisión de las rúbricas se trabaja un día.

Con esto se da por sancionado el instrumento y se realiza la edición final del instrumento, para ello se requiere de un tiempo estimado de dos horas.

Una tercera actividad corresponde a la habilitación del banco de ítems CODICE-Derecho.

La unidad de informática debe programar los equipos para que puedan procesar la información tanto de la lectura de las preguntas cerradas de selección múltiple, como también para guardar una imagen de cada una de las hojas que contienen las respuestas de las preguntas abiertas redactada por los examinados. Se necesitan más o menos unas cuarenta horas para dejar el banco computacional operativo.

Una cuarta actividad es aquella referida a la elaboración del documento para el reporte de resultados.

Se diseña un documento de reporte de resultados del instrumento en dos niveles: entrega información general de los resultados de la Facultad y por alumno. En esto se trabaja alrededor de ocho horas.

Una quinta actividad es la impresión de los folletos.

En primer lugar, se diagrama una maqueta que es un ejemplar de la prueba que permite visualizar cómo será definitivamente el folleto. Esto implica un trabajo de cuatro horas. Posteriormente, una persona del comité de Lenguaje y Comunicación revisa y da el visto bueno a la maqueta. Esto también ocupa cuatro horas, porque se debe leer la prueba detenidamente antes de que pase a prensas.

La impresión de la prueba de 400 ejemplares requiere un tiempo de dos horas, aproximadamente.

La sexta actividad es la aplicación del instrumento.

La aplicación de la prueba a los alumnos de primer año necesita de un tiempo total de dos horas y media. En esta etapa trabajan como supervisores de la aplicación personas del DEMRE y un equipo de examinadores, preferentemente alumnos de promociones superiores. La prueba tiene una duración de dos horas y treinta minutos.

La séptima actividad es aquella que corresponde a la corrección del instrumento.

En esta actividad, por una parte, la unidad de informática realiza la lectura computacional de las hojas con las respuestas cerradas de selección múltiple y también la lectura de las hojas con las respuestas abiertas. Para cada tipo lectura de hoja de respuesta se trabaja dos horas. Por otra parte, la corrección de pregunta abierta se realiza con un grupo de correctores expertos en la corrección con rúbrica. Esta actividad se demora, para una corrección de un poco más de 1.400 hojas de respuestas abiertas, cinco días.

La octava actividad es la asignación de puntajes.

La unidad de Estudios y Análisis, a partir de los datos entregados por la unidad de Informática, es la responsable, de efectuar los análisis de los ítems. Para ello realiza análisis clásico. Y establece los parámetros para elaborar los reportes de resultados.

La novena actividad es la interpretación de los resultados

El comité de Lenguaje y Comunicación como responsable de la elaboración del instrumento CODICE-Derecho, debe realizar los análisis cualitativos de los resultados. Este análisis cualitativo del instrumento en su totalidad, requiere observar la calidad de los textos seleccionados, los ítems utilizados, los resultados de cada uno de ellos. También se discute y analiza la calidad de la rúbrica utilizada en la corrección de pregunta abierta. Todo este análisis se realiza con la finalidad de afinar el instrumento para futuras aplicaciones.

La undécima actividad es la elaboración de reporte de resultados.

Una vez que se conocen los resultados obtenidos y se han realizados los análisis pertinentes se procede a la impresión de los documentos para entregar a cada establecimiento el reporte de los resultados. Esto lo realiza la Unidad de Informática y se demora cuatro horas.

Referencias bibliográficas

- ADKINS WOOD, Dorothy. *Test Construction, Development and Interpretation of Achievement Tests*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1960, 134 p.
- AGUDO DE CÓRSICO, María. *La comprensión lectora a la luz de los estudios factoriales*. 1997.
- ÁVILA, Emilio, HERMANSEN, Violy, NÚÑEZ, Nicolás, RODRÍGUEZ, Cristina. VALENCIA, Alba. *Medición de la Redacción*. Santiago de Chile: Imprenta Divest, Universidad de Chile, 1982.
- ALBARRÁN SANTIAGO, Manuel. *Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita*. Didáctica, Lengua, literatura, Venezuela 2009.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Teoría y Epistemología del texto*. Madrid: Arcos Libros, 1995.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.,1982.

- BOLÍVAR, Adriana. *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1994.
- BLOOM, Benjamin. *Evaluación del Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1990.
- BLOOM, B; HASTINGS J.T., MADAUS, G. *Evaluación del Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1975.
- BRASLAVSKY, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel, 2004.
- CARVAJAL, F. y RAMOS, J. *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I*. Sevilla: Editorial Multimedios, 1999.
- CASSANY, Danielle. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.
- CASSANY, Danielle. *Affilar el lapicero*. Barcelona: Anagrama, 2007.
- CASTELLÓ, M. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó, 2007.
- CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS (CEP). “Prueba de lenguaje, críticas y propuestas”. Santiago de Chile, 2002.
- CRESPO ALLENDE, Nina. “La evaluación de la escritura: posibles criterios”. *Revista Signos*, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 1998.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE, Universidad de Chile. *El sistema de admisión: orígenes y evolución*. Santiago de Chile: Imprenta Demre, 2000.
- DUBOIS, J. *et alter*. *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- ESCUADERO, T. “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, v. 9 n° 1, 2003.
- EYZAGUIRRE, B. Y FONTAINE, L. *¿Qué nos dice el SIMCE de 8° básico? Análisis y Perspectivas*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos, Documento de Trabajo n° 294, 1999.
- GALEANO, E. *Modelos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1997.
- GODSHALK, SWINWFORD, COFFMAN. *The Measurement of Writing Ability*. New Jersey: Educational Testing Service, 1996.
- GUILFORD, J.P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Barcelona: Trilla, 2010.
- KLINGLER, C., VADILLO, G. *Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill, 2001.
- LINDVALL, C y NITKO, A. *Measuring pupil achievement and aptitude*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, inc., 1975.
- MCNAMARA, Danielle S. “Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector”. *Revista Signos*, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2011.

- MAKUC, Margarita. “Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes”. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 37, Valdivia, 2011.
- MARCHESE, A. Y FORRADELLAS, J. *Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología Literaria*. Barcelona: Ariel, 1989.
- MARINKOVICH, J. *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. PUCV Valparaíso, 2003.
- MARTÍN, E. *Leer para comprender y aprender*. Madrid: CEPE, 1995.
- MARTÍN, E., COLL, C. *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*. Barcelona: Editorial EDEBÉ, 2003.
- MARTÍNEZ, F. *Proyecto de creación del INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México, 2008.
- MARTÍNEZ S., María Cristina. “Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación”. *Revista Signos*, Vol. 32, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 1999.
- MENESES, A; MATA, F., RAVELO, E. “Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo”. Colombia: Acta colombiana de Psicología, 2007.
- MINEDUC. Castellano. *Resultados SIMCE Octavos Años 1997*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, Santiago de Chile, 1998.
- MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum, Santiago de Chile, 1999.
- MINEDUC. *Informe al Consejo Superior de Educación sobre la Medición de 4° Básico, de acuerdo al nuevo marco de OFCMO (Decreto Supremo n° 240)*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, Santiago de Chile, 1999.
- MINEDUC. *Orientaciones para la Medición. Cuarto Básico*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, Santiago de Chile, 1999.
- MORENO, R., MATÍNEZ R., MUÑIZ, J. “Directrices para la construcción de ítemes de selección múltiple”. *Psicothema*, Sevilla, 2004.
- NORMAN, D. *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1987.
- NÚÑEZ, N.; ÁVILA, E. *Análisis cuantitativo de los errores ortográficos de los alumnos de cuatro medio y de primer año de la Universidad de Chile*. Imprenta DIVEST.S.S.R.E. U. de Chile, Santiago de Chile, 1987.
- PAREDES, Jorge. *La lectura, de la decodificación al hábito lector*. Lima jgparedesm@yahoo.com. 2004.
- PARODI SWEIS, Giovanni. “La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva”. *Revista Signos*, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2000.
- PAVEZ, M. *et al.* “El discurso no conversacional: conceptos básicos”. Apunte de la Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, 1999.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. *English Test*. London: Mark Schemes, 1999.

- Revista de Educación, *Objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica; Área de Expresión Verbal; Programa de Castellano para 8º Básico*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 1980.
- SISTEMA NACIONAL DE MEDICIÓN DE LOGROS ACADÉMICOS “APRENDO”. *Segunda Prueba Nacional “Aprendo 1997”*. Resultados Nacionales. Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador, 1998.
- SUÁREZ, A., MANSO, J.M., GODOY M.J. “Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto”. Disponible en: www.ual.es/alabe.2010.
- RAMOS CHOGOYA, E. *El proceso de comprensión lectora*. 2008.
- RAMOS SÁNCHEZ, José Luis. *Propuestas cognitivas ante las dificultades de lectura y escritura*. F.L. Vian, M. Martins & E. Coquet, Centro da Estudos de Crianca da Universidade da Minho, 2002.
- ROMÁN PÉREZ, M. Y DIEZ LÓPEZ, E. *Aprendizaje y Currículum. Diseños Curriculares Aplicados*. 5a. edición. Santiago: Federación de Instituciones de Educación Particular, 1998.
- ROSAS, M; JIMÉNEZ P. “Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: un estudio de caso”. *Revista Signos*, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2009.
- SÁNCHEZ, V., MOYANO, V., BORZONE, A. “Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción”. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol.37, Valdivia.2011.
- SCILIAR-CABRAL, L. “Por que investigar processamento da leitura? *Lingüística*, Vol. 22, 2009.
- SERAFINI, M. *Como redactar un tema, Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós, 1989.
- SERRANO DE MORENO, S. “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica”. *Acción Pedagógica*, N° 16, Mérida.
- STAATS, A. *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Editorial Trillas,1983.
- TAPIA, M., BURDILES, G., ARANCIBIA, B. “Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios”. *Revista Signos*. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2003.
- VALENCIA, A., HERMANSEN V. *El léxico de los estudiantes de cuarto año medio: el verbo. Materiales*. Santiago de Chile, 1985.
- VAN DIJK, T. *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós, 1978.
- VÉLIZ, M., MUÑOZ, G., ECHEVERRÍA, M., VALENCIA, A. ÁVILA, E., NÚÑEZ, N., “Evaluación de la madurez sintáctica y de la riqueza léxica en estudiantes de último año de Enseñanza Media”. *RLA*, Universidad de Concepción, Concepción.199X.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. *Comprender para aprender*. Madrid: CEPE, 1995.
- VYGOTSKY Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.

El discurso académico jurídico y su evaluación

Marcela Cabrera Pommiez²⁵

1. El discurso académico

Al hablar de *discurso académico* inmediatamente surge la noción de que se trata de una práctica discursiva desarrollada en un ámbito relativamente acotado de la sociedad: el que se relaciona con la producción del conocimiento. El conocimiento surge, se propaga, se modifica y aumenta a través del intercambio constante (que es tanto oral como escrito) entre investigadores, académicos y docentes. Estos son los actores del proceso, los encargados de acrecentar los saberes gracias a la docencia universitaria, la participación en congresos, seminarios, mesas redondas y otros, donde se discute, se fundamenta, se entregan resultados, se hacen proyecciones; y, en fin, se dialoga entre expertos.

Toda esta actividad, independientemente de la disciplina de que se trate, lleva asociada una gran producción textual, que se materializa en géneros conocidos por la comunidad académica, como artículos científicos, ponencias, posters, conferencias, plenarias, informes, etc. Todo lo anterior constituye una serie de ejemplos de lo que se denomina *discurso académico*.

La Universidad de Barcelona, a través del centro EDAP (*Estudios del discurso académico y profesional*) entrega una definición sucinta, pero eficiente: “El discurso académico engloba los textos orales y escritos (en papel y digitales), que surgen en diferentes ámbitos disciplinares y tienen como objetivo la creación y la divulgación de conocimiento especializado: manuales, libros de texto, artículos de investigación, etc”²⁶. Dicha definición aborda varios aspectos interesantes y característicos del discurso académico, a saber: el canal (puede ser oral o escrito); el soporte (en el caso del texto escrito, papel o digital); la temática (siempre asociado a una disciplina); el objetivo comunicativo (creación y divulgación de conocimiento especializado); y, por último, algunos géneros discursivos prototípicos (manuales, libros de texto, etc.).

Por otra parte, Núñez y Espejo²⁷ proveen una distinción relevante: *discurso académico* no es sinónimo absoluto de *discurso científico*, pues el primero incorpora la perspectiva didáctica y el hecho de que intervienen, como emisores y receptores, estudiantes de las diversas

²⁵ Profesora de Castellano y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Magister en Lingüística de la Universidad de Chile y DEA (Diploma de Estudios Avanzados) en Filosofía y Letras, de la Universidad de Valladolid. Integrante de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

²⁶ Documento electrónico, disponible en: http://www.ub.edu/edap/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=82&Itemid=37&lang=es. (Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2013).

²⁷ NÚÑEZ, Paulina y Paulina y C. Espejo. “Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico”. En: HARVEY, Anamaría. *En torno al discurso*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005, pp. 135 – 148.

disciplinas, quienes son, de suyo, participantes inexpertos o semiexpertos en la situación comunicativa. El discurso científico, en tanto, “se refiere a los distintos saberes o conocimientos acerca de la realidad, contruidos de acuerdo con las metodologías propias de cada ciencia, utilizados por los científicos en sus comunicaciones especializadas”²⁸. En tanto, al discurso académico lo definen²⁹ como

[...] el conjunto de prácticas discursivas que se genera en el ámbito o esfera de la academia, ya que es en este ámbito –la universidad, los institutos superiores, y los centros de investigación, entre otros– en donde se ejecutan sus principales funciones. Constituye el vehículo por el cual se producen, constatan, aplican y difunden sistemáticamente los conocimientos especializados de relevancia social, preferentemente, por medios lingüísticos (escritos, orales o audiovisuales) en estas instituciones.

La definición de estas autoras coincide, en algunos aspectos, con la de EDAP, aspectos tales como el ámbito en que se desarrolla (lo que ellas denominan “la academia”, término que alude tanto a un tipo de actividad siempre disciplinar como a un tipo determinado de institución universidad, institutos, etc.); y el soporte (medios lingüísticos). Los elementos novedosos aparecen desde el comienzo: el discurso académico es un “conjunto de prácticas discursivas”, con lo cual la definición se entronca directamente con una conceptualización discursiva proveniente del análisis crítico de discurso³⁰, la cual vincula la actividad lingüística propiamente tal con el contexto y la vida social. Luego, la referencia a las funciones que se le atribuyen al discurso académico están enumeradas y se amplían: en primer lugar, es un “vehículo” que sirve para producir, constatar, aplicar y difundir, de manera sistemática, los conocimientos especializados. Se trata, entonces, de una práctica discursiva fuertemente vinculada a la “academia”, que permite la elaboración y reelaboración constante del conocimiento, pero también su difusión.

A partir de las definiciones anteriores, se esbozan, a continuación, las características discursivas de este tipo de interacción comunicativa:

El discurso académico:

- abarca tanto textos orales como escritos; en este último caso, los que se escriben en papel y los que tienen soporte digital.
- Está constituido por textos especializados que circulan en el área de la investigación y de la enseñanza superior; sus temas son muy específicos dentro de cada disciplina.
- Se produce y se divulga en ámbitos vinculados al saber: universidades, institutos de investigación científica y academias.
- Presenta un contenido que proviene de la investigación científica.
- Constantemente está “dialogando” con su disciplina y con los saberes acumulados en esta, pues se trata de conocimiento científico, el cual, por definición, se construye

²⁸ NÚÑEZ, Paulina, *Ibíd.*, 2005, p. 136.

²⁹ NÚÑEZ, Paulina y C. Espejo. *Ibíd.*, 2005.

³⁰ FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Londres, Logman, 1995.

sobre la base de lo que ya existe. Esta característica se materializa en la importancia de la discusión bibliográfica y el buen manejo de la cita.

- Sigue las tradiciones retóricas propias de cada disciplina, lo que se materializa en formas prototípicas de exponer información, de plantear hipótesis y/o temas, de argumentar, de citar, de referenciar los textos, etc.
- Involucra un tipo especial de emisor y receptor; los emisores son científicos (a quienes se denomina *expertos*); los receptores también pueden serlo, o bien, están en vías de serlo (estudiantes universitarios). En este último caso, se les denomina *semiexpertos*.
- En el plano textual, se caracteriza por: el uso de un léxico altamente especializado; oraciones extensas y con incrustaciones; apoyo de recursos visuales en la presentación de información (imágenes, gráficos, tablas, infografías); estricto orden interno en el desarrollo (introducción, desarrollo, conclusión) y uso de paratexto (bibliografía, referencias numeradas, anexos); apoyo bibliográfico constante (uso de citas y referencias), puesto que se trata de construcción colectiva del conocimiento.
- Posee requisitos en cuanto al contenido: veracidad, exactitud, sencillez y economía.
- Se caracteriza porque el estilo es siempre formal, por lo tanto, excluye todo tipo de coloquialismos. La corrección lingüística prima.
- Hay un predominio de la objetividad, esto es, se busca la representación de un objeto a través de medios científicos y replicables por otras personas. Consecuentemente, la subjetividad del emisor está disminuida, dándose una neutralización del emisor, lo cual varía dependiendo del tipo de investigación; por ejemplo, en el área de las humanidades, particularmente en las investigaciones de tipo cualitativo, las percepciones y valoraciones del investigador son relevantes y suelen expresarse, pues forman parte del análisis.
- Las operaciones cognitivas o las actividades de pensamiento que se piden son algunas de las siguientes: definir, ejemplificar, caracterizar, comparar, fundamentar o justificar, clasificar, explicar o desarrollar, enumerar, resumir, entre otras.
- Las operaciones cognitivas mencionadas *supra* se plasman discursivamente en secuencias textuales típicas: expositivas (abarcando: definir, clasificar, explicar, categorizar, caracterizar, describir y enumerar) y argumentativas (presentar una tesis, argumentarla y concluir). En menor medida aparece la secuencia narrativa.
- Presenta como propósito comunicativo convencer a los receptores de la rigurosidad del trabajo realizado y de la validez de las conclusiones planteadas.

Para complementar esta descripción del discurso académico, citaremos aquí a Marta MARÍN³¹, quien enumera características discursivas de los textos de estudio especializados, que resultan un desafío para los estudiantes que se acercan a ellos sin poseer las competencias necesarias:

- En general, se refieren a entidades no humanas, sino a procesos, situaciones, o bien a entidades abstractas, como teorías e hipótesis.

³¹ MARÍN, Marta. "Alfabetización académica temprana". En: *Lectura y Vida Revista latinoamericana de lectura*, vol 27, n° 4, 2006, pp. 32 – 34. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf [Fecha de consulta: 20 de agosto de 2014]

- Tratan objetos o entidades concretas (por ejemplo, una palanca), pero se refieren a ellas con conceptos teóricos (por ejemplo, explican qué principios de la física se aplican a una palanca).
- Abunda en ellos antes lo explicativo (y en los textos universitarios, lo argumentativo) que lo narrativo, es decir hay pocos actores y hechos concretos. [...]
- Se utilizan formas impersonales, preferentemente, o en tercera persona.
- Aparecen recursos sintáctico-semánticos propios de la retórica académica: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, etcétera.
- Se utilizan recursos específicos como las metáforas y analogías.
- El léxico se refiere a ciertos conceptos generales comunes al pensamiento científico, como “teoría”, “estructura”, “sistema”, “modelo”.
- Hay gran abundancia de sustantivos abstractos relacionados con las actividades de las ciencias, tales como “percepción”, “profundización”, “análisis”, “descubrimiento”, “traducción”.
- Los términos específicos de las disciplinas no siempre están constituidas por una sola palabra, sino que se trata de construcciones complejas que condensan conceptualizaciones (por ejemplo: “sociedad tradicional”, “tangente hiperbólica”, “reformulativo no parafrástico”, etcétera).

Comunidad discursiva

Un concepto asociado al de discurso académico, y que resulta relevante abordar, es el de *comunidad discursiva*, también denominada *comunidad académica* en la bibliografía especializada. Este último concepto alude a la comunidad de personas que comparten intereses académicos y, por lo tanto, coinciden en la producción del conocimiento dentro de la misma área del saber. Ello implica que comparten las prácticas discursivas y reconocen cuando un interlocutor pertenece a la comunidad, gracias a lo que se observa en su expresión oral y escrita. Marinkovic³² aborda así el concepto, refiriéndose a la interacción que se produce entre profesor y alumno al interior de una carrera universitaria:

Es lo que se llama el proceso de inserción en la comunidad discursiva o académica, concepto este último que alude a un grupo que comparte no solo un conocimiento especializado (por ejemplo, Ciencias o Humanidades), sino también prácticas discursivas institucionalizadas con ciertos rasgos retóricos y lingüísticos que lo diferencian de los demás grupos disciplinares.

Entonces, una comunidad discursiva no solo la conforman quienes tienen en común el desempeño en un área del saber, sino quienes *hablan y escriben* siguiendo patrones discursivos similares, propios de su especialidad. Esto debe entenderse, como ya se señaló a

³² MARINKOVIC, Juana. “Géneros académicos”. En: MARINKOVIC, Juana; M. Velásquez y A. Córdova (eds.). *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, P. Universidad Católica de Valparaíso, 2012, p. 25.

raíz del discurso académico, en formas de presentar ejemplos, ciertos órdenes más o menos fijos en la presentación de información, palabras precisas para determinados referentes, etc.

Aunque no estén del todo conscientes, los jóvenes, cuando eligen una profesión, están también eligiendo un grupo humano en el cual se insertarán y con el cual dialogarán en términos profesionales. El instrumento de comunicación, en este caso, no es solo una lengua natural, sino la variante profesional que ha adquirido dicha lengua para servir a la interacción referida a una disciplina en particular,

Ahora bien, el paso de un estudiante cualquiera de secundaria a miembro de una comunidad discursiva determinada no es un proceso rápido ni automático. Los años de carrera universitaria son de un intenso aprendizaje, no solo de las materias propias que deben saber los estudiantes, sino, además, de estas prácticas discursivas propias de su comunidad, que son una especie de “marca de grupo”, en el sentido que quien las maneja *es* parte del grupo y puede funcionar comunicativamente en su interior, con la aceptación del resto. Los profesores universitarios juegan el rol de mediadores entre la falta de conocimiento de sus estudiantes y el discurso académico de su profesión. Este proceso, llamado *alfabetización académica*, será abordado con posterioridad.

Discurso jurídico

En este apartado, se intentará una caracterización del *discurso jurídico*, la cual servirá de orientación para el trabajo evaluativo posterior, que se materializa en la prueba CODICE-Derecho.

La primera distinción importante es entre *discurso académico jurídico* y *discurso jurídico* como tal. El primero tiene como destinatarios a expertos o semiexpertos en el tema; es decir, se trata de la parcela del discurso académico (entendiéndolo como una categoría muy amplia), que se refiere a temas jurídicos. Aquí encontramos géneros como artículos científicos que aparecen en revistas de derecho; manuales de texto; ponencias presentadas en congresos y seminarios; tesis; clases magistrales; etc. La característica común es que el emisor tiene la categoría de experto, es decir, se trata de un abogado, licenciado en ciencias jurídicas, profesor de derecho o de disciplinas afines (como filósofos, historiadores o lingüistas) que abordan temas jurídicos. En tanto, el *discurso jurídico* a secas tiene como destinatarios tanto a expertos como legos en el tema; su emisor es, preferentemente, un abogado o juez en ejercicio de la profesión; está constituido por el ordenamiento jurídico de un estado (leyes, decretos, normas, reglamentos, etc.) y por los géneros que se dan en la práctica de la administración de justicia (demandas y sentencias, por ejemplo). Este último tiene como receptores a todos los miembros de una sociedad, puesto que rige su funcionamiento. Aquí es donde se produce un conflicto entre la necesaria especialización de cualquier disciplina y la necesidad de ser comprendido por personas de diversas etnias, ideologías, niveles culturales y educacionales; aspecto que será abordado más adelante, de manera especial. Frutos³³ expresa así la distinción precedente: “Para Ricardo Entelman

³³ FRUTOS, Susana. “Apuntes para el estudio semiótico del discurso jurídico”. En: *La Trama de la Comunicación*, vol. 9, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR Editora, 2004, pp. 47 - 52. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456623>. [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2014].

(1982), por ejemplo, el concepto de discurso jurídico se refiere tanto al discurso de lo que él llama «ciencia jurídica» (discurso producido por los “juristas”) como el discurso de las normas (producido por autoridades u órganos jurídicos)”. El “discurso producido por los juristas” corresponde al discurso académico; en tanto el que producen las autoridades es el jurídico como tal. Evidentemente, no se trata de compartimientos estancos, sino de áreas de desarrollo distintas, y de características discursivas similares, pues los profesionales del área jurídica conocen ambos y, eventualmente, participan en ambos.

El discurso académico jurídico se inserta en el ámbito de las ciencias sociales, pero, con el paso del tiempo y el desarrollo de la disciplina, de por sí hoy en día muestra características propias y distintas a las demás disciplinas dentro de las ciencias sociales. En primer lugar, considerando las secuencias textuales, destacan, por su frecuencia de aparición, la exposición y la argumentación, característica que es común con el resto de las disciplinas humanistas. La exposición se da durante todos los años de carrera, pues los estudiantes deben incorporar una gran cantidad de información especializada para estar en condiciones de ejercer como abogados. Además, aparece como secuencia incrustada en argumentaciones, pues para llegar a plantear la tesis, el emisor necesita ordenar, presentar y explicar conceptos fundamentales, opiniones de autoridades y, quizás, lo más importante para un abogado, la legislación y los principios jurídicos que se aplican a su tema de discusión. Pero, aparte de estas dos secuencias, encontramos la narrativa, que permite recrear una situación determinada, con personas/personajes que ejecutan acciones en un espacio y un tiempo determinados, a partir de la cual se desprende un conflicto o problema jurídico. De esta manera, la narración no tiene el carácter ficcional que sí posee en la literatura, más bien posee un carácter de presentación de hechos que permite un análisis posterior. Un último alcance con respecto a la secuencia expositiva es que, además de la descripción y la explicación, tiene especial relevancia el texto instructivo, pues todo el cuerpo de leyes que son materia de estudio de los abogados, cabe en dicha categoría, aunque muchas veces las leyes contienen también otras formas discursivas, como definiciones y categorías.

Como se planteó *supra*, la referencia a la ley (sea ley como tal, decreto, reglamento u otro) es una estrategia discursiva recurrente en el discurso jurídico, pues a partir de este texto de referencia obligada es que se construyen análisis, comentarios e interpretaciones, a través de secuencias explicativas o argumentativas. De aquí se desprende el hecho de que la argumentación jurídica trate de determinar el alcance y la intención del jurista redactor de la ley, pues es “la” manera de probar que la tesis sostenida se ajusta a derecho.

Un aspecto importante es la rigurosidad léxica, la que no solo se vuelve necesaria en el ámbito académico y/o estudiantil, sino que se proyecta a la realidad social: palabras aparentemente sinónimas implican muchas veces delitos distintos (con penas distintas) o confusión entre conductas jurídicas tipificadas. De este aspecto se desprende la imperiosa necesidad de manejar con precisión el léxico especializado.

De lo anterior se desprende que dentro del discurso académico jurídico no solo se halla la producción del conocimiento propia de la disciplina, sino también el conjunto de leyes que constituyen el ordenamiento jurídico nacional e internacional por el cual se rige un estado. La referencia a algún elemento de este ordenamiento jurídico es permanente y obligado.

Últimamente ha surgido en el ámbito académico, administrativo y gubernamental de diversos países, una preocupación en torno a las características discursivas del discurso jurídico

propriadamente tal. Pero ello no obedece a un interés lingüístico o discursivo, como podría pensarse, sino a un interés práctico: paulatinamente se ha generado una toma de conciencia en torno a la poca claridad que rodea a este discurso, lo que trae aparejada una bajísima comprensión, especialmente de parte del público común, de los veredictos, sentencias, reglamentos, etc., que producen abogados e instituciones del estado y que afectan a toda la ciudadanía. Entonces, con un afán de llegar a un discurso jurídico más transparente, han aparecido iniciativas como la *Comisión Interministerial para la Modernización del Lenguaje Jurídico*, constituida en España el año 2009, la cual estuvo constituida por juristas, lingüistas y filólogos de reconocida trayectoria, quienes emitieron, el 2011, un documento llamado *Informe de la Comisión de Modernización del discurso jurídico español*³⁴. Suscintamente: “El 22 de septiembre de 2011, el *Informe de recomendaciones* presentó públicamente ante los medios de comunicación, respondiendo a la voluntad expresa de hacer más claro y comprensible para los ciudadanos el lenguaje utilizado por los profesionales del Derecho”³⁵. Es así como uno de los aspectos de este proceso de mejora, ha consistido en la caracterización del discurso jurídico, de donde tomaremos algunos aspectos para incorporarlos a nuestro análisis. Nos basaremos en el texto de Montolío³⁶ para presentar una síntesis de elementos caracterizadores del discurso jurídico, dada su participación protagónica en la Comisión Interministerial antes mencionada, y su condición de lingüista, la cual le permitió extraer de la práctica y de la observación de la realidad española, algunos rasgos discursivos caracterizadores.

*El lenguaje jurídico oral*³⁷

En este capítulo se presenta el análisis y las conclusiones obtenidas a partir de 1,100 fichas y 40 horas de grabación, que corresponden a la observación de campo realizada por integrantes del Grupo Val.Es.Co en juzgados y servicios públicos de Valencia, Madrid y Ciudad Real. Las fuentes con que trabajaron son tanto actividades judiciales de órganos del estado, como de representantes de bufetes de abogados particulares. La evidencia recogida se procesó de acuerdo a cuatro niveles de análisis lingüístico: fónico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático.

Síntesis de fenómenos lingüísticos orales, detectados en discursos jurídicos

³⁴ Para profundizar en torno a los objetivos, funcionamiento y resultados de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico, cf. SÁNCHEZ, Ana. “Razones y objetivos que motivaron la creación de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico por acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de diciembre de 2009”. En: MONTOLÍO, Estrella (ed.). *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions, 2011, pp. 25 – 37.

³⁵ MONTOLÍO, Estrella (ed.). *Ibid.*, 2011, pp. 11-12.

³⁶ MONTOLÍO, Estrella (ed.). *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions, 2011, 225 pp.

³⁷ Basado en: BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. “El discurso judicial oral a partir de un análisis de corpus”. En: MONTOLÍO, Estrella (ed.). *Ibid.*, 2011, pp. 39 - 64.

<p>Nivel fónico</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relajación articulatoria: se presenta a través de elisiones de fonemas, como <i>el esta'o</i>. 2. Rapidez de habla: ocurre especialmente en las partes ritualizadas de los juicios, que son ampliamente conocidas por los abogados, pero no por los ciudadanos comunes. 3. Ralentización: articulación extremadamente lenta, especialmente en los interrogatorios a testigos. 4. Intensidad de voz: subidas de tono inexplicables o tonos muy bajos, casi inaudibles.
<p>Nivel léxico-semántico</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultismos, tecnicismos y nivel sociocultural: “La falta de comprensión sucede también por el uso de un lenguaje culto, técnico y profesional, que no es en absoluto familiar para el ciudadano medio”³⁸. 2. Latinismos: consiste en el uso de palabras o locuciones latinas, sin traducirlas. 3. Locuciones complejas: uso de expresiones propias de la escritura, ajenas, por tanto, a lo oral, y recargadas: <i>a los efectos de</i> (en vez de <i>para</i>).
<p>Nivel morfosintáctico</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abuso de los participios de pasado y de presente: su uso reiterado en la misma oración provoca una sensación artificiosa: En virtud de la prueba <i>practicada</i>, señoría, la documental, entendemos que ha sido <i>acreditada</i>, que han resultado <i>acreditados</i> todos y cada uno de los hechos <i>aducidos</i> en la demanda...³⁹ 2. Abuso del gerundio: “X, mayor de edad, <i>estando separado</i> judicialmente de Y y sin que exista sentencia de divorcio, <i>habiendo reanudado</i> la convivencia,...”⁴⁰ 3. Abuso de la construcción pasiva: aparece tanto la pasiva con <i>ser + participio</i>, como la pasiva con pronombre <i>se</i>: “¿El documento que <i>se presenta</i> por usted en la junta es el que ayer <i>se reconoce</i> por la comunidad de propietarios que es el presentado?”
<p>Nivel pragmático</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Errores por inadecuación al registro o nivel de lengua: se genera cuando se produce interacción entre un profesional del derecho con una persona de bajo nivel cultural y/o educacional, quien no comprende lo que le preguntan o dicen. 2. Cortesía lingüística: se observaron faltas de cortesía con el ciudadano, como ironías o comentarios despectivos. 3. Conocimientos retóricos: algunos abogados demuestran un bajo dominio de estrategias retóricas, lo que se manifiesta en argumentaciones que quedan inconclusas, preguntas reiteradas y falta de consideración de los argumentos de la parte contraria, para contraargumentar.

³⁸ BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. *Ibid.*, p. 50.

³⁹ BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. *Ibid.*, p. 55.

⁴⁰ BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. *Ibid.*, p. 56.

*El lenguaje jurídico escrito*⁴¹

En las primeras páginas de su capítulo, la autora expresa la percepción generalizada, y que ella misma comparte, acerca de la falta de claridad del discurso jurídico⁴²:

En suma, tal como han indicado repetidamente los expertos, unos de los motivos fundamentales de la opacidad del lenguaje jurídico español es el frecuente uso y, en algunos casos, claramente abuso de una sintaxis que sido calificada como «intrincada, pesada e ininteligible» (De Miguel, 2000: 7); o de «enmarañada, embrollada, ampulosa, arcaizante y barroca» (Alcaraz y Hughes, 2002: 103 – 126). De hecho, la complicación sintáctica de este tipo de textos es tal que a menudo desembocan en un fracaso comunicativo (Gibbons, 2004: 286); en una ruptura de la comunicación entre el emisor experto y sus destinatarios, ya se trate del ciudadano lego o, incluso, de otro jurista profesional.

El mencionado estudio se basó en el análisis de los siguientes tipos de documentos escritos: autos, informes y oficios, decretos; actas, notas y certificados; y, especialmente, en sentencias judiciales, dada su importancia para la comunidad.

A continuación se presenta una síntesis de los fenómenos discursivos escritos, propios de la tradición jurídica hispánica, y que presentan dificultades para la comprensión de lectura.

Síntesis de fenómenos lingüísticos escritos, detectados en discursos jurídicos	
Mayusculismo	Consiste en un uso persistente, e injustificado, de letra mayúscula, incluso en posiciones contrarias a la normativa del español. Por ejemplo: <i>Estado, Ciudadanía, la Constitución</i> .
Extensión desmesurada de los párrafos	La tendencia es a construir lo que se denomina “párrafos-frases”, es decir, párrafos extensos, donde se acumula mucha información mediante el uso de oraciones complejas. El efecto que provoca en el lector es pérdida del referente, cansancio y dificultad para interpretar adecuadamente la información. A veces, además, esta tendencia va acompañada de mecanismos insuficientes de cohesión textual. En este sentido, se compara la extensión de muchos párrafos analizados (entre 300 y 500 palabras), con las recomendaciones de manuales de estilo para los medios de comunicación: máximo 100 palabras. La diferencia salta a la vista.
Uso abundante de la subordinación	Se detecta “una elevada frecuencia de uso (el abuso, de hecho) de la subordinación, en comparación no solo con la lengua oral espontánea, sino con otros tipos de discursos escritos, como el ensayo” ⁴³ . La explicación de este uso

⁴¹ Basado en MONTOLÍO, Estrella. “La situación del discurso jurídico escrito español. Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora”. En MONTOLÍO, Estrella (ed.). *Ibíd.*, 2011, pp. 65 - 91.

⁴² MONTOLÍO, Estrella. *Ibíd.*, 2011, p. 70.

⁴³ MONTOLÍO, Estrella. *Ibíd.*, 2011, p. 85.

	exagerado estaría en la necesidad de incorporar todos los antecedentes que se tienen sobre una situación; y la obligación de incorporar varias fuentes del derecho que pueden ser aplicadas (la legislación vigente, la jurisprudencia, la doctrina, los escritos de las partes, por ejemplo).
Problemas en las enumeraciones	Se expresa a través de: <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de expresión predictiva (¿qué se enumera?) • Falta de correspondencia entre la expresión predictiva y los elementos enumerados • Mezcla de enumeraciones con distinta jerarquía • Enumeraciones truncadas
Procedimientos de cita	Los problemas detectados fueron: <ul style="list-style-type: none"> • Dónde empieza y dónde termina el contenido de una cita • Cita con relato defectuoso • Usos incorrectos de reformulación
Expresiones anafóricas	<ul style="list-style-type: none"> • Referente ambiguo, demasiado alejado o inexistente • Problemas de concordancia con el antecedente • Falso anafórico <i>el mismo</i>
Problemas de recuperación del agente	Pérdida del agente o dificultad para recuperarlo, en construcciones impersonales o pasivas, cláusulas de gerundio.

La revisión del *Informe de la Comisión de Modernización del discurso jurídico español* permite apreciar que este tipo de discurso dista de ser perfecto, puesto que ha sido sometido a críticas y análisis con el objeto de mejorar su comunicabilidad. Sin embargo, es la realidad a la que se ven enfrentados los estudiantes de derecho, por lo que, al margen de que las críticas sean o no válidas y en qué grado lo sean, es *el* material con que se trabaja en el área y sus características discursivas deben ser aprendidas y aprehendidas por lo estudiantes.

El desafío se desplaza hacia la instancia evaluativa que implica la elaboración del instrumento CODICE-Derecho, pues el análisis precedente nos muestra que la comprensión lectora debe pasar, por ejemplo, por narraciones excesivamente largas y meticulosas, que traen a la superficie textual una gran cantidad de circunstancias, las que constituyen hechos de interés jurídico y sobre las cuales, antes o después, se despliegan secuencias expositivas o argumentativas que elaboran conceptos y principios jurídicos aplicables. La evaluación debe considerar que se trata de un registro lingüístico con las características antes mencionadas.

Géneros académicos

Son las prácticas discursivas en que plasma la actividad profesional de los académicos. Se caracterizan por tener estructuras internas bien definidas, establecidas en pos del propósito comunicativo específico que persigue cada género.

El concepto más amplio es el de *género discursivo*, instaurado en el análisis lingüístico gracias al teórico ruso Mikhail Bakhtin, uno de los pioneros en el análisis del discurso y a quien se debe la importancia de la intertextualidad en la conformación de los géneros: al leer, escribir o interactuar oralmente en un determinado género, los interlocutores tenemos un registro mental de otros eventos que corresponden al mismo género; por lo tanto, un género se constituye en la medida que “dialoga” y se compara con otros intercambios comunicativos que tienen las mismas características. Tomado desde la teoría literaria, gracias a Bakhtin el concepto se amplía y enriquece.

La noción de género remite a una práctica discursiva que es reconocida socialmente; es decir, un género discursivo es una manera prototípica de entregar un contenido comunicativo. Por ejemplo, al hojear una revista y ver su contenido, un lector que ha leído revistas con anterioridad sabe qué esperar de una entrevista a un personaje famoso: habrá una introducción donde se presenta al personaje y su relevancia; luego vendrán las preguntas del entrevistador, seguidas de las respuestas del entrevistado; finalmente, puede haber un cierre o conclusión con las percepciones del entrevistador acerca del encuentro; pero también puede no haberlo. ¿Por qué un lector común y corriente sabe esto, aun de manera implícita? Porque conoce el género discursivo “entrevista”, y sabe qué esperar y no esperar de una entrevista. Desde la lingüística, un acercamiento al género proviene de Marinkovic, Velásquez y Córdova⁴⁴:

[...] se entiende por género: acciones comunicativas convencionales que se construyen socialmente; no son estructuras fijas, sino modelos flexibles que cambian por la evolución de las necesidades socio-cognitivas de las comunidades discursivas; los textos individuales, ejemplo de un género prototípico que tiene propiedades o cualidades específicas, son el resultado de una respuesta efectiva a situaciones retóricas definidas [...] En síntesis, las perspectivas coinciden en que los géneros son acciones comunicativas que se construyen socialmente, además de presentar propiedades o cualidades singulares, las cuales son el resultado de situaciones retóricas particulares y repetidas, pero no por ello fijas, sino que, por el contrario, flexibles y dinámicas que varían según las necesidades socio-cognitivas de las comunidades discursivas.

La siguiente cita ilustra con claridad lo que se entiende por “género” desde la perspectiva de un experto argentino en semiótica, Steimberg⁴⁵:

Los géneros, en tanto institución discursiva, son clases de textos u objetos culturales, discriminables en toda área de circulación de sentido y en todo soporte de la comunicación: así, si por un lado hay géneros literarios, del entretenimiento, del discurso político, por otro hay también géneros televisivos, radiofónicos, gráficos. Constituyen opciones comunicacionales sistematizadas por el uso: en el caso del cine, por ejemplo, contribuyen a organizar la oferta en las salas de exhibición, en los videoclubs y en las secciones de espectáculos de los diarios, además de constituir un recurso general de la descripción y de la conversación. Así, los géneros instituyen, en su recurrencia histórica, condiciones de previsibilidad en distintas áreas de producción e intercambio cultural.

⁴⁴ MARINKOVIC, Juana; *Ibíd*, 2012, p. 22.

⁴⁵ STEIMBERG, Oscar. “Texto y contexto del género”. En *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel, 1998.

En cuanto a los elementos constituyentes de los géneros discursivos, tradicionalmente se han señalado dos: el lingüístico y el social. En este sentido, un género es una forma socialmente decantada de ejercer la actividad lingüística, una “práctica social” que implica ejercicio de la competencia lingüística y que moldea uno y otro polo: por una parte, el plano social determina el uso del género (un auditorio de un centro educativo donde hay gente reunida para escuchar a un conferencista implica que el género discursivo oral que se va a desplegar es la *conferencia*); por otro lado, la actividad lingüística moldea las relaciones sociales (el nivel de seriedad y formalidad de la conferencia va a determinar un ambiente de silencio, donde el público escucha, el conferencista expone y al final se permite un diálogo semiestructurado en el cual algunas personas del público harán preguntas y el expositor las responderá).

A este planteamiento bipolar se suma el lingüista Parodi⁴⁶, quien incluye un tercer componente en la configuración de los géneros discursivos: el cognitivo. Así, un género no solo es una práctica social moldeada por la actividad lingüística, sino que reside también en la mente de los participantes como estructuras cognitivas que dan cuenta de una manera de organizar la información. El mismo autor señala que este componente ha sido muy poco considerado, pero que, en su perspectiva es de una importancia secundaria semejante al plano social (el lingüístico es el que cohesiona a ambos). En sus propias palabras:

Desde esta perspectiva, los géneros, a modo de estructuras de conocimiento cognitivo, almacenados como representaciones mentales dinámicas, constituyen un conocimiento de convenciones adquiridas interactivamente por un sujeto en sus relaciones con otros. Estos conocimientos convencionalizados, cognitivamente contruidos a partir de contextos culturales, orientan los procesos discursivos que los sujetos participantes ponen en práctica en el contrato social. Para que ello ocurra, desde una perspectiva de sujeto experto, requisito *sine qua non*, es la participación de sujetos conscientes de su rol activo en la interacción comunicativa y de la búsqueda del cumplimiento de los propósitos que persiguen. Ellos deben planificar, monitorear y revisar su participación, con el fin de regular así el cumplimiento del acto comunicativo.

Los géneros académicos presentan la dificultad adicional de que se sustentan en un tipo de registro especializado, como es el discurso académico, inserto, además, en las disciplinas específicas del saber. De esta situación se deriva la necesidad de la alfabetización académica, proceso que deben desarrollar de forma rápida y eficiente los estudiantes universitarios, para transformarse en expertos.

Un acercamiento a los géneros académicos y profesionales escritos, a partir del análisis de un extenso corpus obtenido en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se presenta en la publicación de Parodi⁴⁷. Desde allí se rescatan los cinco criterios que establece este autor para caracterizar los géneros académicos y profesionales:

1. Macropropósito comunicativo: se refiere al objetivo comunicativo que predomina en el género. Puede corresponder a alguno de los siguientes: instruir o enseñar; consignar un estado; regular conductas o procedimientos; persuadir; guiar

⁴⁶ PARODI, Giovanni (ed.). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, P. Universidad Católica de Valparaíso, 2008, p. 27.

⁴⁷ PARODI, Giovanni (ed.). *Ibid.*, 2008, pp. 44 – 51.

conductas o procedimientos; invitar a participar; constatar la validez de un hecho; y ofrecer un producto o servicio.

2. Relación entre los participantes: se establecen tres tipos de relaciones, las que se distinguen por el grado de conocimiento que posee el receptor del texto: lector experto, lector semilego y lector lego. El escritor de un texto académico siempre es experto.

3. Modo de organización del discurso: son secuencias discursivas que permiten organizar internamente el discurso y lo caracterizan: predominantemente descriptivo, argumentativo o narrativo.

4. Contexto de circulación ideal: se refiere al contexto (en el sentido de ámbito) en el que los géneros son empleados. Pueden ser más o menos especializados. Algunos son: pedagógico; laboral; científico; y universal.

5. Modalidad: corresponde a los modos semióticos usados para elaborar el mensaje, para lo cual se recurre a distintos signos: verbales (sustrato lingüístico) y no verbales (imágenes, gráficos, esquemas, ilustraciones, etc.). Esto permite decir que la modalidad puede ser monomodal (un solo tipo de signos) o multimodal (combinación de signos).

El cuadro 1 presenta un resumen de los géneros escritos y orales.

Cuadro 1. Géneros académicos

Géneros académicos escritos	Géneros académicos orales
Pruebas, controles y exámenes; artículo científico/artículo de investigación; resumen/abstract sobre una ponencia; ponencia escrita; tesis/tesina; monografía; informe de lectura/de investigación; comentario de texto; reseña; ensayo; manual; libro.	Clase magistral; conferencia; debate; foro; panel; mesa redonda; exposición oral/ponencia.

Descripción de algunos géneros académicos

1. **Tesis y tesina:** la tesis es un género que se utiliza en las carreras universitarias como evaluación final para conceder el título profesional o el grado académico, pues su objetivo es que el estudiante terminal demuestre sus competencias en el área a la que pertenece, competencias que abarcan la capacidad de investigar, de aplicar lo investigado a un tema en particular y de obtener conclusiones válidas.

Consiste en una investigación profunda sobre un tema, a partir de la delimitación de un aspecto problemático, que ofrece interés para ser investigado. En general, se plantea que este aspecto debe ser relativamente original, para que la investigación conduzca a conclusiones relevantes.

En general, se considera que una tesis puede orientarse de tres maneras: una hipótesis que es necesario comprobar; un estudio descriptivo, donde se aborda en profundidad un tema; y, por último, desarrollar respuestas en torno a preguntas de investigación.

El concepto de *tesina* corresponde a una tesis de menor extensión (cercana a las setenta páginas). Presenta la misma estructura interna: introducción – revisión teórica del tema – justificación del tema - problema de investigación/hipótesis – metodología - análisis de la información – conclusiones – bibliografía.

2. **Artículo científico/artículo de investigación:** Parodi⁴⁸ lo define así: “Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto de un determinado punto de vista, asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico”. Lo anterior se traduce en que un artículo fundamentalmente presenta los resultados de una investigación desarrollada por uno o más investigadores. Su modo de organización es principalmente argumentativo, pues, el emisor busca demostrar que su mirada del problema en cuestión tiene validez científica. En su desarrollo interno incorpora secuencias expositivas, que permiten entregar información de manera ordenada. El componente multimodal también es relevante y se manifiesta a través de imágenes, esquemas, gráficos y tablas.

Su estructuración interna se ajusta a lo siguiente: título y autores, resumen o *abstract* (en la lengua de los autores y en inglés); antecedentes del estudio y su justificación; revisión teórica (marco teórico o conceptual); metodología empleada; resultados obtenidos y su análisis; conclusiones y sugerencias para investigaciones complementarias. La información que presenta es novedosa, en el sentido de que es la primera vez que se expone a la comunidad científica.

El contexto de comunicación ideal es escritor experto y lector experto o semiexperto.

Algunos *tips* para la redacción de artículos científicos aconsejan: no incluir más de seis autores; identificar la institución a la cual pertenecen los autores y donde se llevó a cabo la investigación; el título no exceda las quince palabras; incluir como apéndice o anexo la información más detallada; no incluir bibliografía que no se ha consultado personalmente.

3. **Monografía:** es un texto académico que reúne información (debidamente respaldada a través de citas y un sistema de referencias) sobre un tema. Es de un carácter menos

⁴⁸ PARODI, Giovanni (ed.). *Ibid.*, 2008, p. 53.

exigente que el artículo, pues la monografía presenta información teórica, pero no incluye una etapa de investigación empírica. Usualmente la elaboración de una monografía es requisito para la aprobación de un curso, por lo tanto, es muy usado como instrumento de evaluación, con el fin de determinar la capacidad de un estudiante para recopilar información fiable, seleccionar aspectos relevantes, organizar internamente los temas y, finalmente, escribir la monografía con un estilo adecuado.

4. **Ensayo:** pertenece por excelencia al modo discursivo de la argumentación, pues consiste en el planteamiento de una tesis por parte del emisor, su posterior argumentación y una conclusión final. Si bien incluye secuencias expositivas, estas aparecen en función de la tesis, es decir, sirven para exponer información que avala la tesis, constituyendo así un tipo de argumento.

Son características propias del ensayo: el tema debe ser relevante y de interés, para captar la atención de los lectores, lo que no significa necesariamente que sea de actualidad, pues puede ser un tema conocido o ya tratado, pero que en el ensayo se aborda desde una perspectiva novedosa; incluye varios recursos estilísticos, como anécdotas, citas de autores relevantes, comentarios, presentación de cifra y/o datos para exponer un problema y opiniones; sus temas son amplios, pueden abarcar la historia, la filosofía, la política, los medios de comunicación, la educación, el género, etc.; es uno de los géneros que permite la expresión de la subjetividad, pues tanto el tema como la organización y los recursos discursivos dependen de las elecciones del emisor y está permitido que el emisor exprese sentimientos, emociones o sus percepciones junto al desarrollo de ideas. Otra particularidad del ensayo es que está dirigido a un público amplio, es decir, no solo a especialistas, pues busca promover en el lector común, una reflexión personal motivada por la reflexión que se presenta en el texto.

5. **Reseña:** es un escrito breve donde se resume el contenido de un libro, obra de teatro o cinematográfica u otra producción cultural; se presentan sus fortalezas, aportes, método, novedad y aspectos débiles. Además de exponer el contenido de la obra considerada, el emisor de la reseña expone su valoración de la misma, pero de un modo mucho más atenuado que en la crítica, donde el foco está puesto en la opinión del emisor.

6. **Conferencia:** es una exposición oral, pronunciada por un experto, sobre un tema que domina, ante un auditorio que congrega a personas con distintos niveles de conocimiento sobre el tema. El género permite que al final de la exposición del experto, el público formule preguntas.

7. **Clase magistral:** corresponde a un tipo de interacción oral que se genera en aulas, en la cual el emisor es el profesor de un curso y los receptores son sus estudiantes. Su estructura⁴⁹ es: preámbulo, donde se establece el contacto entre los interlocutores; planteamiento del tópico, donde se retoma los contenidos vistos con anterioridad y se

⁴⁹ VÁSQUEZ, Graciela. “Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea”. Documento electrónico en centro Virtual Cervantes, p. 133. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf [Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2013].

presenta el tema de la clase; explicación, que es el núcleo de la clase, momento de presentar el contenido de manera didáctica a los estudiantes, como señala Vásquez: “el desarrollo presenta un gran despliegue de recursos retóricos tales como las preguntas retóricas, la argumentación, la lluvia de ideas, aclaraciones, reformulaciones, reiteraciones, contrastes, resúmenes, ejemplificaciones, etc”⁵⁰; interacción antes del cierre, momento en el cual el profesor cede la palabra a los estudiantes; y, finalmente, el cierre, cuando se da la despedida y alguna instrucción escolar.

8. **Debate:** es un género oral que privilegia la argumentación. Su estructura básica consta de siete personas: dos equipos de tres personas y un moderador. Cada equipo sustenta una postura contraria frente al mismo tema; el moderador es quien abre el debate, introduce el tema, va señalando el turno de cada contendor e indica el tiempo que le queda al que está haciendo uso de la palabra. Además, tiene la facultad de interrumpir al participante que descalifica a otro o dice algo inapropiado. En el desarrollo del debate, los grupos alternan su participación.

La organización de cada equipo se constituye así: el primer debatiente presenta la posición de su grupo frente al tema y plantea algunos argumentos. El segundo participante ofrece argumentos distintos y remarca la tesis del grupo. Por último, el tercero retoma los principales argumentos presentados por sus compañeros y presenta la conclusión; usualmente su tiempo es un poco menor al de los dos primeros.

Al terminar el debate se aceptan preguntas del público durante un tiempo determinado. Usualmente hay un grupo de jueces (tres o cinco) que se retira a deliberar y decide qué equipo presentó los mejores argumentos, dándolo por ganador. También se estila que el público vote y así elija al grupo ganador.

En el debate son fundamentales la calidad de los argumentos y los recursos presentados, como cifras, datos, opiniones de expertos, anécdotas o experiencias personales vinculadas al tema. Además, es necesaria una buena expresión oral de parte de los debatientes, pues eso asegura una llegada al público.

9. **Disertación/exposición oral:** es la presentación pública de un tema sobre el cual se ha investigado, por lo cual se realiza en ambientes académicos como jornadas, simposios o congresos, que son reuniones de expertos, donde cada uno (de manera individual o en grupos pequeños) expone los resultados de sus investigaciones. Es el equivalente del artículo científico en el discurso oral, por lo tanto, comparte las mismas características en cuanto a su propósito argumentativo y uso de secuencias expositivas para presentar la información.

10. **Panel:** es la reunión de un grupo de expertos (entre cuatro y seis) para discutir frente a un tema, para lo cual deben presentar y fundamentar sus puntos de vista. La idea es analizar el tema desde diversos puntos de vista. El panel se realiza frente a público, por lo cual se determinan espacios para que el público opine o haga preguntas a los expertos. Hay un moderador que presenta el tema del panel, así como una breve biografía o presentación de cada uno de los invitados/expertos. Luego el moderador distribuye los turnos de habla e interviene en la medida de lo necesario. Una característica del panel es

⁵⁰ VÁSQUEZ, Graciela. *Ibid.*

que los invitados no exponen sus puntos de vista como en una disertación, sino que dialogan e interactúan.

2. El proceso de alfabetización académica

La bibliografía en español señala que la alfabetización académica se inició, como un área de interés, en el mundo anglosajón, desde donde llegó al mundo hispano, con una década de desfase, aproximadamente. Su foco de interés está en las habilidades lingüísticas y discursivas con que los estudiantes ingresan a la educación superior, las que suelen ser insuficientes para enfrentar las tareas de lectura y escritura de textos de la especialidad. Esta situación no debería ser, necesariamente, sorprendente, pues se trata de jóvenes que en su etapa escolar no estuvieron en contacto permanente con textos de alguna disciplina en particular; por lo cual, junto con aprender las materias propias de la carrera que estudian, se ven obligados a desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para comprender y producir discursos académicos, lo que les permitirá desenvolverse y cumplir con las exigencias académicas de sus respectivas carreras.

Frente a esta situación, surgió, al interior de las diversas universidades y facultades, la pregunta sobre cuánto intervenir en la formación comunicativa de los estudiantes; es decir, ¿es necesario *enseñarles* a leer y escribir en las disciplinas o estas son habilidades que deben aprender por sí mismos, gracias al contacto con profesores y material de estudio? En el momento presente, la opción se inclina por la primera alternativa: la experiencia muestra que el fracaso académico se reduce y se mejoran los resultados de aprendizaje cuando existe un apoyo institucional que fomente los procesos de lectura y escritura académicas. A este proceso de aprendizaje del discurso académico propio de cada área disciplinar se le conoce como *alfabetización académica*.

Una autora argentina que ha investigado profusamente el tema del discurso académico y la alfabetización académica, es Paula Carlino. Ya en el año 2005⁵¹, la definía así:

El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando en el entorno anglosajón hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

De un artículo reciente⁵² se presenta un análisis donde se discute la definición que daba la misma autora el año 2003:

En este apartado propongo revisar el concepto de alfabetización académica, enunciado una década atrás. Sugiero denominar «alfabetización académica» al proceso de enseñanza que

⁵¹ CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. 6ª reimpression. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012, pp. 13 – 14.

⁵² CARLINO, Paula. “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18 n° 57, 2013, pp. 355 – 381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Distrito Federal, México, p. 370.

puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

De acuerdo con las ideas planteadas por Carlino, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a los estudiantes y semiexpertos a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades lingüísticas de manera fragmentada. De hecho, para esta autora, lo óptimo no es que en las facultades haya expertos en el área de lenguaje que alfabeticen académicamente; sino que sean los mismos docentes quienes realicen esta labor. Y, porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las «alfabetizaciones académicas» incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad”⁵³.

Al interior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile no se ha adoptado esta postura, sino una posición mixta: la alfabetización académica en el ámbito jurídico se desarrolla gracias al trabajo conjunto de expertos en didáctica, lingüística y abogados, de modo de ofrecer a los estudiantes una mirada integral, que articule procesos de alfabetización jurídica guiados desde la didáctica y apoyados por el conocimiento lingüístico.

Una idea importante dentro del concepto, es que se trata de un proceso, es decir, no se trata de un aprendizaje rápido, automático y fácilmente alcanzable; más bien consiste en una apropiación de maneras de explicar, de argumentar, de definir, de concluir, etc., tanto de la perspectiva de la comprensión como de la producción; las que muchas veces se adquieren a través de fracasos iniciales en tareas académicas. Como lo expresa Poblete⁵⁴:

Conocida también como alfabetización terciaria o alfabetización superior, la introducción de esta perspectiva pone de manifiesto que las formas de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, en este sentido, no puede tomarse la alfabetización como un proceso básico que se adquiere de una sola vez y para siempre, sino que se entiende como un proceso que está en constante desarrollo [...]

Actualmente, la mayoría de las universidades nacionales han desarrollado programas de alfabetización académica, los que se implementan de distintas maneras: a través de talleres

⁵³ CARLINO, Paula. *Ibíd.*, 2013, p. 369.

⁵⁴ POBLETE, Claudia. “Alfabetización y escritura académica”. En: MARINKOVIC, Juana; M. Velásquez y A. Córdova (eds.). *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, P. Universidad Católica de Valparaíso, 2012, p. 17.

(optativos u obligatorios), de asignaturas específicas o de actividades de alfabetización dentro de asignaturas dentro del currículum. Una actividad complementaria, y necesaria, a estas iniciativas de alfabetización es una evaluación diagnóstica, que permita no solo obtener información sobre niveles de competencia de los estudiantes, sino también realizar actividades de mejora focalizadas, pues no todos los alumnos van a estar en el mismo nivel.

Siguiendo esta idea, el instrumento CODICE-Derecho es la instancia evaluativa diagnóstica a la que se ven enfrentados los estudiantes de primer año el mismo mes de su ingreso a la Facultad de Derecho. La ventaja de esta aplicación temprana es que se preserva su carácter diagnóstico, pues los estudiantes aún no se han visto enfrentados a textos de derecho, es decir, no han recibido información sobre qué y cómo leer, por lo cual deben recurrir a las competencias de lectura y escritura que poseen en ese momento.

3. La evaluación del discurso académico en el ámbito jurídico

El instrumento CODICE-Derecho se aplica a los alumnos de primer año de la carrera y tiene una estrecha relación con los conceptos trabajados en el presente capítulo: discurso académico, discurso jurídico géneros académicos y alfabetización académica; relación que se explicita a continuación:

- el objetivo general del instrumento es medir las competencias comunicativas de los estudiantes de Derecho y su capacidad para comprender y producir textos propios del discurso académico jurídico;
- estas competencias se reducen a la comprensión y producción de géneros académicos definidos (fundamentalmente artículos de investigación, manuales de diversas disciplinas del derecho y textos especializados) y ciertas secuencias textuales, en particular la argumentación, la exposición y la narración;
- los resultados obtenidos gracias a la aplicación del instrumento permiten ubicar a los estudiantes de primer año en cinco niveles de desempeño en lectura (*Sin evidencia – Insuficiente – Mínimo – Suficiente – Bueno – Excelente*); y cinco niveles en escritura (*Evidencia insuficiente – Muy inadecuado – Adecuado – Básico – Adecuado – Muy adecuado*); esto es, de acuerdo al puntaje que alcanzó cada uno en las respectivas secciones. Estos niveles corresponden al grado de alfabetización académica que presentan los estudiantes de primer año, como resultado de su aprendizaje escolar;
- esta información así obtenida permite a los docentes y autoridades de la Facultad de Derecho tener una mirada doblemente proyectiva hacia su estudiantado; por una parte, se obtiene una visión retrospectiva: cuántas competencias de lectura y escritura adquirieron en su etapa anterior al ingreso a la Facultad, ya sea gracias a su formación escolar o bien gracias a su gestión personal. En segundo lugar, el análisis de resultados de la aplicación permite sostener una segunda mirada, esta vez proyectiva, en el sentido de que provee información detallada acerca de las competencias y habilidades, relativas a la comprensión de lectura y la redacción, que poseen estos alumnos, lo cual permite proyectar las tareas y actividades remediales que son necesarias para aquellos que presentan un desempeño deficiente, así como saber cuántos estudiantes se ubican en niveles que les permiten un buen desempeño

académico (esto es *Suficiente – Bueno – Excelente* para lectura; y *Suficiente – Bueno – Excelente* para escritura).

Al tratarse de una prueba de lápiz y papel que mide comprensión y producción del discurso escrito, para efectos de la construcción del instrumento CODICE-Derecho, se seleccionan textos representativos del discurso académico jurídico, considerando solo los que provienen de fuentes validadas, tales como manuales y textos de estudio y revistas indexadas. Este criterio permite reducir la variedad de secuencias textuales a dos principales y una de menor importancia: la exposición y la argumentación; la narración como secundaria, incrustada en alguna de las anteriores. La temática está acotada al discurso académico jurídico.

Ello repercute en que los ítems contruidos deben, necesariamente, medir estrategias discursivas propias de cada una de estas secuencias.

A continuación se presenta una descripción de los elementos teóricos, provenientes de la lingüística textual y del análisis del discurso, que se han considerado para la elaboración del marco teórico del instrumento, más una aplicación práctica, que contempla ítems modelo y su consiguiente fundamentación evaluativa.

Al respecto, vale la pena aclarar que se está operando con el concepto de *secuencia textual*, basándonos fundamentalmente en Adam⁵⁵: se trata de una unidad textual superior a la oración, pero inferior al texto, constituida por una serie de proposiciones con una estructura dada. Según Adam, no existen los textos puros, pues estos suelen constituirse por más de una secuencia; así, un texto fundamentalmente narrativo (como un cuento) perfectamente puede tener dentro de sí secuencias descriptivas, las que, de hecho, son necesarias para presentar ambientes y personajes. En el ámbito del discurso académico, ocurre el mismo fenómeno: la argumentación incluye secuencias explicativas o narrativas. En la teoría de Adam, esta aparición de secuencias en distintos niveles se explica así: existe una secuencia principal, que contiene secuencias secundarias incrustadas.

A continuación se revisarán las características discursivas de tres tipos de secuencias: expositiva, argumentativa y narrativa, con el objeto de establecer un marco teórico que permitirá entender cómo se han orientado las actividades evaluativas posteriores.

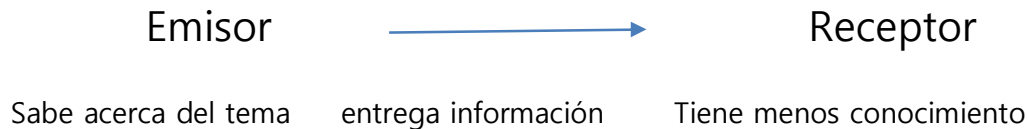
Secuencia textual expositiva

Los textos expositivos tienen un carácter esencialmente informativo, es decir, proveen de información y de contenidos con respecto a un objeto, un concepto, un hecho, un tema, etc. La distinción tradicional con la secuencia argumentativa radica en la (relativa) neutralidad del emisor frente al tema planteado, pues no es propia la presentación de una tesis u opinión ni la presentación de argumentos.

Sus características discursivas son las siguientes:

⁵⁵ Adam, Jean M. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan, 1992.

1. El propósito comunicativo principal es entregar información al lector sobre un tema determinado, suponiendo que este tiene un grado de conocimiento menor que el emisor acerca de dicho tema.
2. Lo anterior configura una relación asimétrica entre emisor y receptor:



3. Los textos expositivos tienen una función social y cultural importante: permiten la transmisión del conocimiento, transformándose así en un vehículo que facilita el aprendizaje y el acceso al conocimiento.
4. Poseen un alto grado de objetividad, pues el foco está puesto en la transmisión de información y no en el punto de vista del emisor; de hecho, este punto de vista está atenuado, aunque no del todo ausente, pues en todo texto está presente la psicología del emisor, solo varía el grado. Si aplicamos el modelo de comunicación establecido por Jakobson, diremos que prima la función referencial, pues se habla de un objeto externo al emisor.
5. Baja presencia de modalizadores discursivos de opinión: *en mi opinión, yo creo que, para mí, pienso que...*
6. Las secuencias expositivas incluyen tres modos discursivos reconocidos y adecuadamente descritos en la tipología textual: la descripción/caracterización, la explicación y la instrucción (en el sentido de textos instructivos o normativos). A veces estos términos se confunden o unos asumen el rol de hiperónimo, cuando, por ejemplo, se habla de texto explicativo para cualquier texto expositivo.
7. También encontramos ciertos tipos de párrafos característicos: *definición, enumeración, clasificación, esquemas, comparación y ejemplificación*.
8. Es muy común que se utilicen mecanismos de progresión temática adecuados, pues mientras más especializado es el texto, se vuelve más necesario hacer precisiones conceptuales, reformulaciones, redefiniciones, separar lo que se va a abordar y lo que no, declarar en qué marco teórico o ideológico se enfrenta un asunto, etc. Ello implica adecuados mecanismos de mantenimiento del referente, aunque no es infrecuente la simple repetición, pues el grado de especialización limita en gran medida el uso de sinónimos.
9. Por último, es importante señalar que las secuencias expositivas aparecen frecuentemente como secundarias, incrustadas en una secuencia dominante, la que puede ser narrativa (por ejemplo, cuando la narración se detiene para pasar a describir cómo es una persona, un lugar o un objeto) o argumentativa (cuando dentro de la argumentación se insertan definiciones o explicaciones que sirven para reforzar la tesis del emisor).

La descripción

Su objetivo es comunicar al receptor cómo es un objeto, persona o asunto, para lo cual se entregan sus características, cualidades, propiedades, semejanzas o diferencias con objetos similares. Describir básicamente responde a la pregunta ¿cómo es X? y busca que el lector se imagine cómo es X y llegue a conocerlo a través de la representación lingüística del objeto.

Veamos ahora una cita ilustrativa⁵⁶:

Con la descripción representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado: en el ámbito humano –personal y social– y sus esferas de actividad; en el ámbito creado por los humanos: construcciones, aparatos y artefactos; y en el ámbito natural: rocas y montañas, animales, plantas y paisajes. Con la descripción expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos –lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos–, y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta. (...)

La descripción puede ser orientada atendiendo a las necesidades comunicativas del emisor, enfatizando aspectos objetivos, subjetivos o determinadas características que se quieran resaltar en pos de la eficacia comunicativa del texto.

Partes de la descripción:

- a) Anclaje descriptivo: establecimiento del tema y del objeto por describir; es la parte inicial de la descripción.
- b) Aspectualización: presentación de las características, cualidades y propiedades del objeto descrito.
- c) Puesta en relación con el mundo exterior: se compara el objeto con otros similares y se establecen semejanzas o diferencias, las que pueden expresarse por medio de metáforas o comparaciones objetivas.

Se denomina caracterización a la descripción de personas, personajes o seres humanizados, en la cual se entregan sus características físicas y psicológicas. Cuando esto ocurre en el ámbito literario, hablamos de retrato.

En términos lingüísticos, la descripción se vale fundamentalmente de la adjetivación y de la terminología especializada, en el caso de las disciplinas.

La explicación

Es una secuencia que tiene un objetivo más ambicioso que solo presentar información; la explicación busca clarificar el funcionamiento o el porqué de una situación o un proceso. En términos más precisos⁵⁷:

⁵⁶ CALSAMIGLIA, Helena y A. Tusón. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 2004, p. 279.

⁵⁷ BASSOLS, Margarida y Anna Maria Torrent. *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro, 1997, p. 71.

Está claro, pues, que las secuencias explicativas no se limitan a informar o exponer –aunque también informen y expongan–, sino que quieren hacer comprender por qué tal cosa es, actúa, funciona, etc., de una determinada manera. Podríamos decir que la explicación es el texto didáctico por excelencia, porque tiene como objetivo la comprensión de fenómenos sobre los cuales aporta información necesaria.

A diferencia de la argumentación, no se pretende influir en la conducta del oyente ni cambiar sus ideas o puntos de vista de una manera persuasiva. La explicación es objetiva y solo se limita a dar cuenta de la información necesaria para entender un tema difícil o complejo. Priman la objetividad, la neutralidad y la verdad. Evidentemente, y al igual que ocurría con la descripción, la explicación de conceptos, procesos, ideologías, etc., puede formar parte de un texto argumentativo, con lo cual aparecería como una secuencia secundaria, incrustada para apoyar una tesis y usada como argumento.

Esquema:

- a) Estado inicial: se define un objeto complejo o problema, sobre el cual hay dudas que es necesario despejar. Está implícita una pregunta, que orienta la explicación (¿cómo? ¿Por qué? ¿Qué es?).
- b) Fase resolutoria: se entrega una respuesta para el problema y se desarrolla un esquema explicativo que tiene por objetivo aclarar la pregunta implícita en el estado inicial.
- c) Estado final: el objeto complejo queda claro y entendible.

Estrategias discursivas específicas de esta secuencia (según Calsamiglia y Tusón, 2004: 309): la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía, la citación.

Secuencia textual argumentativa

Propósito argumentativo

De todas las secuencias textuales, esta es la que se dirige de manera más directa al receptor, pues el propósito argumentativo por excelencia es lograr la adhesión del receptor, lo que, dicho de otra manera, consiste en que el emisor despliega una serie de estrategias comunicativas destinadas a convencer a su receptor para que crea en algo o realice una acción determinada, creencias o acciones que corresponden al punto de vista de dicho emisor. Se trata, entonces, de influir en el otro a través del discurso, presentándole como cierta o deseable una determinada afirmación sobre la realidad.

Veamos algunas definiciones aportadas por el texto de Bassols y Torrent⁵⁸:

A menudo, argumentar «es intentar, mediante el discurso, que el receptor tenga una conducta determinada» (Perelman y Olbrecht-Tyteca, 1988: 1). Que nos vote, que compre nuestro producto; que haga las cosas como nosotros queremos. O, en la mayoría de los casos, «es convencer al oyente de la corrección o la verdad de una aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible; o bien suposiciones a partir de las cuales

⁵⁸ BASSOLS, Margarida y Anna Maria Torrent. *Ibíd.*, 1997, p. 37.

se pueda deducir» (Grize, 1981: 30). Se trata de conseguir, por lo tanto, que dicho oyente crea lo que le decimos, que cambie sus convicciones u opiniones. Las argumentaciones, refutan o estabilizan creencias y comportamientos de los receptores. Tienen así pues, una eficacia de tipo práctico.

Dentro de este macropropósito argumentativo, tradicionalmente se distinguen dos orientaciones: convencer y persuadir. El convencimiento opera sobre la base de la razón, es decir, trabaja con argumentos y se basa en un desarrollo de ideas que apela a la inteligencia y la capacidad de razonamiento. Se da mucho en ámbitos académicos, en discusiones extensas, en debates y en algunos géneros periodísticos, como el editorial o la columna de opinión. En tanto, la persuasión apunta a las emociones y sensaciones; busca guiar al receptor hacia la aceptación de un punto de vista sin una argumentación teórica, sino utilizando imágenes, lugares comunes o casos conmovedores. Como dicen las autoras antes citadas⁵⁹:

[la persuasión] se orienta hacia un auditorio concreto y opera sobre la voluntad –y con recursos mucho más primarios–. Pensemos, por ejemplo, en los recursos persuasivos que usa la publicidad audiovisual: las imágenes de sitios paradisíacos; las formas perfectas de unos cuerpos bronceados; el poder inigualable de la conducción de un buen coche... Pocos argumentos valen cuando se trata de atacar directamente a los sentimientos y las pulsiones más elementales.

Características discursivas de la argumentación

- Tema: cualquiera que posea un carácter controversial o polémico, sobre el cual se puedan establecer distintos puntos de vista, así se puede desarrollar un esquema argumentativo.
- Emisor: en su discurso exhibe una toma de posición frente al tema en cuestión, para lo cual debe presentar argumentos de distinto tipo. Es frecuente que utilice modalizadores de opinión (*yo creo que, para mí, bajo mi punto de vista*).
- Carácter: polémico y dialógico, lo que se materializa en preguntas o alusiones directas a los interlocutores (*¿ustedes creen posible que...?, ¿no es cierto?*). También hay un dialogismo recreado en el discurso, que se presenta cuando el emisor se refiere a la posición contraria a la suya y presenta los argumentos propios de esta postura (lo que constituye una contraargumentación), para posteriormente invalidarlos. Se recurre a estrategias lingüísticas como: “hay algunos que piensan que...”; “se dice por ahí que...”; “otros plantean que...”.
- Objetivo: convencer al interlocutor (o al público) que lo que se plantea en el discurso argumentativo es válido, de modo que los interlocutores acepten este punto de vista.

Elementos de la argumentación

Utilizaremos aquí un esquema básico, que es el planteado por Anscombe y Ducrot (1983), y que presenta tres conceptos centrales: premisa – argumentos – conclusión (tesis).

⁵⁹ BASSOLS, Margarida y Anna Maria Torrent. *Ibíd.*, pp. 31-32.

Las premisas son el punto de partida, pues se trata de hechos, opiniones o ideas conocidos por todos y que se consideran ciertos sin mayor discusión. En palabras de Bassols y Torrent⁶⁰, citando a Perelman: “Son los objetos de acuerdo sobre los que se fundamenta la argumentación”. Permiten introducir el tema, a partir de una presentación lo que se sabe, se ha dicho o se ha escrito sobre este asunto, de modo de establecer una base para el tema argumentable. Obviamente, en la elección de las premisas el emisor debe tener la precaución (y la astucia) de presentar aquellas que favorecen su punto de vista y a las cuales va a recurrir en su desarrollo argumentativo posterior, pues hay un tránsito lógico entre las premisas y la conclusión (los argumentos se basan en las premisas y conducen hacia la conclusión).

Tipos de premisas:

- a) Hechos: se refiere a hechos conocidos, principalmente a través de los medios de comunicación.
- b) Valores abstractos: no se refieren a situaciones concretas, sino que se esgrimen porque en sí son deseables; nos referimos a: la verdad, el bien, el bien común, la tolerancia, la justicia.
- c) Jerarquías naturales: están en la estructuración del pensamiento: padres sobre hijos menores; Dios sobre los hombres; los hombres sobre los animales.
- d) Leyes o principios jurídicos: resultan especialmente relevantes en la argumentación jurídica, pues esta se basa en la correcta comprensión e interpretación de la ley; para ello, primero es necesario conocer las leyes.
- e) Lugares comunes o *topoi*: se refiere a premisas muy generales, conocidas por todos, y que pueden aplicarse a muchos casos y situaciones. En español suelen traducirse como “tópicos”. Bitonte y Matienzo⁶¹ los definen así:

Un topos es un elemento de una tópica, los topos son los lugares en los que se guarda información y de donde surgen los argumentos. Es decir que no son los argumentos mismos sino los lugares en los que estos se encuentran. Una posible definición de tópicos es la que los concibe como principios generales admitidos que intervienen en el proceso de argumentación. Estos principios sirven de base a los razonamientos y son generalmente consensuados o admitidos por una comunidad.

Aristóteles ya se refirió a los *topoi* en su Retórica. Las mismas autoras citadas realizan una aplicación práctica del término⁶²:

Se pueden considerar que en Aristóteles hay tres grandes categorías de lugares comunes: lo posible y lo imposible, lo existente y lo no existente y lo más y lo menos. Recordemos un conocido ejemplo de Aristóteles de un entimema demostrativo que se deriva del topos “lo mayor y lo menor”: “Si ni siquiera los dioses lo conocen todo, aún mucho menos los hombres”. Si buscamos un ejemplo actual, podemos presentar lo que ocurrió en el mes de abril de 2009, cuando tuvo amplia repercusión en la prensa la noticia de la denuncia sobre supuestos hijos no reconocidos de Lugo, presidente del Paraguay. El argumento de los

⁶⁰ BASSOLS, Margarida y Anna Maria Torrent. *Ibid.*, pp. 32.

⁶¹ BITONTE, M. Elena y T. Matienzo. 2011. “Los fundamentos de la argumentación: Topos, Garantías y pre-construidos culturales”, p. 1. Recuperado el 10 de abril de 2014 de: <http://catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/textos/Los%20fundamentos.doc>.

⁶² BITONTE, M. Elena y T. Matienzo. *Ibid.*, 2011, p. 4.

opositores se puede resumir de la siguiente manera: «Ni siquiera se preocupa por sus hijos, menos se preocupará por el pueblo». Aquí de nuevo vemos en funcionamiento el esquema argumentativo que proviene del topos de lo más y lo menos.

Hay varias categorías de *topoi*:

- Cantidad: consiste en afirmar que algo vale más que otra cosa por razones de cantidad: es mejor tener lo que dura más; creer en lo que cree la mayoría; adquirir los bienes y/o productos que prefiere la mayoría; vale más el todo que la parte.
- Calidad: generalmente se opone al anterior (cantidad), pues consiste en privilegiar la calidad de algo, sin importar las cantidades: preferir lo fácil a lo difícil (o viceversa); buscar la felicidad y no la infelicidad; perseguir lo útil; el que es único en su género vale más que los que son comunes; de lo bueno, poco; la calidad va por dentro.
- Orden: preferir lo anterior a lo posterior; las causas a los fines.

Los *topoi* pueden ser o no verdaderos, lo interesante es que dan fuerza a los argumentos, pues sientan un precedente sobre el cual se funda la argumentación. Permiten que los argumentos se desplieguen, para llegar a una conclusión o tesis, que es el punto de vista esencial del emisor. Eso sí, no siempre están explícitas, sino que se extraen de las ideas que se presentan como introducción o de tipo de argumentos.

Los argumentos son las razones que se presentan en el discurso para fundamentar y validar una tesis o conclusión; se basan en las premisas, pero implican un mayor desarrollo de ideas, conceptos, ejemplos, y encadenamiento de razones. Los argumentos constituyen la ley de paso que permite llegar a una conclusión, partiendo de determinadas premisas.

Tipos de argumentos

- a. Argumento causal: relaciona un hecho con su consecuencia, una situación con su origen o bien varias situaciones con un origen común.
- b. Argumento de autoridad: se toma el pensamiento de un experto o persona destacada en el tema, cuando este apoya la tesis, y se presenta en la argumentación.
- c. Argumento basado en definición: se toma una definición, se analiza en sus partes constitutivas y se aplica este análisis al tema de la argumentación.
- d. Argumento por analogía o comparación: consiste en comparar dos hechos o situaciones similares, aplicando las condiciones de una a la otra.
- e. Argumento basado en datos estadísticos y hechos: se presentan datos y hechos fidedignos y a partir de estos se realiza un análisis que conduzca a la conclusión del emisor. Para el discurso jurídico es importante la reconstitución fiel de los hechos que se debaten, así como su debida prueba, pues estos permiten determinar si hubo o no delito, por ejemplo.
- f. Argumento basado en leyes y reglas de carácter general: en este tipo de argumentación lo que se hace es presentar con mucha claridad la ley o regla de conducta (también se incluyen aquí los refranes y las máximas), y a partir de esta se desprenden ideas y/o interpretaciones que conducen a una tesis. En el caso del

discurso jurídico, este tipo de argumento es fundamental y debe realizarse citando, con fuente, las normas jurídicas que se aplican a un caso en cuestión.

No hay que olvidar que también existen los contraargumentos, que se dan cuando el emisor trae a su discurso una opinión contraria a su tesis, con el objeto de invalidarla y probar que sus argumentos son válidos, mientras que los contraargumentos son débiles y sin fundamento.

La tesis o conclusión es la postura del emisor frente al tema, el cual es una enunciación de carácter general del asunto que se trata. La tesis implica una toma de posición, a favor o en contra, del asunto sobre el que se argumenta. Si se enuncia al principio, entonces el desarrollo argumentativo posterior consistirá en fundamentarla; la conclusión recoge y sintetiza los argumentos planteados, es una reelaboración de la misma tesis. Si la tesis no se enuncia al inicio, entonces la conclusión debe ser más clara en señalar la posición del emisor.

Como se vio, en el esquema argumentativo pueden darse dos casos de ordenamiento de las partes:

→ esquema inductivo: la tesis se presenta después de la premisa y de los argumentos y funciona como conclusión de la argumentación; en este caso tesis y conclusión son equivalente;

→ esquema deductivo: la tesis se presenta al principio de la argumentación, ya sea antes de las premisas o después de estas (pero antes de los argumentos); luego, la tesis se retoma en la conclusión, donde se fundamenta resumidamente.

Secuencia textual narrativa

Es un tipo de secuencia que tiene una larga trayectoria de estudios, pues las narraciones constituyen una lectura frecuente y habitual, ya sea cuando se presentan de manera aislada (cuentos y novelas) o cuando forman parte de otros géneros textuales (al interior de reportajes, noticias o conversaciones). Básicamente consiste en “contar una historia”, donde aparecen personajes que realizan acciones en un tiempo y espacio recreados a través de palabras. Es por ello que narración se asocia al término “relato”.

Los elementos de la narración son:

1. **Actantes reconocibles:** un actante es un personaje que aparece como sujeto o paciente de la acción narrativa; puede ser individual o colectivo, humano o un ser antropomórfico. Su presencia otorga continuidad al relato.
2. **Temporalidad:** los acontecimientos se desarrollan a lo largo del tiempo.
3. **Transformación:** los estados, actitudes, pensamientos, etc., de los personajes cambian a medida que el relato avanza, por ejemplo: de la pobreza a la riqueza, de la felicidad a la infelicidad, etc.
4. **Acción:** hay un proceso que se desarrolla a lo largo de la narración. Se parte de una situación inicial, en la cual los actantes son y actúan de una cierta manera; sigue un quiebre de esa situación, también llamada *complicación*; luego, un desarrollo de acontecimientos (con una o varias reacciones a la complicación), para llegar a una situación final. Hay una relación causa-efecto en la concatenación de hechos.

También es particularmente interesante en la narración el punto de vista del narrador, que puede ser en primera persona o en tercera. La ventaja del narrador en tercera persona es que tiene un mayor manejo de la historia, de los acontecimientos, de lo que piensan y sienten los personajes; puede articular la narración con mayor libertad al no pertenecer al mundo narrado.

Aparte de funcionar en la sociedad como un elemento recreativo (a través de la ficción novelesca o cinematográfica), la narración tiene un papel en los géneros académicos, especialmente dentro de las ciencias sociales y humanas, pues el aparato conceptual e ideológico de cualquiera de estas disciplinas se basa en la conducta y en la psiquis humana, por lo cual el estudio y análisis de casos tiene un papel relevante, de donde se deriva la necesidad de incluir, dentro de secuencias expositivas y/o argumentativas, secuencias narrativas que justifican, explican o sostienen posiciones y conceptos.

Habilidades cognitivas asociadas a la comprensión lectora

El diseño de la prueba CODICE-Derecho contempla diez habilidades cognitivas, agrupadas en tres competencias de lectura:

Cuadro 2. Habilidades cognitivas y competencias de lectura prueba CODICE-Derecho

Competencia	Habilidades	
Competencia 1	1.	Comprender
	2.	Identificar
Competencia 2	3.	Analizar-sintetizar
	4.	Analizar-interpretar
	5.	Sintetizar localmente
	6.	Sintetizar globalmente
Competencia 3	7.	Inferir localmente
	8.	Inferir globalmente
	9.	Interpretar
	10.	Evaluar

Cuadro 3. Desglose de habilidades cognitivas

Competencia	Habilidad	Descripción
Competencia 1	Comprender	La habilidad consiste en la comprensión literal de la información textual, dando cuenta de:

<p>Consiste en extraer información de la superficie textual.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Personajes/actantes y sus acciones, características personales o cualquier información asociada (historia personal, hobbies, cargos desempeñados, etc.). • Objetos relevantes: sus características, importancia en el mundo textual; vinculación con personas o lugares. • Lugares asociados a sucesos; características propias de los lugares; espacios que se configuran en su interior. • Tiempo que demora en realizarse una acción; tiempo que separa unas acciones de otras; fechas de sucesos. • Determinación de secuencias: orden de los eventos, tipo de eventos, actantes/lugares/objetos involucrados. • Causas y efectos (cuando están explícitos). <p>Los ítemes que evalúan esta habilidad pueden formularse de varias maneras distintas. No existe un enunciado prototipo, pues la misma pregunta puede corresponder a <i>inferir</i> (si se indaga por información no explícita) o a <i>comprender</i>, dependiendo de su enunciación y del lugar que ocupa la información en el texto.</p> <p>Usualmente, para dejar claro que se trata de rastrear información de la superficie textual, se usa la expresión “según la información que entrega el texto” antes de la pregunta propiamente tal.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lugares fueron dominados por los etruscos en su periodo de esplendor? • De acuerdo a lo expresado en el texto, ¿qué monarca dio un impulso definitivo al comercio de Inglaterra con países de oriente?
	<p>Identificar</p>	<p>Reconocer (o identificar) en el texto un elemento, a partir de las características o funciones que se entregan explícitamente en el enunciado.</p> <p>Implica, por ejemplo,:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar en el texto un personaje/persona, lugar, objeto, etc., de acuerdo a las características que se solicitan. • Reconocer en el texto un elemento de acuerdo a la descripción de su función, a saber: qué párrafo contiene una secuencia narrativa de carácter secundario; cuál es la tesis que sustenta el emisor frente al tema tratado; cuáles son los argumentos presentados (en texto argumentativo); identificar si un enunciado corresponde a la expresión de opinión o bien es la referencia a un hecho (en textos expositivos y argumentativos); dónde se presenta una definición (en textos expositivos, principalmente).
<p>Competencia 2</p> <p>Consiste en analizar y sintetizar la información explícita, esto es, descomponerla en</p>	<p>Analizar-sintetizar</p>	<p>Descomponer el texto en partes (o segmentos) y elaborar una síntesis de cada una de las partes obtenidas.</p> <p>Usualmente la habilidad incorpora una comparación entre las ideas centrales de dos o más partes del texto.</p> <p>Por ejemplo: ¿Cuál es la idea principal de los párrafos cinco y ocho del texto?</p>

sus elementos constitutivos, para realizar interpretaciones locales y síntesis.	Analizar-interpretar	<p>Descomponer el texto en partes (o segmentos) y asignar una función discursiva a cada una de esas partes.</p> <p>Las funciones discursivas mencionadas pueden corresponder a enunciaciones del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la función discursiva de la cita insertada en el párrafo dos? = <i>apoyar la tesis del emisor en lo relativo a...</i> • ¿Por qué el emisor dedica un párrafo a relatar la historia de X? = <i>porque la utiliza para introducir el tema principal.</i> <p>También funciona cuando al estudiante se le pide que explique (o interprete) una expresión que aparece en el texto con sentido figurado. Corresponde a la idea de asignar un sentido de lectura a una parte del texto, por ello a esta habilidad también se la designa como <i>interpretar localmente</i>.</p>
	Sintetizar local y globalmente	<p>Determinar la(s) idea(s) central(es) de un segmento o parte del texto (síntesis local) o de un texto completo (síntesis global).</p> <p>Un método para la determinación de ideas centrales de un texto fue propuesto en 1977 por el lingüista holandés Teun Van Dijk y consiste en la aplicación de macrorreglas, que son operaciones cognitivas gracias a las cuales se puede acceder a la macroestructura de un texto, esto es, a su contenido semántico.</p> <p>Las macrorreglas permiten al lector eliminar lo accesorio y extraer el tema del texto. Son tres:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selección: consiste en seleccionar las proposiciones que resultan fundamentales para comprender el texto. 2. Generalización: es hallar una categoría mayor (género) que permite aludir (sin mencionar de a uno) diversos objetos contenidos (especie). 3. Construcción: consiste en etiquetar con un nombre o una frase síntesis, un proceso que comprende varios pasos. <p>Un resumen de las macrorreglas, accesible a cualquier lector, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macrorreglastextuales.htm</p> <p>En cuanto al enunciado de ítemes que evalúan esta habilidad, estos pueden corresponder a alguna de las siguientes formulaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la idea central del texto leído/del párrafo X? • ¿Qué opción presenta la síntesis más adecuada del contenido del texto/del párrafo X? • ¿Cuál es el título más adecuado para el texto leído? • ¿Qué otro título resume el texto leído? (cuando el título se entrega en la referencia a pie de página)

<p>Competencia 3</p> <p>Es la competencia que agrupa las habilidades de lectura superiores, esto es, la realización de inferencias válidas, la interpretación de elementos textuales y la reflexión crítica acerca del contenido y la forma del texto.</p>	<p>Inferir local y globalmente</p>	<p>Derivar información implícita a partir de la información de un segmento del texto (inferencia local) o del texto completo (inferencia global). Dicho de otro modo, es extraer ideas nuevas que se desprenden de lo que se plantea en el texto.</p> <p>Consiste en obtener conclusiones o inferencias válidas (<i>i. e.</i>, información implícita) a partir de lo que se plantea de manera explícita en el texto; para lo cual el lector recurre a su conocimiento de mundo. Del contraste entre lo expresado y lo que el lector conoce se obtiene la inferencia.</p> <p>La realización de inferencias supone un diálogo mental entre lo que dice el texto y lo que el lector entiende y proyecta a partir de esta información explícita. Un lector activo va haciendo inferencias en la medida que va leyendo; el avance del texto confirmará o rechazará sus inferencias, pues la nueva información propicia un reacomodo de la comprensión.</p> <p>En términos de elaboración de ítemes de selección múltiple, la clave presenta una inferencia válida, esto es, que se sustenta en la información textual; mientras que los distractores presentan dos tipos de inferencias: posibles, pero no válidas; o bien, imposibles.</p> <p>Considerando lo que se puede preguntar para trabajar esta habilidad, la gama de opciones es amplia, puesto que se pueden incluir, a modo de ejemplo, los siguientes aspectos del contenido, cuando no están explícitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de causas de fenómenos, situaciones o reacciones. • Establecimiento de relaciones entre elementos del texto (problema-solución; causa-efecto; comparación-contraste; concepto-ejemplo). • Proyecciones de eventos. • Continuación de secuencias incompletas.
	<p>Interpretar</p>	<p>Es válido lo mismo que se explicó en la habilidad Analizar – interpretar, solo que en este nivel se consideran las interpretaciones realizadas a partir de todo el texto.</p> <p>Interpretar es ofrecer una explicación que aporta nueva información sobre el contenido del texto. Es una actividad cognitiva que apunta a construir un sentido de lectura posible del texto.</p> <p>Se materializa en los ítemes de comprensión de lectura a través de enunciados del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué X hizo la acción Z? (cuando la causa de la acción Z no está expresada en el texto, por lo tanto, hay que interpretar y dar las razones de X para hacer lo que hizo?) • ¿Qué simboliza Y en el texto? • ¿Cómo se interpretan las palabras de Z al despedirse de su familia? • ¿Qué se entiende por X en el texto? • ¿Qué función desempeña el párrafo K en el texto? • Determinar el propósito comunicativo del emisor (presentar/exponer información; defender un punto de vista; llamar la atención sobre un tema).

	<p>Evaluar</p>	<p>Es la habilidad cognitiva de nivel superior y para alcanzarla es necesario que el lector haya comprendido, analizado, sintetizado e interpretado el texto.</p> <p>Implica esencialmente <i>valorar</i> el texto, para lo cual se requiere conocimiento de mundo de parte del lector, además de un manejo de la intertextualidad, es decir, conocimiento del género que lee, para así valorar el contenido del texto en función de sus características discursivas propias.</p> <p>Esta valoración de la que hablamos, se refiere a tareas de lectura como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrastar la información con lo que se sabe sobre el tema (conocimiento de mundo). • Opinar sobre la estructura del texto y la relación entre la organización del contenido y la estructura. • Valorar el uso de recursos que demuestra el emisor en el texto en función del propósito comunicativo del texto (por ejemplo, pertinencia de las citas, aporte que significan gráficos o tablas, calidad de testimonios personales presentados; uso de metáforas o comparaciones; uso de negrita). • Determinar la actitud del emisor hacia un objeto (favorable, desfavorable, crítica, etc.). • Determinar el valor de argumentos o contraargumentos planteados.
--	----------------	---

Ejemplo de evaluación

A continuación se presenta un ejemplo de evaluación, a partir de un texto expositivo. Se trata de un fragmento de un artículo científico, cuyo tema son los crímenes contra la humanidad, desde la perspectiva del Derecho Penal Internacional.

Considerando que se trata de un texto que va a estar sujeto a una serie de ítemes de comprensión de lectura, un buen lector debe ser capaz de determinar algunas de sus particularidades discursivas, tales como:

- Se trata de un fragmento expositivo, pues se presenta información en torno al tema principal (los crímenes de guerra) y no se advierte una postura personal del emisor (ya sea a favor o en contra) de algún aspecto del tema; es decir, no se despliegan estrategias argumentativas, pues no se trata de un texto argumentativo.
- Aparecen estrategias discursivas propias del texto expositivo, a saber:
 - a) discusión teórica para llegar a un concepto apropiado y satisfactorio de *crímenes contra la humanidad*, la que incluye presentación y análisis de opiniones dadas por expertos en el tema (párrafos dos a seis);
 - b) encuadre del tema del texto en una disciplina jurídica definida: el Derecho Penal Internacional (párrafo dos);
 - c) después de la revisión de autores, exposición de una definición del emisor, en la cual recoge los elementos teóricos que para él resultan relevantes (párrafo siete, con un refuerzo en el párrafo ocho);

- d) narración como secuencia incrustada (párrafos nueve a doce), donde se resumen algunos sucesos históricos del siglo XX que resultan relevantes para la definición y caracterización de los crímenes contra la humanidad;
- e) enumeración de crímenes que caben en la categoría mencionada.

Texto

Una aproximación al concepto de crímenes contra la humanidad

JOSÉ MANUEL DÍAZ SOTO

Abogado

Universidad Externado de Colombia

INTRODUCCIÓN

1. La noción de crímenes contra la humanidad, incluso desprovista de cualquier estudio histórico o dogmático, evoca por sí misma las peores atrocidades a las que los seres humanos pueden someter a sus congéneres. Se trata de un concepto intuitivamente ligado con los pasajes más oscuros de la historia moderna de la humanidad.
2. Desde una perspectiva normativa, lo primero que convendría precisar es que los crímenes contra la humanidad hacen parte de una categoría superior de la que se desprenden sus elementos esenciales, a saber, el Derecho Penal Internacional, y, más exactamente, los llamados “crímenes internacionales”.
3. Esta última noción –crímenes internacionales– comporta, según la definición de Cassese⁶³, los siguientes elementos:
 - i. Se trata de violaciones a la costumbre internacional, sin perjuicio de que tales preceptos se encuentren también en otras fuentes del Derecho Internacional.
 - ii. Son mandatos establecidos para proteger valores relevantes de toda la comunidad internacional, en consecuencia, vinculan a todos los estados e individuos. En palabras de Antonio Casese: “Estos valores no son propuestos por académicos ni por filósofos idealistas, más bien se trata de valores consagrados, aunque no necesariamente de forma expresa, en los más importantes instrumentos internacionales”.
 - iii. Adicionalmente, existe un interés universal en reprimir estos crímenes, de modo que, conforme a ciertas condiciones, sus presuntos autores pueden ser procesados y castigados por cualquier país, sin que deba establecerse un vínculo territorial o de nacionalidad entre el autor y la víctima.
 - iv. Por último –en opinión del doctrinante al que se viene haciendo referencia–, se trata de actos ejecutados en desarrollo de funciones oficiales, bien sea de

⁶³ ANTONIO CASSESE. *International Criminal Law*, Oxford, Oxford University Press, 2008, pp. 23 y ss.

derecho o *de facto*, pese a lo cual el Estado en cuyo nombre actúa el autor no puede alegar inmunidad de su agente ante las autoridades extranjeras.

4. Conforme a los señalados criterios, Cassese concluye que bajo la definición de crímenes contra la humanidad se ubican los crímenes de guerra, los crímenes contra la humanidad, el genocidio, la tortura como conducta autónoma, el crimen de agresión y algunas formas extremas de terrorismo seriamente patrocinadas o toleradas por los Estados⁶⁴.
5. Pese a que buena parte de la doctrina no comparte que el terrorismo o la tortura puedan ser considerados crímenes internacionales por fuera de los supuestos de los crímenes de guerra o contra la humanidad, lo señalado por Cassese sí permite esbozar la premisa en la que se funda esta disertación, esta es, que solamente las conductas que atentan de la forma más grave contra los valores más valiosos de la comunidad internacional o, si se quiere, de la humanidad, pueden ser consideradas crímenes contra la humanidad. [...]
6. A la pregunta que pocos se formulan acerca de por qué razón los crímenes internacionales tienen aptitud para lesionar “los bienes jurídicos de la comunidad internacional”, Werle explica de modo especialmente esclarecedor que ello es así porque estos delitos se cometen en un *especial contexto de violencia*, que solo puede tener lugar con la participación de un estado o de una organización similar. [...]
7. De lo hasta ahora señalado, es posible advertir que *los delitos contra la humanidad son tales porque atentan contra los bienes jurídicos de mayor valía para la comunidad internacional, y ello solo es así porque su comisión implica un escenario de violencia generalizada*. El delito contra la humanidad es un acto a gran escala que solo puede ser ejecutado por Estados o por organizaciones similares; por fuera de este escenario cualquier conducta, por repudiable que resulte, escapa al ámbito del Derecho Penal Internacional.
8. Considero que la anterior afirmación obtiene su validez no solo de la autoridad de los doctrinantes que la formulan, sino también del desarrollo de conceptos de “delito contra la humanidad” y de la forma en que ha sido recogido por los principales tratados internacionales que integran el *corpus iuris* del Derecho Penal Internacional, aspectos de los que me ocuparé a continuación. [...]

II. LA DEFINICIÓN DE CRIMEN CONTRA LA HUMANIDAD CONFORME A LOS ESTATUTOS Y LA JURISPRUDENCIA DE LOS TRIBUNALES AD HOC, ASÍ COMO DE LA CORTE PENAL INTERNACIONAL

⁶⁴ Por los mismos motivos, el autor mencionado considera que la piratería no es un delito internacional, pues no atenta contra los valores que la humanidad en su conjunto estima como especialmente relevantes. De igual modo, el narcotráfico, el tráfico ilícito de armas y el lavado de dinero tampoco pueden considerarse crímenes internacionales, pues no solo no quebrantan normas consuetudinarias del derecho Internacional, sino que adicionalmente no son cometidos por agentes estatales, cuando menos no en desarrollo de una política oficial. Cfr. *Ibíd.*, p. 24.

9. La última década del siglo xx sorprendió a la comunidad internacional con dos de los mayores eventos de barbarie que ha presenciado la modernidad: las atrocidades cometidas a raíz de la disolución de la antigua Yugoslavia y el genocidio ruandés.
10. No es este el escenario para realizar una detallada descripción histórica de las causas y consecuencias de estos trágicos sucesos históricos⁶⁵, baste con decir que los dos motivaron a la comunidad internacional, encabezada por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, a la conformación de tribunales ad hoc llamados a enjuiciar a los autores tanto de los crímenes de guerra como de los delitos de lesa humanidad que tuvieron ocurrencia en los Balcanes y en el continente africano.
11. Fue así como el 22 de febrero de 1993 el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, mediante Resolución 808 (1993), decidió establecer un tribunal internacional llamado a enjuiciar a los responsables de las graves violaciones al Derecho Internacional Humanitario que tuvieron ocurrencia en el territorio de la antigua Yugoslavia desde 1991.
12. El artículo 1º del Estatuto del Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia (en adelante ETPIY), adoptado mediante resolución del Consejo de Seguridad de 25 de mayo de 1993, prevé que “el Tribunal está habilitado para juzgar a los presuntos responsables de violaciones del derecho internacional humanitario cometidas a partir de 1991 en el territorio de la ex-Yugoslavia según las previsiones del presente Estatuto”.
13. En lo que respecta propiamente a los delitos contra la humanidad, el artículo 5º del ETPIY otorga competencia al Tribunal para juzgar a los autores de estos crímenes, definiendo dicha categoría en los siguientes términos:

Artículo 5. Crímenes de lesa humanidad

El Tribunal Internacional tendrá competencia para enjuiciar a los presuntos responsables de los crímenes que se señalan a continuación, *cuando hayan sido cometidos contra la población civil durante un conflicto armado, interno o internacional*:

- a) Asesinato;
- b) Exterminio;
- c) Esclavitud;
- d) Deportación;
- e) Encarcelamiento;
- f) Tortura;
- g) Violación;
- h) Persecución por motivos políticos, raciales o religiosos;

⁶⁵ Para una breve, pero detallada, descripción de los hechos que motivaron la intervención humanitaria en Ruanda y la creación del Tribunal Ad Hoc, cfr. Ramelli. Jurisprudencia penal aplicable en Colombia, cit., pp. 108 y ss. En lo que respecta al conflicto de los Balcanes, cfr. Alejandro Aponte. Persecución penal de los crímenes internacionales, Bogotá, Ibáñez, 2010, pp. 23 y ss.

i) Otros actos inhumanos. (Resaltado fuera de texto).

14. Por su parte, la respuesta de la comunidad internacional al genocidio en Ruanda vino dada por la Resolución 955 del 8 de noviembre de 1994, mediante la cual el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas constituyó un tribunal internacional llamado a enjuiciar a los autores de actos de genocidios y violaciones graves al Derecho Internacional Humanitario cometidos en Ruanda entre el 1º de enero y el 31 de diciembre de 1994.
15. Una diferencia fundamental de contexto entre el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (en adelante TPIR) y el TPIY es que este último se constituyó en desarrollo de la situación de conflicto, en tanto que aquel inició labores cuando ya Ruanda se encontraba en un relativo estado de estabilidad en noviembre de 1994. Como bien lo señala Aponte, “cuando en 1993 se instituyó el Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia, existía aún un conflicto armado y los territorios de los países involucrados estaban divididos y eran ocupados por las partes adversarias”⁶⁶.

Díaz, José Manuel. 2012. “Una aproximación al concepto de crímenes contra la humanidad”. *Derecho Penal y Criminología*, volumen XXXIII N° 95 Julio-Diciembre 2012, *Revista del Instituto de Ciencias Penales y Criminológicas de la Universidad Externado de Colombia*, Bogotá, pp. 119 – 151.

También edición online:

<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php?journal=derpen&page=article&op=view&path%5B%5D=3423&path%5B%5D=3110>

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 40.

¿Qué opción presenta el elemento determinante en la definición del concepto “crímenes internacionales”?

- A) El tipo de violación se encuentra descrito en varias fuentes distintas del Derecho Internacional.
- B) El agente que comete el crimen actúa en nombre de un estado, cumpliendo una función oficial.
- C) El vínculo territorial entre autor y víctima determina la forma en que estos crímenes son reprimidos.
- D) Los valores que se protegen al castigar estos crímenes deben estar claramente expresados.
- E) La inmunidad del agente del crimen quedaría determinada por el país donde este se cometió.

Ficha de referencia (1)

Categoría		Descriptor
Número	1	
Género		Artículo de investigación
Competencia	1	Extraer información literal
Habilidad	1	Comprender
Dificultad	2	Mediana
Clave	B	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Esta opción presenta una mala lectura del punto i, párrafo 3, donde se dice que el tipo de crimen puede estar descrito en otras fuentes del Derecho Internacional, pero no es un requisito que lo esté.
B	Clave. El texto señala que la característica propia de este tipo de crímenes es que “(...) se trata de actos ejecutados en desarrollo de funciones oficiales, bien sea de derecho o <i>de facto</i> , pese a lo cual el Estado en cuyo nombre actúa el autor no puede alegar inmunidad de su agente ante las autoridades extranjeras”, como se dice en el párrafo 3, punto iv.
C	El vínculo territorial no obliga a reprimirlos de acuerdo a las leyes de un país, pues se trata de delitos que afectan a toda la comunidad internacional.
D	El punto ii del párrafo 3 dice todo lo contrario: los valores que se protegen al castigar estos delitos tienen carácter universal, pero no necesariamente se expresan con claridad, pues se consideran implícitos.
E	No es correcto, pues se dice que para castigar estos delitos no es necesario establecer un vínculo territorial, cualquier país puede castigarlos y no hay inmunidad para el agente de un crimen internacional.

Comentario: el ítem mide la habilidad del lector para comprender los cuatro elementos que permiten caracterizar el concepto de “crímenes internacionales” y lo diferencian de un delito simple, según el planteamiento de Cassese. Esta caracterización se despliega en el párrafo tres, a través de la enumeración (y explicación) de cada uno de los cuatro elementos que, según Cassese determinan qué delito pertenece a la categoría de “crimen internacional”. El enunciado clave reproduce lo planteado en el número iv.: el agente que comete el delito lo hace en nombre de un estado.

¿En cuál enunciado se presenta una opinión del emisor sobre algún aspecto del tema tratado?

- A) “La última década del siglo xx sorprendió a la comunidad internacional con dos de los mayores eventos de barbarie que ha presenciado la modernidad”
- B) “Desde una perspectiva normativa, lo primero que convendría precisar es que los crímenes contra la humanidad hacen parte de una categoría superior [...] a saber, el Derecho Penal Internacional”
- C) “Considero que la anterior afirmación obtiene su validez no solo de la autoridad de los doctrinantes que la formulan, sino también del desarrollo de conceptos de «delito contra la humanidad»”
- D) “El delito contra la humanidad es un acto a gran escala que solo puede ser ejecutado por Estados o por organizaciones similares;”
- E) “Conforme a los señalados criterios, Cassese concluye que bajo la definición de crímenes contra la humanidad se ubican los crímenes de guerra, los crímenes contra la humanidad [...]”

Ficha de referencia (2)

Categoría		Descriptor
Número	2	
Género		Artículo de investigación
Competencia	1	Extraer información literal
Habilidad	2	Identificar
Dificultad	1	Fácil
Clave	C	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Corresponde a un hecho de la historia mundial del siglo XX.
B	El emisor se expresa delimitando el campo conceptual de su trabajo; ello no constituye una opinión suya.
C	Clave. La información se encuentra expresada a través de la forma verbal “Considero que...”, pues se trata de un verbo modalizador de opinión personal, lo que, dicho en otros términos, se entiende como que el verbo advierte que lo que viene después es la opinión del emisor.
D	El enunciado corresponde a la definición de “crímenes contra la humanidad” que se está construyendo en el texto.
E	Es la presentación de la opinión de un autor y experto en el tema (Cassese), no del propio emisor.

Comentario: el ítem pide al lector que determine cuál de los enunciados presentados corresponde a la manifestación de una opinión personal. Como se trata de una habilidad de la competencia 1 (“extraer información literal”), es necesario que haya marcas textuales que apoyen la identificación de la opinión. En este caso, la marca textual está dada por el verbo “considero”, conjugado en primera persona, que cumple la función discursiva de introducir una opinión personal. En el caso de los cuatro distractores, todos presentan exposición de hechos.

¿Cuáles son las ideas principales de los párrafos nueve y quince, respectivamente?

	Párrafo nueve	Párrafo quince
A)	Hubo sorpresa en la comunidad internacional por dos eventos de barbarie.	El tribunal del a ONU que funcionó en Yugoslavia tuvo que soportar ataques propios de un conflicto armado.
B)	Existen causas y consecuencias que permiten caracterizar dos guerras atroces.	El funcionamiento de los tribunales <i>ad hoc</i> de Ruanda y Yugoslavia presentó diferencias radicales.
C)	Surgieron tribunales <i>ad hoc</i> desde el Consejo de Seguridad de la ONU.	La ONU actuó tardíamente en el caso de Ruanda, pues el conflicto armado ya había terminado.
D)	Se desatan dos guerras internas: en los Balcanes y en el continente africano.	La diferencia entre las guerras de Yugoslavia y de Ruanda es que en la primera el conflicto abarcó todo el país.
E)	Ocurrieron dos sucesos en los que se cometieron delitos contra la humanidad.	Los tribunales que se ocuparon de estos delitos funcionaron cuando en los países había condiciones distintas.

Ficha de referencia (3)

Categoría		Descriptor
Número	3	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	3	Analizar-sintetizar
Dificultad	2	Mediana
Clave	E	

Solucionario

Opción	Explicación
A	La primera idea es propia del párrafo ocho y no se extiende al nueve. La segunda idea es parcial, pues alude a Yugoslavia y no es información fidedigna.
B	El mismo emisor declara que este artículo no es momento de analizar ni exponer causas y consecuencias de estas guerras. En el segundo caso, la enunciación de la idea central es muy general, no da cuenta de las diferencias de contexto de los tribunales.
C	En el primer caso, se presenta una idea parcial, no la principal. En el segundo, se alude solo a Ruanda y es una idea poco apegada al texto.
D	La primera idea es muy general y no alude a los crímenes contra la humanidad que allí ocurrieron. La segunda es poco precisa, porque no hay certeza de que en Yugoslavia haya abarcado todo el país y en Ruanda no.
E	Clave. La opción presenta las dos ideas centrales de ambos párrafos: en el caso del nueve, se trata de dos guerras civiles donde se cometieron delitos contra la humanidad; y en el quince, se destaca que los tribunales ad hoc funcionaron en contextos distintos (cuando había guerra civil, en Yugoslavia; y cuando había calma, en Ruanda).

Comentario: el ítem presenta dos enunciados en cada opción, cada uno corresponde a la idea principal de dos párrafos seleccionados (el nueve y el quince). Se trata de la habilidad de *analizar-sintetizar*, que consiste en separar el texto en partes o secuencias que cumplen distintas funciones, para realizar luego una síntesis de alguna de esas partes. En el caso del párrafo nueve, este introduce el análisis de dos casos concretos donde hubo crímenes contra la humanidad (Ruanda y Yugoslavia); por lo tanto, la idea principal tiene que ver con la aparición de estos dos conflictos en el escenario internacional. El párrafo quince implica una distinción entre los conflictos bélicos de Ruanda y Yugoslavia, dada por la existencia o no de una situación de guerra.

¿Cuál es el propósito comunicativo del emisor al incorporar las ideas de los autores Cassese y Werle?

- A) Entregar elementos teóricos para llegar a un concepto apropiado de crímenes contra la humanidad.
- B) Respalda su propia visión de los crímenes contra la humanidad como un tipo especial de delito, dentro del Derecho Penal.
- C) Destacar la figura de Cassese como el teórico que describió de forma más completa esta clase de crímenes.
- D) Contrastar dos posiciones teóricas, provenientes de expertos en el tema, para adherir a una de las dos.
- E) Presentar las opiniones de dos expertos en el tema con el fin de descartar lo que considera ajeno al tema central.

Ficha de referencia (4)

Categoría		Descriptor
Número	4	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	4	Analizar-interpretar
Dificultad	3	Difícil
Clave	A	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Clave. El enunciado pide interpretar un tipo de información que presenta el emisor. En este caso, presenta a estos dos autores, pues entregan los elementos que permiten conceptualizar y caracterizar un tipo especial de delitos: contra la humanidad.
B	El emisor no entrega su propia visión, sino que toma los elementos de los dos autores citados para llegar a una definición adecuada y completa de estos delitos.
C	No es correcto, pues también presenta como oportunos los aportes de Wherle.
D	No contrasta posiciones, pues ambos autores son coincidentes.
E	Si bien presenta opiniones de expertos, toma lo que considera acertado, pero no declara descartable alguna idea u opinión de estos.

Comentario: la habilidad medida es *analizar-interpretar*, es decir, dar una interpretación adecuada a un segmento del texto, el que, en el caso del ítem número 4, corresponde a la inclusión de las opiniones de dos expertos en el tema (Cassese y Wherle), la que se realiza mediante parafraseo (como en el párrafo cuatro, donde se explicitan los casos de delitos que constituyen crímenes internacionales para Cassese), y mediante cita textual (como en el párrafo tres acápite ii y el párrafo 6, donde se cita a Wherle). La función discursiva de estos procedimientos es aportar elementos teóricos, distintos a la opinión del propio emisor, para llegar a una definición completa y adecuada de “crímenes contra la humanidad”.

¿Cuál es la idea principal de los párrafos seis y siete?

Los crímenes contra la humanidad

- A) son un conjunto de acciones repudiables, que deben ser necesariamente reprimidas por tribunales *ad hoc*.
- B) implican un ejercicio sistemático de la violencia, lo que necesariamente conlleva a un elevado nivel de organización.
- C) constituyen una lesión a los bienes jurídicos internacionales, dada la extrema crueldad que los caracteriza.
- D) son un atentado contra la comunidad internacional, porque implican un ejercicio de violencia por parte de un estado.
- E) corresponden a un asunto poco claro dentro del Derecho Penal Internacional, pues las preguntas clave aún deben formularse.

Ficha de referencia (5)

Categoría		Descriptor
Número	5	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	5	Sintetizar localmente
Dificultad	2	Mediana
Clave	D	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Son acciones repudiables, pero no se expresa que las comete un estado. Se incluye información sobre tribunales <i>ad hoc</i> , que aparece posteriormente.
B	Si bien son un ejercicio sistemático de violencia, en la opción no se menciona la participación de un estado.
C	Constituyen una lesión a los bienes jurídicos internacionales porque hay un estado que participa en ellos, y no por su crueldad, pues hay otros delitos crueles que no son crímenes contra la humanidad (tráfico de personas).
D	Clave. Este es <i>el</i> elemento caracterizador, según el texto, de los crímenes contra la humanidad: su realización implica la participación de un estado, el cual está detrás del agente personal del crimen. Por ello atentan contra la comunidad internacional. Cf. Párrafo siete.
E	La opción presenta una lectura incierta del inicio del párrafo seis. Estos delitos no son un asunto poco claro en el Derecho Internacional, como se muestra, están tipificados.

Comentario: el ítem pide al lector que realice una síntesis de los párrafos seis y siete, considerados en conjunto. Ambos párrafos enfatizan que, para hablar de crímenes contra la humanidad, es necesario que exista la participación de agentes que actúan en representación de un estado. Esta idea aparece explicitada al final de ambos párrafos.

¿Cuál es el tema del fragmento leído?

- A) El Derecho Penal y un tema controvertido: los tribunales para crímenes de guerra.
- B) Dos casos contemporáneos de delitos contra la humanidad: Yugoslavia y Ruanda.
- C) Definición de una categoría especial de delitos: aquellos cometidos contra la humanidad.
- D) Variadas posiciones teóricas frente a un mismo tema: los crímenes contra la humanidad.
- E) Episodios oscuros de la historia de la humanidad: la crueldad como fuente de delitos.

Ficha curricular (6)

Categoría		Descriptor
Número	6	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	6	Sintetizar globalmente
Dificultad	2	Mediana
Clave	C	

Solucionario

Opción	Explicación
A	La opción es muy general, pues es un asunto de Derecho Penal Internacional y no se precisa. Los tribunales ad hoc constituyen una idea secundaria.
B	Esta opción desconoce el desarrollo teórico inicial del artículo y elige como tema estos dos casos, que son ejemplos ilustrativos.
C	Clave. El artículo se enfoca en llegar a una definición de lo que se entiende por crímenes internacionales o contra la humanidad. Trata de determinar los elementos que permiten definir estos delitos y distinguirlos de otros delitos.
D	En realidad no hay variadas posiciones teóricas frente al tema, hay una línea de desarrollo que se va enriqueciendo. No hay contraste.
E	Es un tema muy general que no describe el ámbito específico del artículo.

Comentario: el enunciado apunta a la habilidad de sintetizar el tema del fragmento, es decir, el lector debe extraer las ideas que se presentan en el texto y determinar cuál es la principal. Cabe aquí señalar que se trabaja sobre la base de una distinción entre dos conceptos cercanos: *tema e idea principal*. El primero se expresa a través de una frase nominal que resume el asunto del texto; en tanto la idea principal se formula como una oración, con verbo conjugado y actantes asociados.

A partir de la información presentada en la parte II del fragmento, se infiere que

- A) El conflicto armado en Yugoslavia tuvo un carácter mucho más sangriento que el conflicto ruandés.
- B) El organismo internacional que tiene la responsabilidad de investigar y castigar este tipo de crímenes es la ONU.
- C) Los crímenes de lesa humanidad son aquellos que se cometen tanto contra civiles como contra militares.
- D) Las guerras internas de Ruanda y de Yugoslavia fueron escenario de los crímenes más atroces que recuerde la historia.
- E) Los Tribunales Internacionales dejaron de lado otros conflictos para centrarse en lo que ocurría en los Balcanes y en África.

Ficha curricular (7)

Categoría		Descriptor
Número	7	
Género		Artículo de investigación
Competencia	3	Analizar la información textual
Habilidad	7	Inferir localmente
Dificultad	1	Fácil
Clave	B	

Solucionario

Opción	Explicación
A	No es una inferencia válida, pues en el párrafo quince solo se dice que en Yugoslavia todavía había conflicto cuando se estableció el Tribunal Internacional, pero ello no implica intensidad o grado en los delitos.
B	Clave. Esto se infiere específicamente del párrafo once, pues allí se dice que la ONU tuvo que establecer un tribunal para los casos ocurridos en Yugoslavia, misma acción que realiza en Ruanda, de donde se desprende que la ONU es el organismo que asumió el rol de crear tribunales para enjuiciar y castigar a los responsables de cualquier país.

C	No es una inferencia válida, pues en la cita al artículo 5 del ETPIY se declara que se consideran solo crímenes cometidos contra población civil.
D	No es una inferencia válida, pues se habla de guerras atroces en la modernidad (párrafo uno). No se puede inferir que sean las más atroces de la historia universal completa.
E	No es una inferencia válida, pues estos tribunales se crean para enjuiciar a culpables de determinados delitos, no se deduce que funcionan permanentemente.

Comentario: el ítem 7 mide la habilidad para obtener una inferencia local válida a partir de la información presentada en el texto. En este caso la inferencia se sustenta fundamentalmente en los párrafos diez, once y doce.

Del fragmento leído se infiere que los crímenes contra la humanidad

- A) son resultado de acciones ejecutadas por estados que desconocen los principios del Derecho penal Internacional.
- B) se refieren principalmente a delitos cometidos entre bandos enemigos del mismo país, en una situación de guerra.
- C) constituyen la principal preocupación de la ONU, organismo que mantiene en funcionamiento los Tribunales Internacionales.
- D) es una categoría especial de delito dentro del Derecho Penal, que se acuñó a partir de los sucesos en Ruanda y Yugoslavia.
- E) agrupan a una amplia gama de acciones repudiables y contrarias a la esencia humana, independientemente de quién fue su autor.

Ficha curricular (8)

Categoría		Descriptor
Número	8	
Género		Artículo de investigación
Competencia	3	Analizar la información textual
Habilidad	8	Inferir globalmente
Dificultad	3	Difícil
Clave	A	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Clave. La gravedad de estos delitos no radica solo en la crueldad que implican, sino en que comprometen a un estado que apoya acciones criminales de sus representantes, violando con ello la costumbre internacional (cf. párrafo tres).
B	La categoría no implica autores o participantes del mismo país, de hecho, el artículo 5 del ETPIY habla de “un conflicto armado interno o internacional”.
C	No es una inferencia válida, pues se menciona que la ONU establece estos tribunales, pero ello no implica que su principal preocupación sea castigar a autores de crímenes contra la humanidad.
D	Los casos de Ruanda y Yugoslavia son ilustrativos, pero el concepto ya existía.
E	No es válido decir que es la gravedad del delito solamente lo que determina que sea “contra la humanidad”, pues se necesita, además, que su autor sea representante de un estado. Es decir, la calidad del autor es relevante.

Comentario: en este caso, se trata de un ítem de *inferencia global*, por lo cual se requiere una buena comprensión literal, para así determinar cuál inferencia es válida. En el ítem analizado, hay que considerar que, especialmente al inicio del fragmento, se hace hincapié en dos ideas: los crímenes contra la humanidad son una violación de los principios del Derecho Penal Internacional; y su comisión implica participación de un estado y no son de responsabilidad exclusivamente individual. Por lo tanto, los estados que los comenten desconocen estos principios de manera intencionada.

¿En qué párrafo el emisor entrega su propio concepto de “crímenes contra la humanidad”?

En el párrafo

- A) uno.
- B) tres.
- C) cinco.
- D) seis.
- E) siete.

Ficha curricular (9)

Categoría		Descriptor
Número	9	
Género		Artículo de investigación
Competencia	3	Analizar la información textual
Habilidad	9	Interpretar
Dificultad	2	Mediana
Clave	E	

Solucionario

Opción	Explicación
A	En este párrafo introduce el tema y hay ideas generales.
B	En este párrafo presenta una síntesis del pensamiento de Cassese, pero no llega a exponer su punto de vista.
C	Continúa presentando ideas de Cassese.
D	Presenta una idea fundamental de Wherle.
E	Clave. Hasta el párrafo seis el emisor recoge y presenta los aportes de dos expertos en el tema y analiza sus ideas; luego, en el párrafo siete presenta su propia síntesis, que a la vez funciona como definición de lo que se va a entender por crimen contra la humanidad. Toma elementos de Cassese y de Wherle.

Comentario: para responder correctamente el ítem, es necesario interpretar las funciones discursivas de todos los párrafos del fragmento leído (pues se trata de una interpretación extensiva a todo el texto). Al realizar esto, es posible determinar que en el párrafo siete, el emisor entrega su propio concepto de “crimen contra la humanidad”; después de haber realizado una revisión teórica que incluyó a autores como Cassese y Wherle. Ello se ve reforzado por el uso de cursiva en dicho párrafo, lo que constituye una estrategia discursiva para destacar que se trata de su propia voz y ya no hay discurso referido.

¿A qué tipo de texto corresponde el fragmento leído y por qué?

A un texto

- A) argumentativo, pues defiende la tesis según la cual los crímenes internacionales son delitos sin vínculo territorial.
- B) narrativo, dado que relata los sucesos asociados a dos conflictos internos donde hubo crímenes de lesa humanidad.
- C) expositivo, porque presenta información objetiva sobre el tema de los crímenes contra la humanidad.
- D) descriptivo, puesto que presenta las características de un tipo especial de delitos dentro del Derecho Penal.
- E) explicativo, ya que intenta aclarar por qué los crímenes contra la humanidad deben ser reprimidos por organismos internacionales.

Ficha curricular (10)

Categoría		Descriptor
Número	10	
Género		Artículo de investigación
Competencia	3	Analizar la información textual
Habilidad	10	Evaluar
Dificultad	3	Difícil
Clave	C	

Solucionario

Opción	Explicación
A	No es argumentativo, pues no defiende una tesis propia. El aspecto del vínculo territorial es secundario en el fragmento.
B	No es narrativo, pues hay una síntesis de algunos aspectos de las guerras internas en Ruanda y los Balcanes, pero no se narran sucesos.
C	Clave. Es un texto expositivo pues entrega información sobre el tema central: opiniones de expertos, antecedentes y casos, hasta llegara a un concepto claro de crimen contra la humanidad. De hecho, el título ya sugiere un propósito expositivo.
D	Decir que es descriptivo es información parcial, pues no solo describe estos delitos. Además, la opción no se refiere a qué tipo de crímenes son.
E	Es explicativo en torno al concepto de “crimen contra la humanidad”, no en torno al aspecto tan específico que se menciona en la opción.

Comentario: el ítem mide la capacidad del lector para *evaluar* el tipo de texto que leyó. Ello implica determinar el propósito comunicativo del emisor, el que es expositivo, pues se aborda el tema de los crímenes contra la humanidad desde la revisión teórica y el análisis de dos casos concretos, ocurridos en el siglo XX. No hay presentación de tesis ni argumentos para defenderla. La presentación del propio concepto de “crimen contra la humanidad” que realiza el emisor en el párrafo siete no constituye defensa de una tesis.

Referencias bibliográficas

- ADAM, Jean M. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan, 1992.
- ANSCOMBRE, J. C. y O. Ducrot. 1983. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994.
- BASSOLS, Margarida y Anna Maria Torrent. *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro, 1997.
- BITONTE, M. Elena y T. Matienzo. 2011. “Los fundamentos de la argumentación: Topos, Garantías y pre-construidos culturales”. Recuperado el 10 de abril de 2014 de: <http://catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/textos/Los%20fundamentos.doc>.
- BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. “El discurso judicial oral a partir de un análisis de corpus”. En: MONTOLÍO, Estrella (ed.). *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions, 2011, pp. 39 - 64.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo Tusón. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 2004.
- CARLINO, Paula. “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18 núm 57, 2013, pp. 355 – 381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Distrito Federal, México.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. “Macrorreglas textuales”. Documento electrónico, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macrorreglastextuales.htm. [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2014]
- EDAP, Estudios del discurso académico y profesional. Universidad de Barcelona. Documento electrónico: http://www.ub.edu/edap/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=82&Itemid=37&lang=es. (Visitado el 19 de noviembre de 2013).
- FRUTOS, Susana. “Apuntes para el estudio semiótico del discurso jurídico”. En: *La Trama de la Comunicación*, vol. 9, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR Editora, 2004, pp. 47 - 52. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456623>. [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2014].
- HARVEY, Anamaría. *En torno al discurso*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005.
- MARÍN, Marta. “Alfabetización académica temprana”. En: *Lectura y Vida Revista latinoamericana de lectura*, vol 27, n° 4, 2006, pp. 32 – 34. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf [Fecha de consulta: 20 de agosto de 2014]
- MARINKOVIC, Juana; M. Velásquez y A. Córdova (eds.). *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, P. Universidad Católica de Valparaíso, 2012.
- MONTOLÍO, Estrella (ed.). *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions, 2011.
- MONTOLÍO, Estrella. “La situación del discurso jurídico escrito español. Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora”. En MONTOLÍO, Estrella (ed.). *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions, 2011, pp. 65 - 91.

- NÚÑEZ, Paulina y C. Espejo. “Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico”. En: HARVEY, Anamaría. *En torno al discurso*, pp. 135 – 148.
- NIGRO, Patricia. “El discurso académico”. Documento electrónico: <http://catedralengua1.files.wordpress.com/2013/03/el-discurso-acadc3a9mico.pdf> (Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2013).
- PARODI, Giovanni (ed.). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, P. Universidad Católica de Valparaíso, 2008.
- PERELMAN, C. y L. Olbrecht-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 1989.
- PLANTIN, Ch. *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum, 1998.
- POBLETE, Claudia. “Alfabetización y escritura académica”. En: MARINKOVIC, Juana; M. Velásquez y A. Córdova (eds.). *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, P. Universidad Católica de Valparaíso, 2012, p. 17.
- STEIMBERG, Oscar. “Texto y contexto del género”. En *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel, 1998.
- VÁSQUEZ, Graciela. “Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea”. Documento electrónico en centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf (Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2013).
- ZAMORA, Beatriz. 2012. *Manual de estilo para estudiantes de ciencias sociales*. Guatemala: Universidad Francisco Marroquín. Documento electrónico: http://epri.ufm.edu/wp-content/uploads/Manual_de_Estilo_2012_S.pdf (Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2013).

CAPÍTULO 3
CODICE-DERECHO Y ANÁLISIS PSICOMÉTRICO

Características psicométricas de la prueba CODICE Derecho 2011 - 2013 desde la perspectiva de la Teoría Clásica de Test (TCT)

Jorge Hernández Muñoz⁶⁷
Andrés Antivilo Bruna⁶⁸
Paola Contreras Olivares⁶⁹

Presentación

Existe consenso en la literatura especializada respecto al rol que desempeñó la lectura y la escritura para el desarrollo de las personas en los ámbitos sociales, laborales y académicos⁷⁰. Sotomayor et al.⁷¹ señala que: “alcanzar una adecuada alfabetización en lectura y escritura constituye en la actualidad un asunto esencial para insertarse en el mundo laboral y participar de manera activa y responsable en la sociedad (Parodi, 2010; Parodi et al., 2010; Peronard et al., 1998)”. Solé sostiene que:

El profundo impacto de la alfabetización en el desarrollo de las personas ha sido reconocido desde diversas perspectivas psicológicas, pero son las interpretaciones inspiradas en la perspectiva sociocultural de Vygotski las que han explicado de forma más convincente los cambios en el estilo cognitivo y en el aprendizaje provocados por las prácticas en las que la alfabetización interviene y los usos que de ella se realiza (Kozulin, 2000). Leer y escribir se constituyen, desde esta perspectiva, como verdaderas herramientas intelectuales (Olson, 1998), cuyo dominio y repercusión cambia en función de las prácticas en las que se las hace intervenir⁷².

⁶⁷ Magíster en Lingüística Hispánica. Profesor de Castellano. Jefe Unidad de Estudios e Investigación Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile.

⁶⁸ Magíster en Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Psicólogo. Investigador Unidad de Estudios e Investigación, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) y Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

⁶⁹ Magíster en Educación con Mención en Evaluación Educacional. Estadístico. Investigador Unidad de Estudios e Investigación, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile.

⁷⁰ IBÁÑEZ, Romualdo. “La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación”. *Revista signos*, 2012, vol. 45, no 78, pp. 20-43. SOTOMAYOR, Carmen, et al. “La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?”. *Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) Universidad de Chile-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado a partir de <http://ciperchile.cl/wpcontent/uploads/Formacion-Inicial-profesores-lenguaje-1.pdf>*, 2010.

⁷¹ SOTOMAYOR, Carmen, et al. “La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?”. *Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) Universidad de Chile-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado a partir de <http://ciperchile.cl/wpcontent/uploads/Formacion-Inicial-profesores-lenguaje-1.pdf>*, 2010.

⁷² SOLÉ, Isabel, et al. Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de psicología*, 2006, vol. 37, no 1-2, p. 157-176.

Específicamente, se reconoce que el desarrollo de competencias en los ámbitos de la lectura y la escritura tiene influencia en el desempeño en la Educación Superior⁷³. Aun cuando cada carrera universitaria tiene sus propias maneras de “leer” y “escribir” como parte de su quehacer académico, las que son fundamentales para un desempeño exitoso⁷⁴, resulta relevante el hecho de que si un estudiante ha recibido una formación adecuada en ambos aspectos, contará con herramientas para responder a las exigencias que plantean los estudios en la educación superior, tanto en términos de la comprensión de las ideas presentadas por distintos tipos de textos, así como la capacidad de expresar esas ideas y las propias generadas por la lectura mediante la escritura⁷⁵.

Por esta razón, en los distintos sistemas de admisión a la educación superior se incorporan – como antecedente de selección– instrumentos de evaluación orientados a la medición de las capacidades de lectura y de escritura. Particularmente en Chile, la batería de pruebas de selección universitaria PSU®, incluye la prueba de Lenguaje y Comunicación, en la cual se evalúan las capacidades lectoras. La información respecto del dominio de la lectura que entrega este examen responde a requerimientos generales de la educación superior, pero no necesariamente de manera específica a las de una carrera en particular.

Producto de esto, existe interés por parte de las instituciones, especialmente de aquellas relacionadas con el ámbito de las Ciencias Sociales, por contar con información complementaria respecto al dominio de estas competencias por parte de sus estudiantes.

Con este objetivo, las autoridades de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile en conjunto con el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), desde el año 2009, desarrollan la aplicación de un instrumento estandarizado, denominado CODICE-Derecho, orientado a la medición de los niveles de desarrollo de las competencias discursivas en lectura y en escritura de sus estudiantes de primer año, con el propósito de contar con información para potenciar la toma de decisiones académicas y pedagógicas.

⁷³ CHÁVEZ, Nelly Ugarriza. Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 2006, no 9, p. 31-75. DIFABIO DE ANGLAT, Hilda. El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 2008, vol. 46, no 1, p. 121-137. CALDERÓN-IBÁÑEZ, Arlenys; QUIJANO-PENUELA, Jorge. Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios socio-jurídicos*, 2010, vol. 12, no 1, p. 337-364. CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. *Una introducción a la*, 2005. CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 2003, vol. 6, no 20, p. 409-420

⁷⁴ CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. *Una introducción a la*, 2005. PARODI, Giovanni. *Saber leer*. Aguilar, 2010.

⁷⁵ CHÁVEZ, Nelly Ugarriza. Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 2006, no 9, p. 31-75. CALDERA, Reina; BERMÚDEZ, Alexis. Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 2007, vol. 11, no 37, p. 247-255. MATEOS, Mar. Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. *Ji Pozo & MP Pérez Echevarría (Coords.) Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 2009, p. 106-119.

Este artículo presenta las características psicométricas obtenidas desde la teoría clásica de los test (TCT), tanto de la prueba CODICE-Derecho como de los ítems que la componen, correspondientes a las tres aplicaciones comprendidas entre los años 2011 y 2013.

1. Características técnicas de CODICE-Derecho

La prueba CODICE-Derecho es un instrumento en formato lápiz y papel que evalúa los niveles de dominio de competencias lectoras y escriturales de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad de Chile.

Esta prueba está estructurada en dos secciones: a) Sección Lectura, orientada a medir la comprensión de lectura de los estudiantes, mediante preguntas de selección múltiple de cinco opciones; y b) Sección Escritura, compuesta por tres preguntas abiertas (o de desarrollo), asociadas a alguno de los textos presentes en el instrumento, que proponen una tarea de escritura para recoger información del texto leído.

Las pruebas aplicadas en el periodo 2011-2013 están estructuradas por 40 ítems de selección múltiple, los cuales evalúan tres competencias de lectura. Estas competencias tienen una gradación de menor a mayor complejidad, de modo que la competencia 1 (reconocimiento y comprensión de información explícita) presenta una complejidad relativamente menor que las competencias 2 (interpretación) y 3 (evaluación). Especialmente, es en esta última donde se presentan tareas de lectura más complejas, que requieren de un lector activo, capaz de establecer relaciones y extraer ideas implícitas de la información presente en el texto estímulo. En este contexto, la complejidad creciente en la comprensión de lectura se refleja en la puntuación asignada a las preguntas, la cual varía entre 1 y 3 puntos, dependiendo de la complejidad de la competencia evaluada (ver tabla 1).

Las preguntas abiertas de la prueba tienen por objetivo evaluar la capacidad de escribir un texto argumentativo. Para ello, se solicita al estudiante que redacte, de acuerdo a una instrucción de escritura, un texto basado en los contenidos expresados por alguno de los textos leídos. El texto redactado debe presentar las ideas de un modo discursivo coherente y cohesionado y, a su vez, debe estar organizado estructuralmente en introducción, desarrollo y conclusiones.

La elección de este género discursivo se basa en que tiene una complejidad de elaboración adecuada para el nivel de estudios en el cual se aplica la prueba y, además, porque es un discurso propio del quehacer académico del alumnado de la carrera de Derecho.

En relación con lo anterior, las habilidades cognitivas vinculadas a este modelo de ítem de propósito argumentativo están relacionadas con cuatro procesamientos cognitivos:

- a. el reconocimiento explícito de la información y el análisis de ésta con el fin de localizar el o los elementos sobre los cuales pregunta el ítem;
- b. la capacidad de descomponer un texto en sus partes y elementos constitutivos y asignarles valores deducibles y aplicables a la totalidad, de modo que se otorgue un sentido de lectura posible al texto;
- c. la determinación de la función o finalidad de una idea, elemento textual, en tanto asignación de un sentido de lectura posible;

- d. la conclusión y derivación de información implícita desde la información explícita contenida en el texto o el estímulo.

Las respuestas de los estudiantes son calificadas mediante una rúbrica, compuesta de cinco indicadores divididos en cinco niveles, de los cuales se originan seis niveles de desempeño.

Las puntuaciones totales de las preguntas cerradas como de las abiertas permiten establecer seis niveles de desempeño lector y escritural, todo lo cual se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 3. Características técnicas de las preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de la prueba CODICE-Derecho, aplicaciones periodo 2011 – 2013.

	Preguntas cerradas	Preguntas abiertas
Cantidad de preguntas	40	3
Asignación de puntaje	Por Competencia: Competencia 1 (Comprensión)=1 punto; Competencia 2 (Interpretación)=2 puntos, Competencia 3 (Evaluación)=3puntos	Rúbrica de 5 indicadores con rango de puntajes de 0 a 5
Niveles puntuación total	6	6

El presente estudio aborda la descripción de las propiedades psicométricas de la prueba CODICE-Derecho aplicadas entre los años 2011 y 2013, desde la perspectiva de la Teoría Clásica de Test, con el objetivo de aportar antecedentes para el proceso de validación de este instrumento de medición. Específicamente, se estimará la confiabilidad de la prueba total usando el procedimiento alfa de Cronbach y se analizará la dificultad y discriminación como propiedades psicométricas de los ítems.

2. Resultados de la aplicación CODICE-Derecho

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a las aplicaciones del periodo 2011–2013 de la prueba CODICE-Derecho. Para ello, se señalan inicialmente las características del grupo de participantes y posteriormente, la confiabilidad y las propiedades psicométricas de los ítems según Teoría Clásica de Test (TCT), correspondientes a los instrumentos ya señalados.

Para calcular los análisis se trabajó con la base de datos de Prueba CODICE-DERECHO primer año 2011, 2012 y 2013 del DEMRE y con el software IBM SPSS, versión 21.0.

2.1. Participantes: características generales.

El porcentaje de participación en la prueba CODICE Derecho ha variado entre un 59,0%, correspondiente al año 2011, y un 83,1%, el año 2013. Este aumento progresivo de participantes es significativo en el contexto de que la rendición de esta prueba es voluntaria (ver tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de inscritos y personas que rinden en las aplicaciones CODICE Derecho 2011, 2012 y 2013

	2011	2012	2013
Inscritos	410	406	404
Rinden	242	300	336
% Rinden	59,0%	73,8%	83,1%

Cuando se analizan las características de los participantes por género en las distintas aplicaciones, se observa que el grupo femenino mantiene su porcentaje de participación en los distintos años en torno al 40% y el grupo masculino alrededor del 60% (ver tabla 3).

Así también, si se analiza la dependencia educacional, se observa una disminución en la participación de estudiantes provenientes de establecimientos subvencionados de un 33,5% el año 2011 a un 28% el año 2013. Por otra parte, el grupo particular ha aumentado su participación desde un 41,7% el año 2011 a un 47,9% el año 2013 (ver tabla 3).

Con respecto a la modalidad educacional, el subgrupo con mayor frecuencia es el Humanístico-científico diurno, el cual varía entre un 95% el año 2011 y un 98% el año 2013 (ver tabla 3).

Tabla 4. Cantidad y porcentaje de participantes de aplicación prueba CODICE Derecho años 2011, 2012 y 2013, según género, dependencia y modalidad educacional.

	2011	2012	2013
a) Género			
Masculino	145 (59,9%)	177 (59,0%)	202 (60,1%)
Femenino	97 (40,1%)	123 (41,0%)	134 (39,9%)

b) Dependencia educacional			
Municipal	56 (23,1%)	74 (24,7%)	78 (23,2%)
Subvencionado	81 (33,5%)	81(27,0%)	94 (28,0%)
Pagado	101 (41,7%)	137 (45,7%)	161 (47,9%)
Sin información	4 (1,7%)	8 (2,7%)	3 (0,9%)
c) Modalidad educativa			
Humanístico - Científica	229 (94,6%)	289 (96,3%)	330 (98,2%)
Técnico Profesional	9 (3,8%)	3 (1,0%)	3 (0,9%)
Validación de Estudios	2 (0,8%)	2 (0,7%)	1 (0,3%)
Reconocimiento de Estudios	0 (0,0%)	1 (0,3%)	0 (0,0%)
Sin información	2 (0,8%)	5 (1,7%)	2 (0,6%)
Total	242 (100,0%)	300 (100,0%)	336 (100,0%)

Nota: La categoría Sin información corresponde a aquellas personas cuyo egreso de la Enseñanza Media no se encuentra asociado a un establecimiento educacional.

2.2. Propiedades psicométricas del instrumento: estimación de la confiabilidad.

La confiabilidad (precisión) es una propiedad psicométrica fundamental en todo instrumento de medición⁷⁶. Este concepto se fundamenta en la idea de que el resultado obtenido por una persona en un momento determinado corresponde a un valor que representa las posibles puntuaciones de la persona si repitiera el proceso en condiciones semejantes⁷⁷.

En este caso, dado que el instrumento fue aplicado sólo en una oportunidad, se decidió utilizar el procedimiento coeficiente Alfa de Cronbach (1951), que es un indicador de consistencia

⁷⁶ ABAD, Enrique Vila. "La fiabilidad de las puntuaciones". En: GARCÍA, María Isabel (coordinadora). *Psicometría*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2006. MUÑIZ, José. *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla, 2005.

⁷⁷ PRIETO, Gerardo; DELGADO, A. "Fiabilidad y validez". *Papeles del psicólogo*, 2010, vol. 31, no 1, p. 67-74.

interna del test⁷⁸., que “expresa la confiabilidad del test en función de la cantidad de ítems y de la proporción de la varianza total del test debida a la covariación entre los ítems”⁷⁹.

De esta manera, se establece la precisión con que la prueba mide la característica del individuo en un momento determinado y estima si muestras diferentes de preguntas producirían las mismas diferencias individuales⁸⁰.

Los valores de aceptación tienen relación con el constructo medido y las características de la población. En este aspecto, la literatura especializada recomienda valores de alfa superiores a 0,80 como aceptable y 0,90 como excelente ⁸¹.

Al analizar la confiabilidad de las preguntas cerradas del instrumento, en cada una de las aplicaciones, ésta presentó un valor estimado en alfa de Cronbach que varía entre 0,90 (2011) y 0,91 (2013) para el total de la prueba.

El índice Alfa estimado en el año 2011 para las preguntas de selección múltiple presentó valores de 0,90 para el grupo total y en los subgrupos según dependencia y género fluctuó entre 0,89 y 0,92 respectivamente (ver tabla 4).

Para el caso de la aplicación 2012, el valor estimado para el grupo total fue de 0,641 y en los subgrupos según dependencia y género fluctuó entre 0,88 y 0,90 respectivamente (ver tabla 4).

Finalmente, en la aplicación del año 2013, el valor estimado fue de 0,90 en términos del grupo total y entre 0,89 y 0,90 para los distintos subgrupos (ver tabla 4).

⁷⁸ ABAD, Enrique *Ibíd.*, 2006. MUÑIZ, José. *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide, 1992. OVIEDO, Heidi Celina; CAMPO-ARIAS, Adalberto. “Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach; An Approach to the Use of Cronbach's Alfa”. *Revista colombiana de psiquiatría*, 2005, vol. 34, no 4, p. 572-580. CAMPO-ARIAS, Adalberto; OVIEDO, Heidi C. “Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna”. *Revista Salud Pública*, 2008, vol. 10, no 5, p. 831-9.

⁷⁹ ABAD, Enrique *Ibíd.*, 2006, p. 221.

⁸⁰ Los *Standards for Educational and Psychological Testing* (APA, AERA y NCME, 1999) definen la confiabilidad como el proceso a través del cual se comprueba que las medidas ofrecidas por un test son consistentes, tras aplicar el mismo en distintas ocasiones sobre una muestra de individuos o grupos.

⁸¹ GEORGE, D.; MALLERY, P. “Frecuencias”. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 2003, vol. 11, p. 98-103. PRIETO, Gerardo; DELGADO, A. “Fiabilidad y validez”. *Papeles del psicólogo*, 2010, vol. 31, no 1, p. 67-74. OVIEDO, Heidi Celina; CAMPO-ARIAS, Adalberto. *Ibíd.*, p. 572-580. CAMPO-ARIAS, Adalberto; OVIEDO, Heidi C. *Ibíd.*, 2008, p. 831-839.

Tabla 5. Estimación de la confiabilidad preguntas cerradas prueba CODICE Derecho años 2011, 2012 y 2013 según prueba total y subgrupos

		2011		2012		2013	
		Alfa	E.M.	Alfa	E.M.	Alfa	E.M.
GRUPO TOTAL		0,90	1,41	0,90	1,48	0,91	1,45
GENERO	Masculino	0,91	1,38	0,90	1,37	0,91	1,44
	Femenino	0,89	1,41	0,88	1,7	0,90	1,46
DEPENDENCIA	Municipal	0,89	1,33	0,88	1,47	0,90	1,44
	Subvencionado	0,90	1,46	0,88	1,34	0,89	1,62
	Particular	0,92	1,25	0,90	1,52	0,91	1,39

Nota. E.M. = Error de medida.

Del mismo modo, las preguntas abiertas en las múltiples aplicaciones presentaron una confiabilidad estimada que varió entre 0,84 y 0,89, para el grupo total; y entre 0,79 y 0,94 entre los distintos subgrupos.

En la aplicación del año 2011, en las preguntas abiertas, considerando un total de 242 alumnos que contestaron las tres preguntas, la confiabilidad estimada es de 0,84 y en los subgrupos según dependencia y género, fluctúa entre 0,79 y 0,93 (ver tabla 5).

En las preguntas abiertas, considerando un total de 300 estudiantes que contestaron las tres preguntas, la confiabilidad calculada es de 0,89; y en los subgrupos según dependencia y género fluctúa entre 0,87 y 0,94 (ver tabla 5).

El año 2013, la confiabilidad estimada para el grupo total fue de 0,89 y varió entre 0,88 y 0,91 para los distintos subgrupos.

Tabla 6. Estimación de la confiabilidad preguntas ABIERTAS prueba CODICE Derecho años 2011, 2012 y 2013 según prueba total y subgrupos

		2011		2012		2013	
		Alfa	E.M.	Alfa	E.M.	Alfa	E.M.
GRUPO TOTAL		0,84	4,22	0,89	4,45	0,89	4,73
GENERO	Masculino	0,86	4,21	0,89	4,48	0,90	4,74
	Femenino	0,81	4,2	0,89	4,37	0,89	4,74

	Municipal	0,79	4,43	0,87	4,66	0,91	4,82
DEPENDENCIA	Subvencionado	0,82	4,36	0,91	4,38	0,89	5
	Particular	0,88	3,91	0,88	4,39	0,88	4,63

Nota. E.M. = Error de medida.

2.3. Propiedades Psicométricas de los ítems: dificultad y discriminación

En el caso de los ítems, se requiere revisar si éstos se encuentran dentro de los rangos de dificultad esperables y si presentan una capacidad discriminativa aceptable. Estas dos propiedades en conjunto (dificultad y discriminación) entregan garantías de que se evalúa con dichas preguntas consistentemente la capacidad de lectura de los examinados.

El índice de dificultad de un ítem (ID) se caracteriza como “la proporción de personas que aciertan el ítem entre todos los que intentan responderlo”⁸². Este índice (p) admite valores dentro de un intervalo que va de 0 a 1⁸³. Cuando p se acerca a su límite superior indica que muchas personas han acertado el ítem, por lo que este resulta fácil para los sujetos de la muestra o población en que fue aplicado. Por el contrario, a medida que p se aproxima o alcanza el valor 0,0 indica que el ítem en cuestión resulta difícil para los sujetos de la muestra o población en que fue aplicado. Este índice en esta prueba se considera que debe estar comprendido entre 0,10 y 0,90, expresado porcentualmente entre 10% y 90%. Excepcionalmente, es posible variar un poco este rango atendiendo a los fines y propósitos de la prueba.

Por otra parte, el índice de discriminación, “se define como la correlación entre las puntuaciones de los sujetos en el ítem y sus puntuaciones en el test”⁸⁴. Dentro de los distintos coeficientes de correlación, se eligió la Correlación Biserial (Rb), la que establece la relación entre un ítem de tipo dicotómico –y por extensión, perteneciente a un nivel de medición de tipo discreto—con su escala de referencia, la cual adopta un nivel de medición de tipo continuo. La literatura especializada sugiere, para pruebas de rendimiento óptimo, contar con índices Rb mayores que 0,200.

Los resultados generales de las tres aplicaciones (años 2011,2012 y 2013) se presentan como adecuados. De esta manera, del total de preguntas incluidas en las diversas administraciones del test, el 74,1% cumple con estos dos criterios, como se presenta en la Tabla 6 e ilustra la Figura 1.

⁸² GARCÍA-CUETO, E.; FIDALGO, A. M. *Análisis de los ítems*. 2005, p.55.

⁸³ En adelante, se trabajará con la escala porcentual que va a de 0% a 100%.

⁸⁴ MUÑIZ, José. *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide, 1992, p.219.

Tal como se desprende de la Tabla 6, de acuerdo al grado de dificultad de las preguntas, el 15% (18) corresponde a ítems difíciles (entre 10% y 39,9%); el 31,7% (38) se encuentra entre el 40,0 y el 59,9% (dificultad mediana) y el 42,5% (51) se ubican en la categoría fácil (entre 60% y 89,9%).

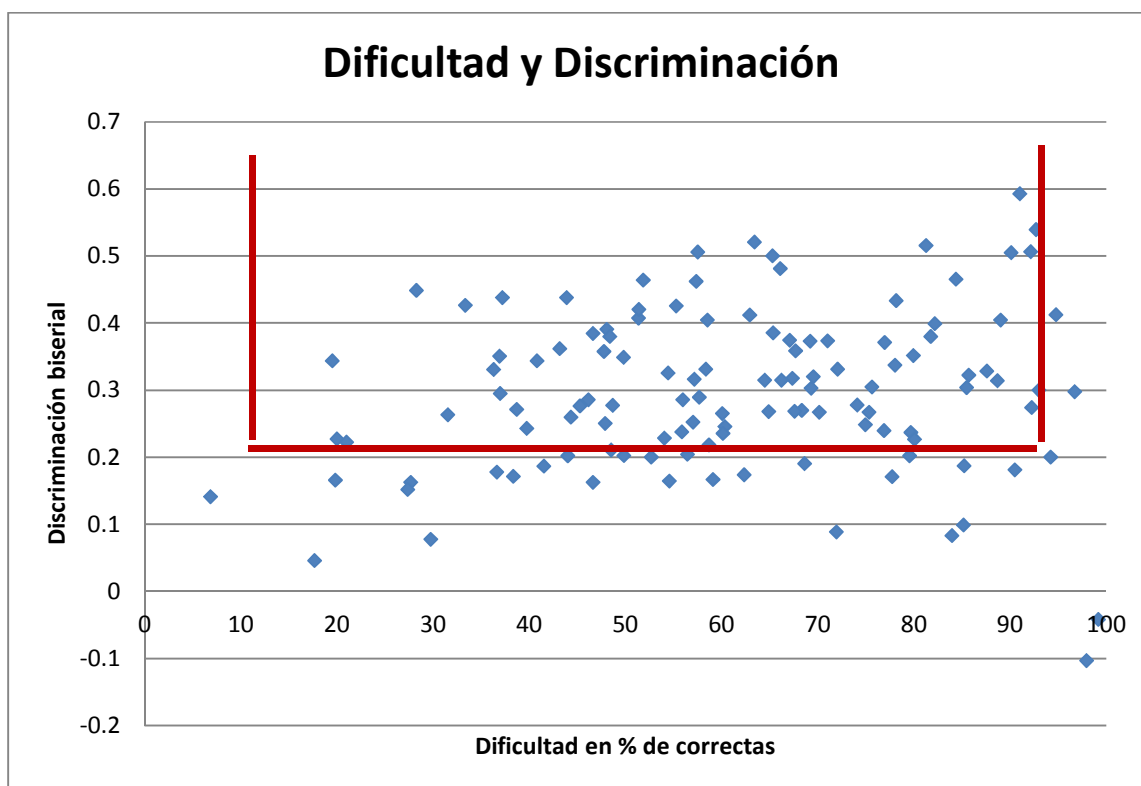
Asimismo, en términos de capacidad discriminativa, el 50% de los ítems presenta valores superiores a 0,300 de coeficiente biserial. El 31,7% se encuentra al límite con valores entre 0,200 y 0,300. El 18,3% presenta valores menores a 0,200, los que no son aceptables desde una perspectiva psicométrica.

Congruentemente, en las distintas aplicaciones se ha procedido a eliminar del cálculo de puntaje a aquellas preguntas cuyas propiedades psicométricas no son adecuadas con el objetivo de medición que se ha propuesto el instrumento.

Tabla 7. Distribución de ítems aplicados en las pruebas CODICE Derecho periodo 2011-2013 según % de respuestas correctas (dificultad) y capacidad discriminativa (correlación biserial)

% dificultad rb	<0,10 0	0,100 - 0,199	0,200 - 0,299	0,300 - 0,399	0,400 - 0,499	0,500 - 0,599	Tota l
0,0 – 9,9	0	1	0	0	0	0	1
10,0 – 19,9	1	1	0	1	0	0	3
20,0 – 29,9	1	2	1	0	1	0	5
30,0 – 39,9	0	2	4	2	2	0	10
40,0 – 49,9	0	2	8	7	1	0	18
50,0 – 59,9	0	2	8	3	6	1	20
60,0 – 69,9	0	2	6	9	2	2	21
70,0 – 79,9	1	1	7	6	1	0	16
80,0 - 89,9	2	1	1	6	3	1	14
90,0 - 99,9	2	1	3	1	1	4	12
Total	7	15	38	35	17	8	120

Gráfico 1. Distribución del grado de dificultad y capacidad discriminativa total de ítems (ítems=120) aplicaciones prueba CODICE Derecho años 2011, 2012 y 2013



Conclusiones

Las pruebas CODICE-Derecho aplicadas durante el periodo 2011–2013 se insertan en una política de gestión académica desarrollada por parte de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, orientada a obtener información respecto de sus estudiantes, en los ámbitos de la Lectura y la Escritura, más allá de los datos que proporciona la prueba de ingreso a la Educación Superior (PSU®).

La prueba CODICE Derecho es un instrumento que se encuentra en proceso de validación, para lo cual están siendo evaluadas sus propiedades psicométricas desde las perspectiva de la Teoría Clásica de Test (TCT).

En cuanto a las propiedades psicométricas a nivel de escala, en las pruebas aplicadas se observa que las estimaciones de confiabilidad, tanto para las preguntas cerradas como para las preguntas abiertas, varían entre 0,88 y 0,90 y 0,88 y 0,91, respectivamente, las que se consideran adecuadas para los fines del instrumento.

Por otro lado, a nivel de ítem una cantidad importante de sus preguntas (74%) cumple con los estándares de dificultad y discriminación exigidos a instrumentos de medición. En este aspecto, aquellas preguntas que presentan valores fuera de norma han sido eliminadas del cálculo de puntaje de las pruebas.

En este proceso de validación se contemplan futuras publicaciones donde se presenten estudios referidos a la validez estructural, el análisis de sus propiedades psicométricas desde

la perspectiva de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y el comportamiento diferencial de los ítemes (DIF) y de la prueba (FDT), por mencionar algunos temas pendientes.

Referencias bibliográficas

- ABAD, Enrique. “La fiabilidad de las puntuaciones”. En: GARCÍA, María Isabel (coordinadora). *Psicometría*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2006.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, *et al.* *Standards for educational and psychological testing*. Amer Educational Research Assn, 1999.
- CALDERA, Reina; BERMÚDEZ, Alexis. “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos”. *Educere*, 2007, vol. 11, no 37, p. 247-255.
- CALDERÓN-IBÁÑEZ, Arlenys; QUIJANO-PEÑUELA, Jorge. “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”. *Revista Estudios socio-jurídicos*, 2010, vol. 12, no 1, p. 337-364.
- CAMPO-ARIAS, Adalberto; OVIEDO, Heidi C. “Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna”. *Revista Salud Pública*, 2008, vol. 10, no 5, p. 831-9.
- CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 2005.
- CARLINO, Paula. “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*, 2003, vol. 6, no 20, pp. 409-420.
- CHÁVEZ, Nelly Ugarriza. “Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo”. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 2006, no 9, p. 31-75.
- DIFABIO DE ANGLAT, Hilda. “El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario”. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 2008, vol. 46, no 1, p. 121-137.
- IBÁÑEZ, Romualdo. “La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación”. *Revista signos*, 2012, vol. 45, no 78, Valparaíso: P. Universidad Católica de Valparaíso, pp. 20-43.
- MATEOS, Mar. “Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva”. J.I. Pozo & MP Pérez Echevarría (coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 2009, p. 106-119. MUÑIZ, José. *Teoría clásica de los tests*. Pirámide, 1992.
- MUÑIZ, José. *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla, 2005.

- OVIEDO, Heidi Celina; CAMPO-ARIAS, Adalberto. “Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach; An Approach to the Use of Cronbach's Alfa”. *Revista colombiana de psiquiatría*, 2005, vol. 34, no 4, p. 572-580.
- PARODI, Giovanni. *Saber leer*. Madrid: Aguilar, 2010.
- PRIETO, Gerardo; DELGADO, A. “Fiabilidad y validez”. *Papeles del psicólogo*, 2010, vol. 31, no 1, p. 67-74.
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao. ICE, 1992.
- SOLÉ, Isabel, et al. “Aprender psicología a través de los textos”. *Anuario de psicología*, 2006, vol. 37, no 1-2, p. 157-176.
- SOTOMAYOR, Carmen, et al. “La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile:¿ Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?” Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) Universidad de Chile-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado a partir de <http://ciperchile.cl/wpcontent/uploads/Formacion-Inicial-profesores-lenguaje-1.pdf>, 2010.

Aplicación de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) a la prueba CODICE DERECHO: Estimación de los parámetros y ajuste del modelo.

Andrés Antivilo Bruna⁸⁵
Paola Contreras Olivares⁸⁶
Jorge Hernández Muñoz⁸⁷.

Desde el momento en que interesa medir un fenómeno, es necesario considerar la forma como se llevará a cabo dicha medición. Sin embargo, también es relevante tener en cuenta la manera en que se interpretarán los resultados obtenidos luego de dicha evaluación. Es decir, se debe considerar un modelo que permita relacionar las respuestas que emite un grupo de sujetos frente al instrumento utilizado, con el rasgo o habilidad que interesaba medir inicialmente. Una primera aproximación a esta problemática la realizó en 1904 el psicólogo británico Charles Spearman, mediante la formulación de un modelo lineal de puntuaciones, más conocido actualmente como Teoría Clásica de los Tests (TCT)⁸⁸. Esta teoría alcanzó mayor desarrollo a partir de los años 20`s, predominando en el ámbito psicométrico durante la primera mitad del siglo pasado⁸⁹.

Para analizar los logros obtenidos por un sujeto en un test, la TCT propone un modelo lineal, en que el grado de habilidad (aptitud o rasgo) se obtiene mediante la simple suma de respuestas acertadas del conjunto de reactivos administrados. De hecho, en la teoría clásica, la puntuación total juega un rol primordial tanto en la especificación del grado de aptitud de los evaluados como en la determinación de las propiedades psicométricas del mismo instrumento. Pese a que -hasta el día de hoy- este modelo es ampliamente utilizado en la medición educativa chilena (ejemplo de ello son la batería de Pruebas de Selección Universitaria PSU® y el test Inicia) la TCT no ha estado exenta de limitaciones en su aplicación, siendo una de las más trascendente la imposibilidad de separar las características

⁸⁵ Máster en Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Psicólogo. Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile e Investigador de la Unidad de Estudios e Investigación del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile.

⁸⁶ Magíster en Educación con Mención en Evaluación Educacional. Estadístico. Investigador Unidad de Estudios e Investigación, Departamento de Evaluación, Medición y registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile.

⁸⁷ Magíster en Lingüística Hispánica. Profesor de Castellano. Jefe Unidad de Estudios e Investigación Departamento de Evaluación, Medición y registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile.

⁸⁸ SANTISTEBAN, C. *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Norma, 1990.

⁸⁹ BAKER, F. *The basics of item response theory*. U.S.: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, 2001.

del test de las puntuaciones de las personas. Un modelo alternativo a la TCT, denominado Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) intenta superar parte de esas limitaciones⁹⁰.

Si bien, y al igual que la teoría elaborada por Spearman, la TRI formula un modelo matemático para estudiar “las relaciones entre el rendimiento empírico y un rasgo latente no observable al que se atribuye la responsabilidad del rendimiento”⁹¹, este modelo presenta particularidades que permiten diferenciarlo claramente de la TCT. Cabe aclarar que bajo el nombre de TRI se agrupan diversos modelos matemáticos, que comparten varios aspectos fundamentales. En primer lugar, suelen ser modelos no lineales que expresan la relación entre rendimiento y el rasgo latente a través de una función monótona creciente⁹². De hecho, la mayoría de ellos suelen incluir funciones de tipo exponencial para su desarrollo⁹³. Asimismo, priorizan el estudio de las propiedades de cada uno de los ítems por sobre las propiedades del test en su conjunto (de ahí su nombre: “teoría de respuesta al ítem”). De igual manera, resulta posible conocer el error de medida cometido en la estimación de la habilidad de cada uno de los evaluados. Por último, la TRI permite describir un ítem con independencia de las características de la muestra examinada, a la vez que es factible determinar el nivel de habilidad con independencia de los reactivos aplicados. Aun cuando existen diversos aspectos distintivos de la TRI que no hemos mencionado aún, parece prudente (previo a un análisis más detallado de los resultados del test CODICE-Derecho a través de un modelo proveniente de la TRI) explicar sus supuestos y modelos fundamentales.

Supuestos básicos de la TRI

La TRI presenta, al menos, dos supuestos relevantes. El primero se denomina “unidimensionalidad”. Dicho concepto, pese a ser una asunción básica y fundamental de la TRI, aún no ha sido acotado de manera clara. En efecto, la mayoría de los autores que proponen alguna definición lo hacen a partir del tipo de técnica que utilizan para evaluarla y no desde una concepción teórica⁹⁴. No obstante, más allá de la tradicional discusión sobre la definición de esta propiedad, podría decirse —en palabras simples— que un test es unidimensional cuando el rendimiento de un sujeto frente a un reactivo depende principalmente de un solo rasgo o atributo, que se representa con la letra griega θ ⁹⁵⁹⁶. Ahora, estrictamente hablando, no es sencillo que un test educacional pueda cumplir este supuesto

⁹⁰ REVUELTA, J., ABAD, F. J. y PONSODA, V. *Introducción a los modelos politómicos de la teoría de la respuesta al ítem*. Madrid: UNED, 2006.

⁹¹ OLEA, J., PONSODA, V., REVUELTA, J. y BELCHI, J. Propiedades psicométricas de un test adaptativo informatizado de vocabulario inglés. *Estudios de psicología*, 55, 1996, pp. 61 – 73.

⁹² DE GRUIJTER, D.N.M. y VAN DER KAMP, L.J. *Statistical Test Theory for Education and Psychology*, 2003.

⁹³ SANTISTEBAN, C. *Ibíd.*, 1990.

⁹⁴ CUESTA, J. “Unidimensionalidad”. En: MUÑIZ, J. (coord.) *Psicometría*. Madrid: Universitas, 1996, pp. 239- 292.

⁹⁵ MARTINEZ, R., HERNÁNDEZ, M. J., y HERNÁNDEZ, M. V. *Psicometría*. Madrid: Alianza, 2006.

⁹⁶ OLEA, J. y PONSODA, V. *Test adaptativos informatizados*. Madrid: UNED, 2003.

de manera rigurosa, ya que siempre existirán factores ajenos a la variable que se mide que intervengan en la medición realizada. De este modo, la presencia de ansiedad ante la evaluación, el grado de motivación del estudiante o su habilidad para trabajar de manera veloz, por nombrar algunos ejemplos, son elementos que afectan el resultado del examinado de manera independiente al nivel en que éste presente el atributo medido. Por ello, más que de “unidimensionalidad” se habla de la presencia de un factor o componente dominante que explica la realización del test⁹⁷. Esto quiere decir que en la TRI la presencia de un factor mayor no necesariamente excluye la presencia de uno menor⁹⁸.

Un segundo supuesto de la TRI señala que los ítems de un test presentan “Independencia local”. Esto implica asumir que, si se mantiene constante el nivel de habilidad de un evaluado, las respuestas que éste emita frente a un par de reactivos cualesquiera serán estadísticamente independientes. Ello garantiza que la respuesta a un ítem “no se encuentra afectada” por las respuestas que se entreguen en otros reactivos⁹⁹. En otras palabras, la independencia local garantizaría la ausencia de correlaciones entre las diferentes respuestas que proporciona un sujeto, bajo un mismo nivel de habilidad θ^{100} . Por lo tanto, la probabilidad de ocurrencia de un determinado patrón de respuestas se define, simplemente, como el producto de sus probabilidades individuales. Sin embargo, este principio no resulta aplicable a tests que exigen la resolución de la tarea en un determinado margen de tiempo. El principal problema para cumplirlo es que los examinados –en teoría– deberían fallar a un ítem exclusivamente como producto de sus limitaciones en el rasgo evaluado, pero no por falta de tiempo para desarrollar la tarea. Aun más, al ser la velocidad un factor que modifica la ejecución en el test, se estarían implicando al menos dos rasgos en la medición: la aptitud medida por el test y la velocidad del evaluado para contestarlo. De este hecho se puede concluir que:

1.- La ausencia de ítems que involucren el factor velocidad para su resolución debe ser considerado un supuesto del modelo a utilizar.

2.- El incumplimiento de unidimensionalidad en el test afecta directamente la Independencia Local (IL) entre los ítems.

Esta segunda consecuencia amerita una explicación más detallada: Como ya se señaló, la IL exige dejar fijo el nivel de habilidad, es decir, condicionar un valor del rasgo

⁹⁷ HAMBLETON, R.K., SWAMINATHAN, H. y ROGERS, H.J. *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage, 1991. SANTISTEBAN, C. y ALVARADO, J.M. *Modelos Psicométricos*. Madrid: UNED, 2001.

⁹⁸ WATSON, K., BARANOWSKI, T. y THOMPSON, D. “Item response modeling: an evaluation of the children’s fruit and vegetable self-efficacy questionnaire”. *Health education research*, 21 (1), 2006, pp. 47 - 57.

⁹⁹ SANTISTEBAN, C. y ALVARADO, J.M., *Ibid.*, 2001.

¹⁰⁰ HAYS, R., MORALES, L., y REISE, S. “Item Response Theory and Health Outcomes Measurement in the 21st Century”. *Med Care*, 38 (9), 2000, pp. 28 – 42. MARTINEZ, R., HERNÁNDEZ, M. J., y HERNÁNDEZ, M. V. *Ibid.*, 2006.

medido para lograr la independencia estadística entre los distintos ítems. Pero si hay dos factores incluidos en la medición, solamente condicionar uno de ellos (la habilidad medida) no será suficiente para lograr que la respuesta a un ítem no esté afectada por las respuestas a ítems precedentes. De esta manera, podría no cumplirse la IL, ya que sería plausible encontrar asociaciones entre los reactivos del test administrado debido al segundo factor. O sea, dos ítems correlacionarían en función de otro factor (por ejemplo: covariar en función de si los sujetos son rápidos o lentos en resolver la tarea) más allá del nivel en la habilidad que interesa medir.

Finalmente, se debe destacar que en presencia de datos unifactoriales, tanto la unidimensionalidad como la IL se pueden evaluar utilizando el análisis factorial y analizando el porcentaje de varianza explicada¹⁰¹. O sea, debido a la equivalencia entre ambos supuestos en esta situación¹⁰², sólo es necesario comprobar la unidimensionalidad para inferir que también se cumple la independencia estadística entre los distintos ítems¹⁰³.

Precisión de la medición: Función de información

En el contexto de la TCT, Spearman introdujo el concepto de Fiabilidad para dar cuenta de la consistencia de las mediciones, esto es, de la precisión con que realiza la medición un determinado instrumento¹⁰⁴. A partir de la fiabilidad es posible establecer el error típico de medida del instrumento, siendo este error un único valor que se aplica a todas las puntuaciones de un grupo específico. A diferencia de ello, en la TRI se reemplaza el concepto de fiabilidad por el de Función de Información aplicable a cada ítem y al test en su conjunto, donde el error de medida puede diferir para distintos valores del atributo evaluado. De esta manera, se puede saber para qué nivel de habilidad un ítem (y, por ende, un test) mide con mayor certeza.

En otras palabras, la función de información señala el nivel de precisión de las puntuaciones estimadas en un nivel definido de aptitud, siendo inversamente proporcional al error típico de medida del test. Es decir, mientras más informativo resulte un ítem para un grupo específico de sujetos, menor será el error presente en su medición, lo que garantiza puntuaciones más cercanas al verdadero nivel de habilidad de los examinados y mayor seguridad en las interpretaciones de dichos resultados. Una aplicación concreta de la función de información se observa en el desarrollo de los denominados Tests Adaptativos Informatizados (TAI), un tipo de prueba en que los reactivos se presentan y responden mediante un computador, y cuya principal característica es que se van “adaptando al nivel de

¹⁰¹ RECKASE, 1979. En: REVUELTA, J., ABAD, F. J. y PONSODA, V. *Introducción a los modelos politómicos de la teoría de la respuesta al ítem*. Madrid: UNED, 2006. WATSON, K., BARANOWSKI, T., y THOMPSON, D., 2006.

¹⁰² LORD, F.M. y NOVICK, M. R. *Statistical theories of mental test scores*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1968.

¹⁰³ HAMBLETON, R.K., SWAMINATHAN, H. y ROGERS, H.J., *Ibid.*, 1991.

¹⁰⁴ WILLIAMS, R.H; ZIMMERMAN, D.; ZUMBO, B. y ROSS, D. “Charles Spearman: British behavioral scientist”. *Human nature review*, 3, 2003, 114-118.

competencia progresivo que va manifestando la persona”¹⁰⁵. De esta manera, mientras las herramientas de medición generadas desde la TCT poseen una longitud fija y presentan los mismos reactivos –y en la misma secuencia– a todos los examinados, un TAI presenta exclusivamente aquellos ítems que resulten informativos para el nivel estimado de habilidad de cada persona que responde el test. Por ello, un TAI realiza evaluaciones más precisas y en menor tiempo de aplicación que las pruebas convencionales, ya que solo ofrece los ítems apropiados para cada examinado, reduciendo la cantidad de preguntas a incluir en el test.

Principales Modelos de la Teoría de la Respuesta al Ítem

Cuando la variable “respuesta al ítem” es dicotómica, existen dos posibilidades para los examinados: (i) Entregar una respuesta adecuada ante el ítem, opción a la que se le suele asignar un punto; o (ii) No entregar la respuesta correcta, es decir, errar u omitir la respuesta ante lo cual no se asigna puntaje. Es esperable que mientras mayor sea el grado de habilidad que ostente la persona, mayor sea su probabilidad de emitir una respuesta correcta frente al reactivo, y viceversa. De esta manera, al graficar la probabilidad de acertar el ítem como función del nivel de rasgo θ , se obtendrá una curva monótona creciente en forma de “S”, conocida como Curva Característica del Ítem (CCI). Este tipo de curva es la forma básica que adoptan los modelos que se incluyen dentro de la TRI. No hay que olvidar que –como se mencionó previamente– bajo el nombre de TRI se agrupan diversos modelos matemáticos con estructura probabilística, todos los cuales presentan una monotonía creciente. La diferencia entre ellos se debe a la forma particular que especifica cada uno y al número de parámetros que incluyen para describir la curva. Así, existen modelos desarrollados a partir de la ojiva normal; modelos de Poisson; de error binomial y modelos logísticos¹⁰⁶. Estos últimos han resultado ser los más utilizados, en parte porque –matemáticamente– no son difíciles de tratar y son útiles cuando los ítems son dicotómicos, razón por la que es relevante entenderlos con más detalle.

Un primer modelo logístico plantea que para determinar la probabilidad de acertar a un reactivo dado un nivel específico de θ , solo es necesario conocer un parámetro: La dificultad de cada ítem, parámetro denominado b_i . Este modelo fue desarrollado por George Rasch en 1960, y también es denominado Modelo Logístico de un Parámetro (a partir de este momento, para referenciarlo utilizaremos su acrónimo en inglés, a saber, 1PL). Además de caracterizarse por ser una formulación parsimoniosa, al asumir que la ejecución correcta ante una tarea solamente depende del nivel de habilidad del examinado y del índice de dificultad del reactivo, la propuesta de Rasch proporciona dos propiedades no encontradas en los restantes modelos logísticos: “Objetividad específica” y “suficiencia de la puntuación sumada” para estimar el nivel de aptitud del examinado. Por último, no es necesario un tamaño muestral grande para encontrar un ajuste satisfactorio a los datos, lo que la convierte

¹⁰⁵ OLEA, J. y PONSODA, V. *Ibíd.*, 2003

¹⁰⁶ SANTISTEBAN, C. *Ibíd.*, 1990.

en una propuesta adecuada para el análisis de tests que se han administrado a menos de 300 personas.

Una segunda posibilidad es la elección del Modelo Logístico de dos Parámetros (2PL). En este modelo para calcular la probabilidad de respuesta al ítem $P(\theta)$ se adiciona un parámetro que señala la capacidad discriminativa de cada ítem (a_i), la que se vincula con la mayor o menor inclinación que adopte la CCI¹⁰⁷. Es interesante destacar que resulta poco probable que todos los ítems de un test tengan el mismo poder discriminativo, tal como lo asume el modelo 1PL, en donde para todos los reactivos se acepta que $a_i = 1$ ¹⁰⁸. Pese a lo recién afirmado, este modelo puede no resultar totalmente satisfactorio cuando se utilicen reactivos en que pueda adivinarse la alternativa correcta.

Por este motivo, se generó el Modelo Logístico de tres Parámetros (3PL), el cual añade al modelo 2PL un parámetro que representa la probabilidad de acertar por azar, conocido como parámetro conjetura o de pseudoazar y que se representa como c_i . El valor de este nuevo parámetro no varía en función del nivel de habilidad de las personas (o sea, alcanza el mismo valor numérico para todo el grupo evaluado) y puede interpretarse como el valor de $P(\theta)$ que presentan personas con niveles extremadamente disminuidos de habilidad. Por ello se dice que c_i es la asíntota inferior de la CCI que representa a este modelo. Por último, y aun cuando se ha propuesto un modelo de cuatro parámetros para explicar casos en que sujetos de elevado nivel de habilidad fallan reactivos sencillos, éste no ha tenido un gran desarrollo práctico, por lo que se decidió no analizarlo en el presente trabajo

En síntesis, al confrontar las características y aportes de cada uno de los tres modelos logísticos es posible afirmar que para tests de comportamiento máximo rendimiento con preguntas de opción múltiple (como es el caso de la PSU® para el proceso de postulación 2014), el modelo 3PL debería considerarse la opción adecuada, ya que en este tipo de pruebas está patente la posibilidad de escoger una categoría de respuesta por azar, siendo preciso considerar un parámetro que dé cuenta de esta situación. Por otra parte, si el instrumento presenta preguntas de respuesta libre (ítems en que la persona debe desarrollar una actividad para llegar al resultado definitivo, sin existir opciones de respuesta a priori por lo que la respuesta es generada por el propio examinado) puede que el modelo 2PL resulte apropiado, ya que los ítems pueden diferir tanto en dificultad como en su poder de discriminación. Ahora, igualmente es significativo considerar que, para encontrar un ajuste satisfactorio entre los datos y los modelos 2PL y 3PL, es imprescindible contar con una muestra numerosa (500 sujetos como mínimo) requisito que no es vital cuando se trabaja con el modelo 1PL. De igual forma, tampoco se debe dejar de lado que tanto la complejidad en la estimación de los parámetros como los requerimientos muestrales son mayores cuanto más parámetros es necesario estimar para los ítems¹⁰⁹. Considerando todas las directrices mencionadas para

¹⁰⁷ REVUELTA, J., ABAD, F. J. y PONSODA, V. *Ibíd.*, 2006.

¹⁰⁸ WATSON, K., BARANOWSKI, T. y THOMPSON, D. *Ibíd.*, 2006.

¹⁰⁹ OLEA, J. y PONSODA, V. *Ibíd.*, 2003.

seleccionar un modelo, es que en la presente investigación se ha optado por escoger el modelo 1PL para estimar las propiedades psicométricas desde un modelo de la TRI para las versiones del test CODICE-Derecho, administradas entre los años 2011 y 2013 a estudiantes de primer año de universidad. Específicamente, se pretende alcanzar los siguientes objetivos: (i) estimar el grado de dificultad de los ítems; y (ii) calcular la información que aporta el test para sujetos con distintos niveles de habilidad.

Método

Diseño

Debido a que la finalidad del presente trabajo es desarrollar un análisis de las características psicométricas del test CODICE-Derecho, el estudio puede ser clasificado como psicométrico o instrumental¹¹⁰. Asimismo, se utilizó un diseño de encuesta transversal, ya que no existió manipulación de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes y –a través de la administración del test– se evaluó dicha variable en un momento específico¹¹¹ para, posteriormente, establecer sus propiedades desde la TRI.

Participantes

Los examinados corresponden a estudiantes de primer año de la Universidad de Chile, matriculados en la Facultad de Derecho en los años 2011, 2012 y 2013, que voluntariamente decidieron responder el test. Para estimar las propiedades psicométricas del instrumento se analizaron 878 pruebas, cuyas distribuciones por años se observa en el Cuadro 1. Dichos instrumentos fueron respondidos por 354 mujeres (40,3%) y 524 hombres (59,7%).

Cuadro 1. Total de sujetos que contestaron a la prueba CODICE-Derecho entre 2011 y 2013

	Cohorte de Estudiantes			
	2011	2012	2013	Total
Hombres	145 (59,9%)	177 (59%)	202 (60,1%)	524 (59,7%)
Mujeres	97 (40,1%)	123 (41%)	134 (39,9%)	354 (40,3%)
Total	242	300	334	878

¹¹⁰ MONTERO, I. y LEÓN, O. “Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 001, 2005, pp. 115-127.

¹¹¹ FONTES, S., GARCÍA-GALLEGO, C., QUINTANILLA, L., RODRÍGUEZ, R., RUBIO, P. y SARRIÁ, E. *Fundamentos de investigación en psicología*. Madrid: UNED, 2001.

Procedimiento

Para estimar las propiedades psicométricas del test CODICE DERECHO, al comenzar el año académico se solicitó - en primer lugar - la autorización de los estudiantes a través de un formato de consentimiento, donde se consignaba el compromiso de confidencialidad de la información recogida y la autorización del uso de los resultados con fines investigativos. Luego, los examinados ingresaban a una sala de la Facultad, donde, finalmente y en un tiempo aproximado de dos horas, contestaron la versión a lápiz y papel del test.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados con el programa IBM SPSS versión 21.0, el cual permitió obtener los estadísticos descriptivos pertinentes para caracterizar al grupo que contestó a la prueba. Concretamente, se obtuvieron porcentajes y tablas de frecuencias para describir al grupo examinado, mientras que se calculó el promedio para establecer la dificultad del test. Asimismo, se utilizó el programa MULTILog versión 7.0.3 para (i) realizar la estimación del parámetro dificultad b_i con el modelo 1PL; (ii) establecer el valor constante del parámetro de discriminación a_i ; y (iii) desarrollar el cálculo de la función de información, tanto para el test como para cada uno de los ítems. Todos los análisis señalados se realizaron de forma independiente para cada cohorte en estudio.

Resultados

Etapa 1: Estimación del parámetro de dificultad b_i

En la métrica estandarizada que plantea la TRI, el parámetro dificultad puede alcanzar infinitos valores, aun cuando la mayoría de ellos variará entre -3,00 y 3,00 (siendo 0,00 el promedio de esta distribución). De este modo, se ha establecido que ítems con parámetros b_i cercanos a 0,00 representan preguntas con un grado de dificultad moderada. Asimismo, reactivos con un parámetro negativo dan cuenta de preguntas fáciles (es decir, ítems en que la mayoría de las personas presentan una alta probabilidad de acertar la respuesta correcta), mientras que valores positivos se deben interpretar como propios a ítems difíciles. Reconociendo que todo intento de clasificación puede resultar algo arbitrario, para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos, en el presente estudio se utilizarán los rangos expuestos en el cuadro 2 para la valoración de la dificultad de las preguntas.

Cuadro 2. Criterios para valorar la dificultad de los ítems

Valor de b_i	Interpretación
< -2,01	Ítem Muy Fácil
Entre -2,00 y -1,01	Ítem Fácil
Entre -1,00 y 1,00	Ítem de Mediana Dificultad

Entre 1,01 y 2,00	Ítem Difícil
> 2,00	Ítem Muy Difícil

En el Cuadro 3 se sintetiza la distribución que tuvieron los ítems considerando su nivel de facultad en las pruebas administradas entre 2011 y 2013, informándose también el promedio de dificultad para todo el test y el parámetro de discriminación (a_i) correspondiente.

Cuadro 3. Clasificación de los ítems del test CODICE-Derecho según su nivel de dificultad

Dificultad ítems	Cantidad (porcentaje) de ítems para cada cohorte		
	2011	2012	2013
Muy fácil	15 (44,1%)	8 (23,5%)	7 (20,6%)
Fácil	9 (26,5%)	4 (11,8%)	3 (8,8%)
Mediana dificultad	8 (23,5%)	16 (47,1%)	19 (55,9%)
Difícil	0 (0%)	3 (8,8%)	5 (14,7%)
Muy difícil	2 (5,9%)	3 (8,8%)	0 (0,0%)
Promedio (b_i)	-1,87	-0,53	-0,62
Discriminación (a_i)*	0,69	0,42	0,50

*en el modelo 1PL, el valor del parámetro a_i es común para todos los ítems

Tal como revela la tabla precedente, la mayoría de los ítems de las versiones de CODICE-Derecho administradas en 2011 resultaron fáciles, disminuyendo el número de ítems “muy fáciles” y fáciles” progresivamente. De este modo, mientras que en 2011 casi la mitad de las preguntas resultan muy fáciles, en 2013 solo el 20,6% lo es. Similar situación ocurre con los reactivos fáciles, que de representar un 26,5% en 2011 pasa a ser solo el 8,5% en 2013. También resulta llamativo como cambia la distribución de los ítems de mediana dificultad, pasando de ser poco menos que un cuarto de la prueba administrada en 2011 (23,5%) a más de la mitad de los ítems en 2013 (55,9%). La ya señalada disminución de ítems sencillos, es decir, de ítems en que la mayoría de estudiantes entrega la respuesta correcta, se asocia con un aumento de ítems de mediana dificultad (los que aumentaron de un 23,5% hasta un 55,9% en 2013), no viéndose afectado mayormente la cantidad de ítems difíciles/muy difíciles (ítems que alcanzaron su mayor representación para la versión de 2012, donde representaron el 17,6%).

Ahora, si nos centramos en la versión del 2011, es posible afirmar que dicha versión del test resulta - en su conjunto - una evaluación fácil, tal como certifica su promedio ($b_i = -1,87$) con

un parámetro de discriminación que quedó establecido en $a_i = 0,69$. Además, resulta llamativa la baja cantidad de ítems que resultaron difíciles/muy difíciles (menos del 6%), los que presentan como máximo un valor de $b_i = 2,41$. Este hecho contrasta con el amplio número de ítems fáciles/muy fáciles observados (70,6%), resaltando que en este grupo hasta 9 ítems presentan valores inferiores a $-3,00$.

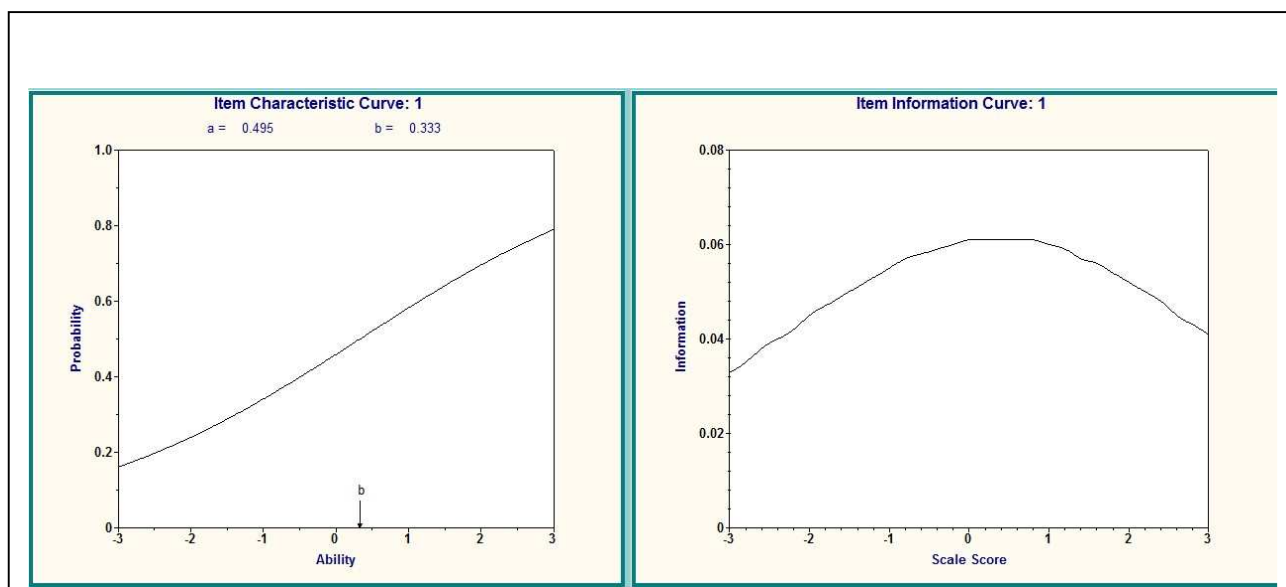
Por otra parte, para los años 2012 y 2013 la distribución cambia de forma significativa, predominando los ítems de mediana dificultad (casi la mitad de los reactivos pertenecen a esta categoría en 2012 y más de la mitad en 2013) y observándose un aumento de los ítems difíciles, lo que conformaron –aproximadamente– el 15% del total de la prueba, acompañado de una mengua de reactivos fáciles (que disminuyen casi en un 40% entre 2011 y 2013). Al estudiar cómo se distribuye cada uno de los ítems, resalta el hecho de que en el año 2012 aún se observan ítems con $b_i > 2,00$, lo que ya deja de ocurrir en 2013. Esto significa que ningún ítem en el último año alcanzó un nivel excesivo de dificultad. No obstante, si se detectaron ítems con valores inferiores a $-2,00$, lo que permite entender que los valores medio de b_i sean $-0,53$ y $-0,62$. Dicho valor, aun cuando es negativo, da cuenta de una prueba de mediana dificultad, más cercana a los objetivos que se buscan alcanzar con la evaluación. Por último, el índice de discriminación a_i establecido para CODICE DERECHO en los años 2012 y 2012 ($0,42$ y $0,50$, respectivamente) es menor que el fijado para 2011.

Etapa 2: Función de Información

Tal como ya se señaló, la Función de Información permite determinar para qué rangos de niveles de habilidad resulta más adecuado el test, dado que en dichos niveles se estaría cometiendo un error de medición menor. En otras palabras, el conocer para qué niveles el test CODICE-Derecho resulta más informativo, nos permitirá determinar para qué sujetos tanto los ítems como la evaluación en su conjunto resulta más precisa. Las figuras 1 y 2 ilustran lo señalado previamente, al ser ítems representativos de todos los administrados en el período sometido a análisis. De este modo, en la Figura 1 se presenta la CCI y su correspondiente FI para el ítem 1 de la versión aplicada en 2013.

Figura 1a: Curva Característica del ítem 1 del ítem 1

Figura 1b: Función de Información

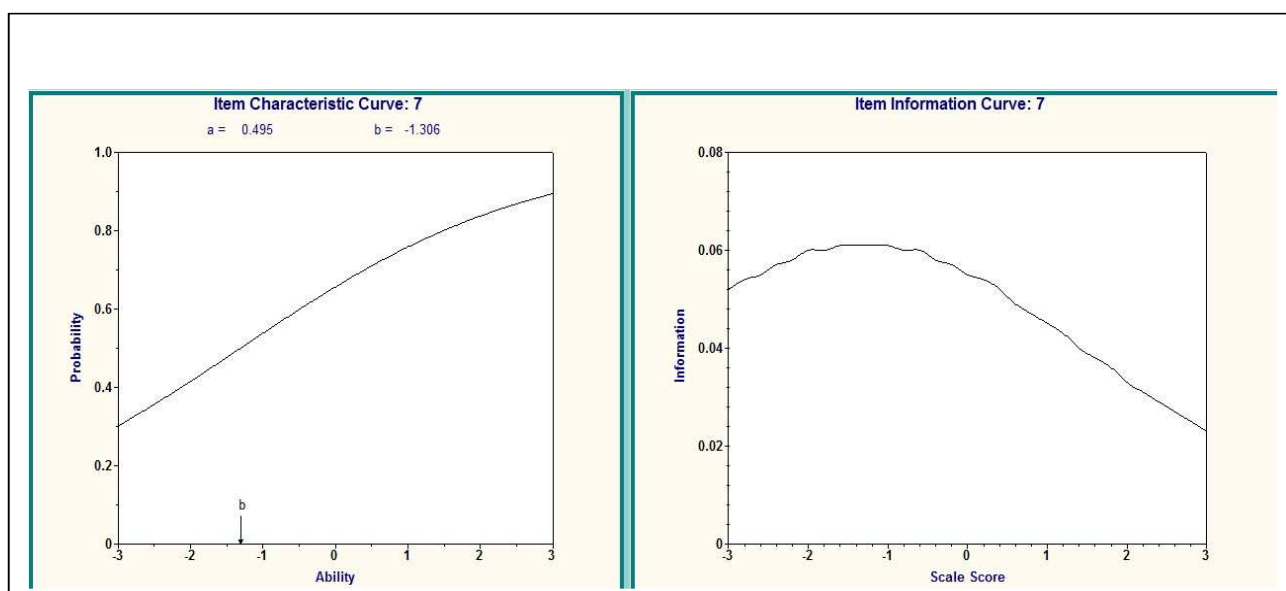


Como se observa en el gráfico de la izquierda (CCI), el ítem presenta un moderado nivel de dificultad, volviéndose más probable acertarlo solo cuando el examinado tiene un nivel de rasgo θ mayor a 0,333. Pese a ello, sujetos con niveles muy bajos de habilidad ($\theta < -2,00$) igual presentan una probabilidad cercana a 0,2 de aprobar el ítem, algo propio a evaluaciones de selección múltiple donde no se penaliza por emitir una respuesta errónea. Por otra parte, al analizar la FI del mismo ítem (gráfico de la derecha) se establece que este ítem resulta mucho más informativo para personas con niveles medios de habilidad, alcanzando niveles elevados de precisión en el rango de valores θ que varía entre 0,00 a 1,00 (intervalo donde la curva alcanza su pico).

Si bien las versiones 2012 y 2013 de CODICE-Derecho presentan una mayoría de ítems de mediana dificultad, no es menor el número de ítems fáciles que se incluyen en el test, en particular en el año 2011. Por ello, en la figura 2 se muestra el comportamiento de la pregunta 7 (año 2013), el cual es un reactivo de baja dificultad.

Figura 2a: Curva Característica del ítem 7

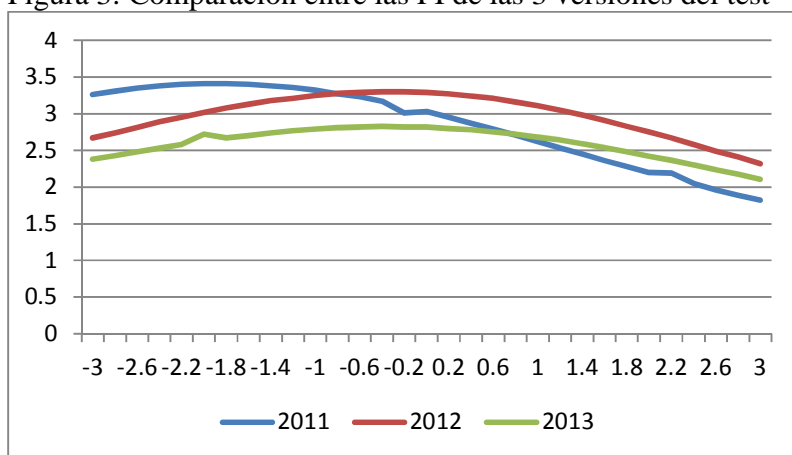
Figura 2b: Función de Información del ítem 7



Al analizar la CCI (Figura 2a) es sencillo establecer que el ítem resultó fácil, ya que a partir de valores de rasgo θ superiores a -1,31 la probabilidad de tener una respuesta correcta supera el umbral de 0,5. En otras palabras, incluso para sujetos con competencias lectoras bastante alejadas del promedio del grupo, este ítem resultó abordable (la CCI comienza en un valor cercano a 0,3 en el eje vertical, el cual refleja la probabilidad de enfrentar exitosamente el ítem; por tanto, incluso los sujetos con menos competencias tienen una posibilidad cercana a un tercio de aprobar el ítem). Congruentemente, este ítem resulta informativo solo para sujetos con niveles disminuidos de habilidad, permitiendo mayor precisión en el proceso de evaluación para sujetos con rasgos que varían entre -2,00 y -1,00, tal como refleja la figura 2b. Fuera de ese intervalo la FI empieza a descender y, por tanto, a aumentar el error en la estimación de la habilidad de los sujetos.

Por último, en la figura 3 se grafican las FI correspondiente a las tres versiones del test. Como era de esperar, la versión del año 2011 (curva azul) realiza mejores estimaciones solo cuando los examinados presentan exiguos niveles de competencias de lectura y escritura. De esta manera, resulta adecuada para estudiantes con niveles de rasgo θ menores a $-1,00$, pero pierde precisión al ser contestada por sujetos con niveles medios y altos de habilidad. Asimismo, aun cuando la versión de 2013 (curva verde) resulta algo más informativa para niveles altos de habilidad que su homóloga de 2011, para niveles medios y bajos de habilidad no mejora las características del CODICE DERECHO 2011.

Figura 3: Comparación entre las FI de las 3 versiones del test



Finalmente, la versión de 2012 resulta ser el test con menor error de medida cuando se aplica a sujetos con niveles de rasgo mayores a $-1,00$, siendo muy adecuada para estudiantes con niveles medios y exacerbados de habilidad. Es decir, es la versión 2012 la que presenta mayor seguridad en la medición casi a lo largo de todo el continuo de habilidad, perdiendo algo de precisión para sujetos con competencias muy disminuidas.

Conclusión

Al realizar una revisión crítica del modelo lineal formulado por Spearman, no es difícil notar algunos de los problemas implicados en su utilización. Una de estas complicaciones es la dependencia de los principales descriptores de los ítems, del test global y de los propios examinados a la población en que se obtienen. De hecho, la TCT se caracteriza por la imposibilidad de separar la estimación del nivel de habilidad de los evaluados de la estimación de los parámetros del test. Además, en la teoría clásica el principal objeto de estudio es el test en su conjunto, pudiendo conocerse el rasgo de un sujeto solo mediante el análisis de todas las respuestas emitidas por él. Por último, y aun cuando se sabe que la precisión de las estimaciones puede variar en función del nivel de habilidad, la TCT propone un único indicador de fiabilidad (y, por tanto, del error estándar de medida) para todo el instrumento.

Los modelos agrupados bajo el nombre de TRI, con la implantación de supuestos más fuertes y difíciles de cumplir que los de la TCT, logran superar varias de las limitaciones recién descritas. En efecto, gracias al cumplimiento de la unidimensionalidad y la independencia local, en la TRI es posible hablar de “invarianza de parámetros”, tanto de los evaluados como de los ítems. En líneas generales, ya sea en los modelos formulados para ítems dicotómicos o en los adecuados para reactivos politómicos, la TRI va un paso más allá de la TCT, al vincular el nivel de habilidad de una persona con la probabilidad de seleccionar una respuesta específica.

En el presente trabajo, utilizando uno de los modelos emblemáticos de la TRI (como lo es el modelo 1PL) se estimaron los parámetros de dificultad de los ítems incluidos en las versiones de la prueba CODICE-Derecho administrado entre los años 2011 y 2013 en estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, estableciéndose también los niveles de habilidad para los que resultaba más adecuada su aplicación. Se concluye que la prueba CODICE-Derecho ha aumentado progresivamente su dificultad; de este modo, la prueba ensamblada en 2011 presentaba una gran mayoría de reactivos fáciles, alcanzando mayores niveles de precisión solo para los estudiantes que tenían bajos niveles de habilidades de lectura y escritura. En efecto, a medida que los examinados aumentaban sus competencias, la estimación de su verdadero grado de habilidad perdía precisión, ya que más de la mitad de los ítems alcanzan parámetros de dificultad menores a -1,00. Por el contrario, para la versión administrada en el año 2013, el test resultó altamente informativo para personas con competencias medias y medio-baja en lectura y escritura, permitiendo obtener buenas estimaciones para sujetos que se encontraran cerca del promedio de habilidad de la población. Esto ocurre principalmente porque un mayor número de preguntas alcanzan un parámetro de dificultad que fluctúa entre -1,00 y 1,00.

En síntesis, es posible concluir que el test CODICE-Derecho ha ido aumentando su dificultad en los últimos años, convirtiéndose – actualmente -en una evaluación diagnóstica adecuada para alumnos con niveles medios en competencias de lecto-escritura, ya que es en dicho nivel donde el test logra estimar la habilidad de los estudiantes con mayor precisión. Se espera que, en próximos estudios, se logre evaluar a una muestra mayor y más heterogénea de estudiantes, lo que permitirá estimar las propiedades del test ocupando otros modelos de la TRI (por ejemplo: 2PL o 3PL), determinando cuál de ellos presenta un mejor ajuste a los datos.

Referencias bibliográficas

- BAKER, F. *The basics of item response theory*. U.S.: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, 2001.
- CUESTA, J. “Unidimensionalidad”. En: MUÑIZ, J (Coord.). *Psicometría*. Madrid: Universitas, 1996, pp. 239- 292.
- DE GRUIJTER, D.N.M. y VAN DER KAMP, L.J. *Statistical Test Theory for Education and Psychology*, 2003.

- FONTES, S., GARCÍA-GALLEGO, C., QUINTANILLA, L., RODRÍGUEZ, R., RUBIO, P. y SARRIÁ, E. *Fundamentos de investigación en psicología*. Madrid: UNED, 2001.
- HAMBLETON, R.K., SWAMINATHAN, H. y ROGERS, H.J. *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- HAYS, R., MORALES, L., y REISE, S. “Item Response Theory and Health Outcomes Measurement in the 21st Century”. *Med Care*, 38 (9), 2000, pp. 28 – 42.
- LORD, F.M. y NOVICK, M. R. *Statistical theories of mental test scores*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1968.
- MARTINEZ, R., HERNÁNDEZ, M. J., y HERNÁNDEZ, M. V. *Psicometría*. Madrid: Alianza, 2006.
- MONTERO, I. y LEÓN, O. “Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 001, 2005, pp. 115-127.
- OLEA, J. y PONSODA, V. *Test adaptativos informatizados*. Madrid: UNED, 2003.
- OLEA, J., PONSODA, V., REVUELTA, J. y BELCHI, J. “Propiedades psicométricas de un test adaptativo informatizado de vocabulario inglés”. *Estudios de psicología*, 55, 1996, pp. 61 – 73.
- REVUELTA, J., ABAD, F. J. y PONSODA, V. *Introducción a los modelos politómicos de la teoría de la respuesta al ítem*. Madrid: UNED, 2006.
- SANTISTEBAN, C. *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Norma, 1990.
- SANTISTEBAN, C. y ALVARADO, J.M. *Modelos Psicométricos*. Madrid: UNED, 2001.
- WATSON, K., BARANOWSKI, T. y THOMPSON, D. “Item response modeling: an evaluation of the children’s fruit and vegetable self-efficacy questionnaire”. *Health education research*, 21 (1), 2006, pp. 47 - 57.
- WILLIAMS, R.H; ZIMMERMAN, D.; ZUMBO, B. y ROSS, D. “Charles Spearman: British behavioral scientist”. *Human nature review*, 3, 2003, pp. 114-118.

Funcionamiento Diferencial de los ítems de la prueba CODICE-Derecho, según género

Jorge Hernández Muñoz¹¹²
Andrés Antivilo Bruna ¹¹³
Paola Contreras Olivares¹¹⁴

Antecedentes

El Examen de Evaluación de Competencias Discursivas de Lectura y de Escritura (CODICE) tiene como objetivo evaluar la lectura y la escritura, aspectos esenciales para un desempeño exitoso a nivel académico universitario.

La prueba CODICE-Derecho está diseñada para aplicarse a los estudiantes de primer año de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Este estudio contempla, para el análisis, tres aplicaciones que corresponden a las cohortes 2011, 2012 y 2013.

Todo instrumento de medición debe contar con propiedades psicométricas, capaces de garantizar que las inferencias que emanan del mismo sean válidas. Existen dos propiedades que nos permiten estudiar la calidad de un instrumento de evaluación, una es la confiabilidad o precisión y la otra es la validez.

Un instrumento de medición es confiable o preciso cuando, aplicado en las mismas circunstancias a los mismos sujetos, produce los mismos resultados; y es válido cuando representa correctamente al constructo que se interesa medir¹¹⁵.

En cuanto a la validez, esta puede verse afectada por ítems que pueden estar sesgados en contra de un grupo en particular. Camilli y Shepard definen el sesgo como la invalidez o error sistemático del test al medir a los miembros de un grupo determinado¹¹⁶.

Los tests o instrumentos de medida estandarizados son herramientas indispensables para obtener información acerca de rasgos, habilidades, conocimientos de individuos y grupos;

¹¹² Magíster en Lingüística Hispánica. Profesor de Castellano. Jefe Unidad de Estudios e Investigación Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), Universidad de Chile.

¹¹³ Magíster en Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Psicólogo. Investigador Unidad de Estudios e Investigación, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) y Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

¹¹⁴ Magíster en Educación con Mención en Evaluación Educativa. Estadístico. Investigador Unidad de Estudios e Investigación, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), Universidad de Chile.

¹¹⁵ MONTERO, Eliana. "La teoría de respuesta a los ítems: una moderna alternativa para el análisis psicométrico de instrumentos de medición". *Revista de Matemática: teoría y aplicaciones*, vol. 7, no 1-2, 2009, pp. 217-228.

¹¹⁶ CAMILLI, Gregory; SHEPARD, Lorrie A. *Methods for identifying biased test items*. London: Sage publications, 1994.

por lo que estos juegan un importante papel en la toma de decisiones, tanto a nivel social y jurídico como psicológico y educativo¹¹⁷.

Los instrumentos de medida tienen que ser objetivos en sus mediciones, por esto es primordial cerciorarse de que estos funcionan del mismo modo en los distintos grupos que la rinden, en función de variables como el género la cultura, la etnia etc. Mejor dicho, hay que garantizar la igualdad de oportunidades y el tratamiento equitativo de los individuos a los que se les administra el test¹¹⁸.

En la literatura, encontramos dos tipos de sesgos: interno y externo. El sesgo externo ocurre cuando la correlación entre puntuaciones del test y otras variables es diferente para distintos grupos de examinados, mientras que el interno es cuando los patrones de respuestas a los ítems que forman el test difieren entre distintos grupos de personas, aun cuando éstas tengan el mismo nivel de rendimiento en el constructo evaluado por el test¹¹⁹.

En la actualidad, el Funcionamiento Diferencial de ítems (DIF) es una de las técnicas más utilizadas para detectar sesgos. En los últimos treinta años, una de las investigaciones que mayor interés ha suscitado es la del DIF.

El DIF ocurre cuando existen diferencias en las propiedades métricas de un ítem que fue utilizado para medir distintos grupos de individuos¹²⁰. Esta técnica fue desarrollada con el objeto de detectar si un ítem funciona de igual forma en grupos con distintas características.

Un ítem presenta funcionamiento diferencial cuando existen diferencias en la puntuación media obtenida en ese ítem por dos grupos de sujetos, pero con el mismo nivel en el rasgo o característica evaluada por el test¹²¹.

Este estudio tiene como objetivo evaluar el funcionamiento diferencial de los ítems (DIF) de la prueba CODICE-Derecho, específicamente en la competencia de lectura, entre los años 2011 y 2013, en la variable género. En este contexto, identificaremos los ítems que presenten un nivel elevado de DIF, cuantificaremos estas diferencias y para luego clasificarlas en una jerarquía propuesta por el *Educational Testing Service* (ETS).

Metodología

En este estudio para el cálculo del DIF se utilizó el método de Mantel Haenszel (MH CHI), que es el más utilizado en la actualidad, debido a sus buenos resultados y sencillez de cálculo. También, como medio de comparación, se calculó el estadístico de Breslow-Day (BD), el cual es efectivo cuando los comportamientos de los grupos no son uniformes.

¹¹⁷ BENITO, Juana Gómez; MONTESINOS, María Dolores Hidalgo; FERRÉ, Georgina Guilera. "Introducción al funcionamiento diferencial del ítem". *Psicologia.com*, vol. 9, no 2, 2005.

¹¹⁸ ZIEKY, Michael. "A DIF primer". *Princeton, NJ: Educational Testing Service. Retrieved April, 2003*, vol. 18, p. 2011.

¹¹⁹ PRINCIPALES, Investigadores, et al. *Funcionamiento Diferencial de los ítems de la prueba PISA 2009, según género para las pruebas de Matemática y Ciencias*.

¹²⁰ MILLSAP, Roger E.; EVERSON, Howard T. "Methodology review: Statistical approaches for assessing measurement bias". *Applied Psychological Measurement*, 1993, vol. 17, no 4, p. 297-334.

¹²¹ BARBERO, M. I.; VILA, E. y SUÁREZ, J.C. *Psicometría*. "Unidades Didácticas". Madrid: UNED, 2010.

El análisis DIF, por medio del estadístico Mantel Haenszel y Breslow-Day, consiste en una extensión del método χ^2 , donde un ítem no presenta DIF si el cociente entre las personas que aciertan el ítem y las que lo fallan es el mismo para los dos grupos comparados en cada una de las categorías o niveles en los que se dividan las puntuaciones del test. Para esto se categoriza la variable género en dos grupos diferentes: *grupo focal* (GF) y *grupo de referencia* (GR). Para la prueba CODICE-Derecho se ha escogido el grupo femenino como grupo focal y el grupo masculino como grupo referencial. Se utilizará un nivel de significación (α) al 2,5% para rechazar el test. Específicamente, χ^2 para un nivel de 2,5% de significación es de $\chi^2_{(0,975;1)} = 5,02389$. Es decir, si el valor del estadístico es mayor que 5,02, se rechaza la Hipótesis Nula, lo que significa que existe evidencia estadística significativa para afirmar que el ítem analizado posee DIF¹²².

Adicionalmente, también se calculó el estadístico Standardized Mantel-Haenszel Log-Odds Ratio (LOR Z), que es la estimación logarítmica de Mantel-Haenszel dividido por la estimación de error estándar. Este estimador indica que un valor superior a 2,0 o menor que -2,0 pueden ser considerados evidencia de la presencia de DIF.

Estos estadísticos nos indican si el ítem presenta un comportamiento diferencial. Para saber la magnitud de las diferencias, y si el ítem favorece al grupo focal o referencial, además de una clasificación, se utilizó una transformación propuesta que permite expresar el valor de $\hat{\alpha}_{MH}$ en una escala simétrica con origen cero, donde, a medida que los valores se alejan de cero, aumenta el funcionamiento diferencial. Esta transformación aparece en la expresión (1)¹²³:

$$\Delta_{MH} = -2,35 \ln(\hat{\alpha}_{MH}) \quad (1)$$

donde,

- **Valores negativos indican que el ítem favorece al grupo de Referencia.**
- **Valores positivos indican que el ítem favorece al grupo Focal.**
- **Valor cero indica ausencia de DIF.**

Complementariamente a lo señalado, el *Educational Testing Service* (ETS) propuso una escala jerárquica para los distintos valores del coeficiente Δ_{MH} ¹²⁴, la cual nos indica que:

¹²² PENFIELD, Randall D. DIFAS. "Differential Item Functioning Analysis System. Computer Program Exchange". *Applied Psychological Measurement*, 2005, vol. 29, no 2, p. 150-151. PENFIELD, R. D. DIFAS 4.0. Differential item functioning analysis system: user's manual, 2006.

¹²³ MUÑIZ, J. *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide, 2003.

¹²⁴ ALLEN, N. L., & WAINER, H. *Nonresponse in Declared Ethnicity and the Identification of Differential Functioning Items*. New Jersey, 1989. DORANS, N. J., & HOLLAND, P. W. "DIF detection and description: Mantel-Haenszel and standardization". En: P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential Item Functioning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, pp. 35-66. LONGFORD, N. T., HOLLAND, P. W., & Thayer, D. T. "Stability of the MH DDIF, statistics across populations". En: P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Ibid.*, 1993, pp. 171-196. ROUSSOS, L. A., SCHNIPKE, D. L., & Pashley, P. J. "A generalized formula for the Mantel-Haenszel item functioning parameter". *Journal of Educational and Behavioral*

- Categoría A: ítems cuyos coeficientes $\Delta_{MH} = 0$ y $|\Delta_{MH}| < 1$ serán considerados ítems con DIF **Despreciable o Irrelevante**.
- Categoría B: ítems cuyos coeficientes $\Delta_{MH} \neq 0$ y $|\Delta_{MH}| \leq 1$ o $1,5 > |\Delta_{MH}| > 1$ serán considerados ítems con DIF **Moderado**, es decir, $1 \leq |\Delta_{MH}| < 1,5$.
- Categoría C ítems cuyos coeficientes $\Delta_{MH} > 1$ y $|\Delta_{MH}| \geq 1,5$ serán considerados ítems con DIF **Severo**.

Tanto los estadísticos como los estimadores se calculan a través de los programas estadísticos SPSS 21 (SPSS, 2012) y DIFAS 5.0 (Penfield, 2009).

Resultados

Los datos para el análisis se obtuvieron de las aplicaciones de la prueba CODICE-Derecho de las cohortes 2011, 2012 y 2013. En el año 2011, la población que rindió la prueba fue de 242 estudiantes; en el año 2012 fue de 300; y el 2013 la rindió una población de 336 estudiantes.

En las tres aplicaciones el 60% de los estudiantes corresponden al género masculino, mientras que el 40% al femenino.

En este estudio se trabajó solo con la variable género por razones de población, ya que es no es recomendable trabajar con subgrupos muy pequeños.

La prueba CODICE-Derecho está conformada por 43 ítems, de los cuales 40 ítems son de selección múltiple con cinco opciones cada uno, sólo uno de ellos es la respuesta correcta; y tres ítems de respuesta abierta o respuesta construida.

A través de ambos tipos de ítems, se desea comprobar el nivel de desarrollo que han logrado los y las estudiantes en cuanto a la comprensión, interpretación y evaluación de los contenidos planteados por cinco textos propios del área de las Ciencias Sociales.

El análisis diferencial de los ítems se realizó con los ítems de selección múltiple los cuales están referidos a tres competencias: comprensión, interpretación y evaluación. En estos ítems, el estudiante obtiene un puntaje diferenciado determinado por la complejidad de la operación mental requerida.

En la aplicación 2011, se eliminaron seis ítems; mientras que en la aplicación 2013 los ítems eliminados fueron cuatro.

A continuación, se especifican los resultados obtenidos para las aplicaciones de la prueba CODICE-Derecho 2011, 2012 y 2013.

*Statistics, 1999, 24(3), 293-322. ZIEKY, M. "Practical questions in the use of DIF statistics in test development". En: P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Ibid.*, 1993, p. 337-347. ZWICK, R., THAYER, D. T., & Lewis, C. "An empirical Bayes approach to Mantel-Haenszel DIF analysis". *Journal of Educational Measurement, 1999, 36(1), pp. 1-28.**

Resultados de la aplicación 2011

En el cuadro 1 se presentan los estadísticos que permiten analizar el comportamiento diferencial de los ítems de la aplicación 2011 de la prueba CODICE-Derecho.

El estadístico de MH CHI, BD y LOR Z presentado en el cuadro 1, permite detectar si el ítem tiene un comportamiento diferencial, mientras que el y DELTA MH LOR permiten ver la magnitud y la dirección de las diferencias de funcionamiento encontradas en el ítem, mientras que la clasificación entrega una categoría del DIF propuesta por el ETS.

Para la aplicación 2011, sólo el ítem 21 presenta un funcionamiento diferencial según el estadístico MH CHI y LOR Z. Este ítem corresponde a la competencia de *comprender*.

Este ítem obtuvo una magnitud de -1,71, por lo que se clasifica como un ítems con DIF severo (C) favoreciendo al grupo referencial (género masculino).

Los demás ítems están clasificados como irrelevante (A) porque no presentan DIF.

Cuadro 8. Análisis de análisis diferencial en la prueba CODICE-Derecho 2011

ÍTEMS	MH CHI	BD	LOR Z	DELTA MH LOR	CLASIFICACIÓN
2	0,00	0,43	-0,32	0,39	A
3	0,12	1,16	0,50	-0,34	A
4	0,21	1,12	0,62	-0,46	A
6	1,15	0,03	-1,33	2,11	A
7	2,86	0,53	1,85	-1,63	A
12	0,78	0,00	-1,21	2,38	A
13	0,33	0,82	-0,73	0,56	A
14	1,75	0,03	1,47	-1,03	A
15	0,23	0,17	-0,62	0,41	A
16	0,01	0,33	0,33	-0,38	A
17	1,76	0,09	1,48	-1,04	A
18	0,00	0,04	-0,17	0,12	A
19	0,69	0,02	0,97	-0,64	A
20	1,32	0,06	-1,30	0,97	A
21	5,18	2,79	2,38	-1,71	C
22	0,94	0,38	1,15	-0,97	A
23	0,07	0,58	0,46	-0,45	A
24	1,41	3,24	1,35	-1,21	A
25	0,51	0,01	-0,86	0,59	A
26	1,70	1,54	-1,47	1,59	A
27	0,53	0,13	-0,89	0,68	A
28	0,93	0,44	1,11	-0,75	A
29	0,22	0,06	0,62	-0,41	A
30	2,52	1,52	-1,77	1,72	A
31	0,80	0,41	-1,06	0,83	A
32	0,88	0,72	-1,14	1,28	A
33	2,58	2,97	1,81	-5,01	A

34	0,31	1,14	-0,76	0,74	A
35	0,33	0,14	0,74	-0,57	A
36	0,42	1,31	-0,83	0,76	A
37	0,00	0,03	0,09	-0,06	A
38	0,00	0,21	-0,13	0,09	A
39	0,02	1,49	0,28	-0,20	A
40	0,03	0,41	-0,02	0,02	A

Nota: MH CHI= Mantel –Haenszel; BD= Breslow-Day de Chi-Cuadrado; LOR Z= Standardized Mantel-Haenszel Log-Odds Ratio; Delta MH LOR= estimador de Mantel-Haenszel Comun Log-Odds Ratio; Clasificación= clasificación del ETS.

Resultados de la aplicación 2012

En el cuadro 2 se pueden apreciar los resultados de la prueba CODICE-Derecho aplicación 2012. El único ítem que presentó un funcionamiento diferencial, según el estadístico MH CHI y LOR Z, es el ítem 40. Este ítem corresponde a la competencia de *evaluación*.

Este ítem obtuvo una magnitud de 2,14, por lo que se clasifica como un ítem con DIF severo (C), favoreciendo al grupo focal (género femenino).

Los demás ítems están clasificados como irrelevantes (A), porque no presentan DIF.

Cuadro 9. Análisis de análisis diferencial de la CODICE Derecho 2012

ÍTEMS	MH CHI	BD	LOR Z	DELTA MH LOR	CLASIFICACIÓN
1	0,01	1,00	0,27	-0,19	A
2	0,00	0,50	0,17	-0,12	A
3	0,01	0,43	0,25	-0,15	A
4	3,81	0,12	-2,10	1,44	A
5	1,47	2,67	1,37	-1,05	A
6	0,16	1,79	-0,65	0,79	A
7	0,22	0,03	0,60	-0,38	A
8	0,34	0,13	-0,70	0,40	A
9	0,06	1,22	-0,37	0,23	A
10	0,14	0,74	-0,50	0,28	A
11	0,07	0,66	0,45	-0,40	A
12	0,00	0,04	-0,13	0,08	A
13	0,01	0,21	0,00	0,00	A
14	0,06	0,76	-0,40	0,26	A
15	0,04	0,78	-0,31	0,18	A
16	0,27	0,19	-0,65	0,37	A
17	0,49	0,03	0,82	-0,46	A
18	0,16	1,08	-0,53	0,31	A
19	0,00	1,78	-0,12	0,07	A
20	0,38	0,11	0,75	-0,48	A

21	1,09	0,43	1,18	-0,72	A
22	0,87	0,16	-1,06	0,64	A
23	1,46	0,12	1,42	-1,43	A
24	0,75	0,48	-1,00	0,59	A
25	1,98	1,57	-1,53	0,88	A
26	0,00	2,41	-0,17	0,13	A
27	0,93	0,80	1,10	-0,73	A
28	0,97	1,29	-1,12	0,67	A
29	0,12	1,02	0,47	-0,27	A
30	0,06	0,01	-0,40	0,30	A
31	0,54	2,04	0,90	-0,69	A
32	0,00	1,26	0,30	-0,37	A
33	2,39	0,77	-1,71	1,27	A
34	0,64	1,62	-0,96	0,77	A
35	0,00	0,38	-0,22	0,16	A
36	0,52	0,65	-0,87	0,63	A
37	0,29	1,96	-0,72	0,64	A
38	2,21	3,44	-1,65	1,50	A
39	0,99	0,00	-1,16	0,88	A
40	6,33	0,90	-2,64	2,14	C

Nota: MH CHI= Mantel –Haenszel; BD= Breslow-Day de Chi-Cuadrado; LOR Z= Standardized Mantel-Haenszel Log-Odds Ratio; Delta MH LOR= estimador de Mantel-Haenszel Comun Log-Odds Ratio; Clasificación= clasificación del ETS.

Resultados de la aplicación 2013

En el cuadro 3 se puede apreciar los resultados de la prueba CODICE Derecho aplicación 2013. En esta aplicación según los estadísticos calculados no se encuentran ítems con funcionamiento diferencial.

Cuadro 10. Análisis de análisis diferencial de la CODICE Derecho 2013

ÍTEMS	MH CHI	BD	LOR Z	DELTA MH LOR	CLASIFICACIÓN
2	0,04	0,00	-0,32	0,17	A
3	3,85	0,13	2,12	-1,98	A
4	0,00	0,03	-0,18	0,10	A
6	3,23	0,00	-1,92	1,09	A
7	0,93	4,28	1,07	-0,57	A
8	1,34	0,00	1,28	-0,71	A
9	1,93	0,01	1,51	-0,85	A
10	3,09	0,06	-1,88	1,04	A
12	0,42	0,07	0,77	-0,44	A
13	1,93	0,13	-1,52	0,91	A
14	2,48	0,01	-1,70	1,11	A
15	0,06	0,65	-0,35	0,19	A
16	0,02	2,12	-0,26	0,14	A
17	0,01	0,47	-0,22	0,12	A
18	0,27	0,34	0,63	-0,34	A

19	0,19	4,83	0,55	-0,30	A
20	0,26	0,03	0,64	-0,38	A
21	0,00	0,00	-0,07	0,04	A
22	2,02	0,48	-1,54	0,89	A
23	0,04	2,02	-0,47	0,63	A
24	0,24	0,11	-0,62	0,35	A
25	1,26	0,27	-1,24	0,69	A
26	0,43	0,12	0,83	-0,64	A
27	2,98	0,74	1,85	-1,10	A
28	0,03	0,42	-0,29	0,16	A
29	0,26	0,00	0,63	-0,34	A
30	0,00	0,73	-0,14	0,10	A
31	2,05	0,00	-1,58	1,24	A
32	0,95	1,29	-1,19	1,42	A
34	0,00	2,22	-0,19	0,13	A
35	0,55	0,02	-0,90	0,67	A
36	2,56	0,06	1,74	-1,18	A
37	1,05	0,81	-1,21	1,05	A
38	0,03	2,32	-0,01	0,01	A
39	0,36	0,95	0,75	-0,55	A
40	0,32	0,67	-0,72	0,54	A

Nota: MH CHI= Mantel –Haenszel; BD= Breslow-Day de Chi-Cuadrado; LOR Z= Standardized Mantel-Haenszel Log-Odds Ratio; Delta MH LOR= estimador de Mantel-Haenszel Comun Log-Odds Ratio; Clasificación= clasificación del ETS.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha consistido en estudiar si los ítems de las aplicaciones de la prueba CODICE-Derecho presentan un funcionamiento diferencial, en cuanto al género de los estudiantes a los que se aplicó el instrumento, cuantificando y clasificando el DIF, si lo hubiese.

Los resultados obtenidos por el método de Mantel Haenszel y LORZ para detectar el funcionamiento diferencial, detectaron sólo dos ítems con DIF en las tres aplicaciones. El estadístico Breslow-Day no detectó ningún ítem con DIF.

En la aplicación 2011, se detectó DIF en el ítem 21, el cual según los estadísticos estudiados presentó un DIF severo, favoreciendo al grupo referencial (género masculino).

En cuanto a la aplicación 2012, el ítem 40 presentó DIF, el cual, según los estadísticos estudiados, presentó un DIF severo, favoreciendo al grupo focal (género femenino).

En la aplicación 2013 no se detectaron ítems con funcionamiento diferencial.

Los resultados antes expuestos indican que, en cada aplicación, menos del 3% de los ítems presentó un funcionamiento diferencial, lo que permite concluir que el puntaje total de la

prueba CODICE-Derecho constituye una medida adecuada del nivel del atributo, debido a la contaminación del criterio de habilidad en cuanto a la variable género analizada¹²⁵.

Una recomendación es que los ítems que presentaron DIF se estudien cualitativamente por expertos en el área, para así detectar cuál puede ser la causa de estas diferencias, y poder concluir si estas diferencias son causa de una diferencia real de la variable medida o se trata de sesgo. En caso de que la conclusión sea que el ítem está sesgado, se recomienda la eliminación de este.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, N. L., & WAINER, H. *Nonresponse in Declared Ethnicity and the Identification of Differential Functioning Items*. New Jersey, **falta editorial**, 1989.
- BARBERO, M. I.; VILA, E. y SUÁREZ, J.C. *Psicometría*. Unidades Didácticas. Madrid: UNED, 2010.
- BENITO, Juana Gómez; MONTESINOS, María Dolores; FERRÉ, Georgina. “Introducción al funcionamiento diferencial del ítem”. *Psicología. com*, vol. 9, no 2, 2005.
- CAMILI, Gregory; SHEPARD, Lorrie A. *Methods for identifying biased test items*. London: Sage publications, 1994.
- DORANS, N. J., & HOLLAND, P. W. “DIF detection and description: Mantel-Haenszel and standardization”. En: P. W. Holland & H. Wainer (Eds.). *Differential Item Functioning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, pp. 35-66.
- FRENCH, Brian F.; MALLER, Susan J. “Iterative purification and effect size use with logistic regression for differential item functioning detection”. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 67, no 3, 2007, pp. 373-393.
- LONGFORD, N. T., HOLLAND, P. W., & Thayer, D. T. “Stability of the MH DDIF, statistics across populations”. En: P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential Item Functioning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, pp. 171-196.
- MILLSAP, Roger E.; EVERSON, Howard T. Methodology review: Statistical approaches for assessing measurement bias. *Applied Psychological Measurement*, 1993, vol. 17, no 4, p. 297-334.
- MONTERO, Eliana. “La teoría de respuesta a los ítems: una moderna alternativa para el análisis psicométrico de instrumentos de medición”. *Revista de Matemática: teoría y aplicaciones*, vol. 7, no 1-2, 2009, pp. 217-228.
- MUÑIZ, J. *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide, 2003.
- PAEK, Insu; WILSON, Mark. “Formulating the Rasch Differential Item Functioning Model Under the Marginal Maximum Likelihood Estimation Context and Its Comparison With Mantel-

¹²⁵ SWAMINATHAN, Hariharan; ROGERS, H. Jane. “Detecting differential item functioning using logistic regression procedures”. *Journal of Educational measurement*, 1990, vol. 27, no 4, pp. 361-370. FRENCH, Brian F.; MALLER, Susan J. “Iterative purification and effect size use with logistic regression for differential item functioning detection”. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 67, no 3, 2007, p. 373-393.

- Haenszel Procedure in Short Test and Small Sample Conditions”. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 71, no 6, 2011, pp. 1023-1046.
- PENFIELD, Randall D. DIFAS. “Differential Item Functioning Analysis System. Computer Program Exchange”. *Applied Psychological Measurement*, vol. 29, no 2, 2005, pp. 150-151.
- PENFIELD, R. D. DIFAS 4.0. *Differential item functioning analysis system: user’s manual*. 2006.
- PRINCIPALES, Investigadores, et al. *Funcionamiento Diferencial de los ítems de la prueba PISA 2009, según género para las pruebas de Matemática y Ciencias*.
- ROUSSOS, L. A., SCHNIPKE, D. L., & Pashley, P. J. “A generalized formula for the Mantel-Haenszel item functioning parameter”. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 24(3), 1999, pp. 293-322.
- SWAMINATHAN, Hariharan; ROGERS, H. Jane. “Detecting differential item functioning using logistic regression procedures”. *Journal of Educational measurement*, 1990, vol. 27, no 4, 1990, pp. 361-370.
- ZIEKY, M. “Practical questions in the use of DIF statistics in test development”. En: P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential Item Functioning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 337-347.
- ZIEKY, Michael. “A DIF primer”. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Retrieved April, 2003, vol. 18, p. 2011.
- ZWICK, R., THAYER, D. T., & Lewis, C. “An empirical Bayes approach to Mantel-Haenszel DIF analysis”. *Journal of Educational Measurement*, 36(1), 1999, pp. 1-28.

CAPÍTULO 4
LOS TALLERES CODICE-DERECHO

Talleres CODICE-Derecho: desarrollo de competencias lectoras y escriturales durante la formación jurídica en la Universidad de Chile

Dra. María Francisca Elgueta Rosas¹²⁶

Presentación

El presente capítulo tiene por propósito sistematizar la experiencia de implementación de talleres, para el desarrollo de competencias lectoras y escriturales, a estudiantes de Derecho en el primer año de su formación. Esta innovación se realizó a partir de la aplicación de la prueba CODICE-Derecho (*Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura*), instrumento semiestructurado, elaborado con lecturas jurídicas a través de un trabajo interdisciplinario entre DEMRE, profesores de la carrera de Derecho y la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.

La prueba CODICE-Derecho se aplica desde el año 2009 y se elabora bajo el supuesto de que los estudiantes que ingresan a la carrera deberán redirigir las habilidades generales de comprensión lectora y escriturales adquiridas en el sistema secundario, hacia habilidades cognitivas, a propósito de la cultura académica del Derecho. Esta prueba se toma el primer año de la carrera con lecturas jurídicas que forman parte de los cursos de segundo semestre.

La prueba, en el tiempo, ha considerado que la comprensión y la elaboración de textos jurídicos como sentencias, informes en Derecho, artículos científicos, códigos, escritos judiciales, manuales, guías docentes, entre otros, implica preguntar pensando el tipo de lenguaje propio de la comunidad de profesionales del Derecho. Por ello, la preparación de talleres de acompañamiento ha implicado un trabajo interdisciplinario entre pedagogos, lingüistas y profesores de la especialidad, gracias al trabajo colaborativo: aportan los pedagogos considerando la problemática del desarrollo de habilidades cognitivas lecto-escriturales, los lingüistas, a propósito de los problemas de lenguaje de los textos; y los profesores de la carrera, a propósito de la aplicación de las habilidades generales cognitivas en la cultura académica del Derecho.

La prueba CODICE-Derecho, así como los talleres, se han elaborado e implementado gracias a un trabajo multidisciplinario de tipo colaborativo, en el que se ha aprendido acerca de cómo transversalizar en el currículo de la carrera ambas herramientas pedagógicas.

¹²⁶ Doctora en Educación, Universidad de Valladolid; Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Gestión Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Diseño e Implementación de Encuestas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

El presente trabajo se estructura, primero, explicando de manera general qué es la prueba CODICE-Derecho; luego La prueba CODICE-Derecho, así como los talleres, se han elaborado e implementado gracias a un trabajo multidisciplinario de tipo colaborativo, en el que se ha aprendido acerca de cómo transversalizar en el currículo de la carrera ambas herramientas pedagógicas.

La elaboración e implementación del taller que desarrolla competencias de comprensión lectora, se hizo entendiendo que tenía por propósito realizar un acompañamiento pedagógico, en el que, primero, los estudiantes determinan sus propios estilos de aprendizaje, y, a partir de ello, se les entregan herramientas para el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten el desarrollo de competencias para la comprensión de un texto; haciéndose toda la ejercitación con lecturas que forman parte de los programas de los cursos de primer año, siendo corregidos todos los ejercicios por profesores de la especialidad.

En cuanto a la elaboración e implementación del taller que desarrolla habilidades escriturales, este se realiza considerando: las habilidades cognitivas necesarias para la reacción adecuada de un texto, y la estructura de organización lógica de los contenidos de acuerdo a aspectos formales de documentos jurídicos.

La Prueba CODICE-Derecho

La prueba CODICE-Derecho es elaborada conjuntamente con DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional) de la Universidad de Chile; y concebido desde sus inicios como un instrumento sólo aplicable durante la formación jurídica, debido a que mide de manera contextualizada habilidades para la comprensión de textos y habilidades escriturales, a propósito de la estructura de construcción de conocimiento jurídico.

Lo que nos propusimos desde un principio fue generar, con este novedoso instrumento evaluativo, un precedente en el contexto nacional e internacional; debido a que evaluamos sistemáticamente competencias lecto-escriturales a propósito de la formación jurídica, vale decir, considerando temáticas propias de las disciplinas del Derecho que, en primer año, trabajan los estudiantes.

Además de ello, desde un principio, hemos tenido claro que CODICE-Derecho nos permite, gracias a la información que arrojan sus resultados, medir de manera diagnóstica las habilidades con que ingresan los estudiantes en materia lectora y escritural. El sentido de todo ello, ha sido diagnosticar habilidades lecto-escriturales y, con ello, generar proceso de acompañamiento con estudiantes, profesores y ayudantes, que permiten mejorar la docencia.

Los estudiantes que ingresan a la carrera son de excelencia académica, vale decir, han aprobado las pruebas nacionales de ingreso con resultados sobresalientes, sin embargo, para la Facultad de Derecho la aplicación de la prueba es fundamental, por cuanto:

1. Como Facultad perteneciente a una universidad del estado, cumplimos con el compromiso de excelencia en la calidad de la formación, dando herramientas a todos los estudiantes para el desarrollo de las competencias de comprensión lectora y escritural.
2. Desde el inicio de la formación, contamos con un perfil general del desempeño de los estudiantes, lo que permite tomar decisiones acerca de cómo mejorar la docencia.

3. Se genera una reflexión multidisciplinaria y colaborativa al interior de la Universidad de Chile, entre DEMRE, la Facultad de Derecho y diversos especialistas de la carrera.

4. Permite reflexionar en torno a la importancia de la gestión de la docencia en el equipo de decanato de la carrera, a propósito de optimizar la asistencia de estudiantes al momento de su aplicación.

5. Permite mantener un sistema de información general que posibilita el desarrollo de una cultura autoevaluativa en la comunidad académica.

6. Entrega a todos los estudiantes la posibilidad de seguir mejorando intencionadamente habilidades cognitivas lecto-escriturales.

7. Permite colaborar en el proceso formativo con aquellos estudiantes que tienen ingresos especiales como por ejemplo SIPEE (Sistema de Ingreso Prioritario y Equidad Educativa)

8. Permite generar diversas acciones de acompañamiento, como, por ejemplo, los talleres de lectura y escritura.

Nuestra intención, desde un principio, ha sido realizar un acompañamiento a aquellos estudiantes que presenten un mal resultado en la prueba, pero también brindar a todos los estudiantes interesados, la posibilidad de enseñarles estrategias, para que durante su formación desarrollen competencias lecto-escriturales, en función de problemáticas propias del Derecho.

Hemos utilizado los resultados de CODICE-Derecho en primer año para nivelar a los estudiantes que traen carencias de comprensión lectora y escritural en su formación escolar, promoviendo con ello equidad. Esto lo ha realizado la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho a través de dos talleres: uno que entrega herramientas para el desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión lectora, y otro para el desarrollo de habilidades cognitivas escriturales.

Creemos en la responsabilidad social a propósito de la calidad del proceso formativo. Por eso, para nosotros, CODICE-Derecho es fundamental, por cuanto, con este instrumento evaluativo, estamos en condiciones de hacer un seguimiento de cada estudiante en particular y de cada una de nuestras generaciones. Con ello asumimos la misión, como universidad pública y del estado, de transparencia y responsabilidad social, entregándoles a todos los alumnos estrategias para el desarrollo de competencias lecto-escriturales que les permitirán una mayor autorregulación al momento de hacerse cargo de sus procesos de aprendizaje, durante la formación profesional, y que utilizarán a lo largo de toda su profesión jurídica.

El dominio de habilidades asociadas a la comprensión de lectura y escritura ha implicado evaluar si los estudiantes han desarrollado la comprensión de un texto, la caracterización de elementos fundamentales en un discurso, el análisis y la interpretación argumentativa; pero también, si han desarrollado la capacidad de sintetizar, inferir y evaluar posibles soluciones a problemas planteados.

Por ello, ha resultado de suma importancia identificar las habilidades discursivas lectoras y escriturales que traen los estudiantes cuando ingresan a la Facultad, debido a que conociéndolas hemos podido establecer estrategias docentes y de gestión de la docencia que

permiten intencionar una mejora sistemática de la docencia, a través del fortalecimiento continuo y sistemático del dominio de habilidades de lectura y escriturales.

La medición de las habilidades lectoras y escriturales de nuestros estudiantes, han resultado ser un importante factor para determinar cómo implementar una docencia de calidad, por cuanto, en la medida que la comunidad académica ha conocido a través del instrumento qué competencias son las que es necesario fortalecer, los estudiantes y profesores han aplicado estrategias adecuadas.

Ello ocurre de esta forma debido a que CODICE-Derecho nos ha permitido determinar cuáles son las habilidades lectoras y escriturales con que nuestros estudiantes ingresan a la Facultad, con esta valiosa información, hemos mejorado con la misma precisión nuestra docencia a través de talleres especiales para estudiantes, estrategias docentes acordes y formas de evaluación pertinentes; y también hemos capacitado a profesores y ayudantes en el uso de estrategias didáctica acordes con el desarrollo de competencias lecto-escriturales.

Competencias que mide la prueba CODICE-Derecho

La prueba CODICE-Derecho evalúa si los estudiantes al momento de leer un texto construyen conocimiento de manera estratégica y constructivista, esto implica medir la forma en que los estudiantes, de manera contextualizada, identifican y caracterizan lo que quiere decir el emisor, siendo capaces de analizar e interpretar argumentativamente.

Es así como los estudiantes, al momento de desarrollar la comprensión lectora, despliegan un conjunto de operaciones mentales que le permiten procesar la información, pero de manera contextualizada, vale decir, considerando las características del emisor del texto y el contexto, que, en nuestro caso, es la formación jurídica.

DEMRE, en tal sentido, al momento de elaborar el instrumento, establece que debe verificar el proceso de desarrollo de habilidades lectoras, estando compuesto éste de dos etapas: en una primera el estudiante debe interpretar el mensaje desde la información contenida en el texto leído y en una segunda en la que el lector desde sus conocimientos juzga y evalúa la información.¹²⁷

En la primera etapa, el estudiante debe desarrollar un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan identificar la idea central de un texto, ideas secundarias y la coherencia general del emisor considerando el lenguaje jurídico; en una segunda etapa el estudiante debe ser capaz de resignificar el texto a través de un proceso interpretativo y evaluativo personal.

La construcción de conocimiento desde una perspectiva constructivista y estratégica en la formación jurídica es una importante necesidad, y las competencias lecto-escriturales serán potentes herramientas que les permitirán comprender de mejor manera las diversas disciplinas del Derecho. Por ello resulta de suma importancia identificar las habilidades discursivas que traen los estudiantes cuando ingresan a la carrera de Derecho, debido a que conociéndolas, se pueden establecer estrategias docentes y de gestión de la docencia que

¹²⁷ DEMRE. *Marco teórico prueba CODICE DERECHO. Evaluación de competencias discursivas de comprensión y escritura. Facultad de Derecho, primer año, Universidad de Chile. Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE DERECHO I, Universidad de Chile, (sin publicar), 2011.*

permitan intencionar una mejora sistemática en el dominio de habilidades de lectura y escritura.

La formación jurídica desde su comienzo se cimienta en el trabajo sistemático que deben realizar los estudiantes en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales, ello debido a que los alumnos constantemente deben estar leyendo diversos textos especializados y redactando documentos que serán evaluados. Es más, en primer año los estudiantes deben migrar hacia un conjunto de lecturas que tratan conceptos y problemáticas que desconocen, siendo relevante para ellos emigrar hacia una cultura académica jurídica que los lleva a reutilizar las habilidades generales cognitivas que desarrollaron en el sistema escolar, hacia aquellas necesarias para aprender las diversas disciplinas del Derecho.

El estudiante, durante toda la carrera, debe estar examinando nuevos textos, y a partir de lo que comprende, debe redactar pruebas, ensayos, reseñas; que dan cuenta de un constante ejercicio de apropiación de la cultura académica jurídica, que luego le permitirán resolver diversos problemas de la profesión.

La resolución de problemas jurídicos demanda a los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas lecto-escriturales tales como: extraer información de un texto, analizar y sintetizar, e interpretar información; para luego redactarla en un documento escrito, utilizando lenguaje jurídico. Esto implica que el estudiante debe desarrollar habilidades cognitivas lecto-escriturales al servicio de la formación profesional, vale decir, considerando las diversas culturas disciplinares del Derecho, y sus específicas maneras de resolver problemas. Esto es complejo por cuanto el lenguaje científico de Historia del Derecho es diferente al de Filosofía del Derecho, a su vez de Derecho Civil, Derecho Procesal, Derecho Constitucional, entre otros.

Esto implica que las disciplinas que estudian el Derecho, tienen un lenguaje propio, una manera de abordar los problemas, de analizarlos y de buscar soluciones. Esto resulta ser un importante desafío al momento de elaborar CODICE-Derecho, por cuanto la selección de lecturas, la manera de redactar preguntas, la selección de respuestas correctas, o la forma de escribir implica considerar que el instrumento debe ser coherente con estos requerimientos.

CODICE-Derecho se ha elaborado para medir competencias, vale decir, se preocupa por determinar la forma en que el estudiante de manera combinada comprende un texto, lo integra y finalmente lo evalúa desde una perspectiva cognitiva. En tal sentido, entenderemos que:

Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías de resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.¹²⁸

Vale decir, las competencias son abordadas como un conjunto integrado de saberes (entre ellos los cognitivos) que formarán parte de la formación profesional y que permitirán al titulado resolver problemas propios de la profesión. Esto en el caso del Licenciado en

¹²⁸ DEMRE. *Marco teórico prueba CODICE DERECHO. Evaluación de competencias discursivas de comprensión y escritura. Facultad de Derecho, primer año, Universidad de Chile. Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE DERECHO I, Universidad de Chile, (sin publicar), 2011, p. 9.*

Ciencias Jurídicas y Sociales implica que serán capaces de abordar de manera propositiva y resolutoria diversos problemas de la profesión, de forma contextualizada, además.

Algunas de las habilidades y destrezas fundamentales durante la formación del abogado, son aquellas referidas a la comprensión textual y a la escritura.¹²⁹ Ello debido a que el profesional del Derecho todo el tiempo utiliza la comprensión lectora y la escritura como herramientas para desarrollar conocimiento jurídico, y para resolver problemas de la profesión. Todo ello se materializa, por ejemplo, en el área de la redacción, a través de la elaboración de escritos, demandas, informes jurídicos, fallos, notificaciones, que deben responder en forma y fondo a criterios de calidad jurídica. En relación a la competencia de comprensión lectora, el profesional del Derecho utiliza esta como una potente herramienta para resolver problemas de la profesión a través de la lectura de códigos, leyes, decretos, jurisprudencia; pero también para mantenerse al día en relación a las diversas discusiones teóricas disciplinares a través de la lectura de artículos de revistas especializadas, tratados, libros que desarrollan reflexión teórica o manuales de clases.

Este enfoque es el que aborda la prueba CODICE-Derecho, por cuanto la lectura y la escritura cobran sentido a partir de la propia cultura académica de la profesión jurídica, esto es, a partir de documentos, artículos, y la reflexión teórica generada desde una lógica argumentativa y conceptual jurídica. Por esto, el enfoque de la prueba es integral, vale decir, articula habilidades cognitivas que le permitirán al estudiante comenzar a desarrollar competencias lectoras y escriturales de manera contextualizada durante la formación jurídica.

El instrumento lo que hace es medir competencias, vale decir un conjunto de habilidades cognitivas, que en el caso de la prueba CODICE-Derecho se hace de manera gradual, vale decir, de menor a mayor complejidad; primero mide el identificar, luego el analizar y finalmente el evaluar. La prueba evalúa niveles de dominio de habilidades lectoras y escriturales. Para ello se estructura en dos áreas, una que mide las habilidades de comprensión lectora, y otra en la que los estudiantes redactan.

La medición de habilidades de comprensión de un texto implica en el instrumento evaluar tres competencias que organizan habilidades cognitivas. La competencia 1 está constituida por las habilidades de comprender un texto y de identificar ideas escritas; la competencia 2 está constituida por las habilidades de analizar-sintetizar, analizar-interpretar, sintetizar localmente y sintetizar globalmente; finalmente, la competencia 3 mide las habilidades de inferir localmente, inferir globalmente, interpretar y evaluar.¹³⁰

¹²⁹El proyecto Tuning América 2004-2007 establece que se deben desarrollar entre otras las siguientes competencias genéricas o transversales: “capacidad de abstracción, análisis y síntesis; conocimiento sobre el área de estudio y la profesión; capacidad de comunicación oral y escrita; habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.” La elaboración de competencias genéricas se trabajó de igual manera que el proyecto Tuning europeo, vale decir, aplicando cuestionarios y consensuando sus resultados a académicos, estudiantes, graduados y empleadores

<http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia> (Fecha de consulta: 30 de Junio 2014)

¹³⁰ DEMRE. *Marco teórico prueba CODICE DERECHO. Evaluación de competencias discursivas de comprensión y escritura. Facultad de Derecho, primer año, Universidad de Chile.* Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE DERECHO I, Universidad de Chile, (sin publicar), 2011, p. 10.

La primera competencia, la menos compleja, se propone medir si los estudiantes pueden conocer e identificar información explícita de un texto, sea este tanto expositivo como argumentativo, vale decir, se propone determinar si los estudiantes son capaces de extraer información explícita de un texto (superficial); recordando hechos, lugares, o ubicando un dato particular.

La segunda competencia se propone medir cómo el estudiante descompone un texto en partes para obtener una conclusión y para darle un sentido o valor, además de establecer las ideas centrales a través de la obtención implícita de un texto. Vale decir, esta competencia, involucra un mayor grado de abstracción debido a que implica la descomposición de la información en partes, luego compararlas entre ellas, para elaborar un nuevo enunciado con una porción de la información entregada en el texto escrito.

La tercera competencia es la más compleja, y se propone medir la manera como el estudiante interpreta y asigna una función evaluativa a un texto, valorando las intenciones del emisor y teniendo una posición crítica respecto de la información implícita en un texto escrito, todo ello a través de inferencias. En esta competencia el estudiante debe lograr las siguientes habilidades: obtener información implícita, establecer idea central de un texto y resumir las ideas fundamentales, asignarles sentido a partir de una parte del texto o de su total, evaluar la actitud del emisor y, finalmente, producir juicios críticos respecto del emisor.

CODICE-Derecho, además de desarrollar preguntas cerradas, también mide preguntas abiertas, en las que los estudiantes deberán elaborar producción textual o discursiva en relación a tres lecturas presentadas anteriormente en el instrumento.

El desempeño de los estudiantes en las preguntas cerradas se organiza en función de las tres competencias antes descritas. Se considera que mientras más preguntas conteste adecuadamente, posee un mayor dominio de competencias lectoras. Así se establece que el estudiante está a un nivel 0 cuando presenta una capacidad insuficiente de habilidades lectoras, está a un nivel 1 cuando posee un desarrollo básico o primario de habilidades, un nivel 2 cuando evidencia un desarrollo importante de habilidades lectoras, y finalmente un nivel 3 cuando manifiesta un desarrollo relevante de sus habilidades lectoras.

Las preguntas abiertas se proponen medir las habilidades cognitivas lingüísticas vinculadas con los procesos de comprensión lectora, considerando aprendizajes esperados en el ámbito de la producción textual o discursiva que debieran traer los estudiantes una vez terminados sus años de escolaridad, pero también considerando las competencias necesarias al momento del inicio de la carrera.

En tal sentido, las competencias escriturales que se propone medir consideran, por un lado, las habilidades que debieron desarrollar los estudiantes en el sistema escolar, pero también las habilidades iniciales que debieran tener los estudiantes para cursar el primer año de la carrera de Derecho.

Cada una de las tres preguntas de redacción que mide el instrumento ha sido elaborada a partir de textos argumentativos, y se corrigen con rúbricas, que han sido construidas considerando tanto ortografía, como sintaxis, pero también la capacidad argumentativa y su coherencia.

Una vez que los estudiantes han rendido la prueba y se tienen los resultados de manera individual y colectiva, en relación a los criterios antes descritos, la Facultad comienza un

proceso de socialización de los resultados a través de diversas instancias: primero se discute a nivel directivo (equipo de decanato) conjuntamente con DEMRE los resultados, luego se prepara todos los años una socialización de los resultados a todos los estudiantes y profesores de primer años a través de una actividad masiva, en la que se entregan los resultados generales; y finalmente, se entregan los resultados a los estudiantes, de manera individual, en reportes escritos.

El proceso de socialización de los resultados se aborda cada año como una tarea en la que se repiensa nuevas estrategias comunicativas, que tienen por objetivo que la comunidad se comprometa con la prueba y con las políticas de acompañamiento de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

Luego que se socializan los resultados, la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, ofrece acompañamiento a través de un taller de comprensión lectora a todos los estudiantes que tienen un mal desempeño en este tipo de preguntas, y, además, invita a participar a todos los estudiantes interesados en desarrollar estas importantes herramientas cognitivas. Además, ofrece un taller escritural en el que los estudiantes desarrollan habilidades aplicadas al razonamiento jurídico.

Para garantizar el trabajo multidisciplinario en la elaboración de la prueba y acompañamiento a través de talleres a estudiantes, la Unidad siempre ha trabajado en conjunto con DEMRE con los profesores de la Facultad tanto de primer año como de segundo y tercero.

Por eso, el conjunto de habilidades que serán medidas en las preguntas abiertas o de escritura son elaboradas considerando una reflexión sistemática entre expertos en lenguaje, provenientes de DEMRE, y profesores de la carrera de Derecho. Este trabajo multidisciplinario permite contextualizar en la cultura académica el cómo se medirán las competencias escriturales, y también permite configurar el cómo se desarrollarán los talleres.

Un factor relevante tiene que ver con el tipo de texto que será guía en el trabajo textual. Así, en la prueba encontraremos un modelo de discurso argumentativo y un modelo de discurso expositivo o de explicación, que seleccionamos en soportes escritos, como artículos científicos, tratados, resúmenes de investigaciones. Dicho de otra manera, los profesores de la carrera, la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho y los especialistas de DEMRE, seleccionamos textos jurídicos de tipo argumentativo o explicativo, pensando en los estudiantes de la carrera.

El modelo de discurso argumentativo implica, para el estudiante, redactar un texto persuasivo a través de la organización coherente y cohesionada de ideas, en las que se plantea una hipótesis, argumentos y contraargumentos que permitan vincular una conclusión lógica. El modelo formal de presentación de este tipo de discurso implica que el texto debe presentar introducción, desarrollo y conclusiones.

El modelo de discurso expositivo lo que hace es exponer un conjunto de ideas coherentes con la intención comunicativa de informar, de describir alguna situación o para relatar algún contenido jurídico. El texto es bastante más sencillo, pero no por ello menos importante.

El modelo teórico de aprendizaje de CODICE-Derecho mide habilidades cognitivas en la lógica de la taxonomía de Benjamin Bloom¹³¹ debido a que entiende que las habilidades se organizan de más simples a más complejas, esta perspectiva permite darle gradualidad al desarrollo de habilidades cognitivas a los estudiantes de Derecho. El autor las organiza en el siguiente orden: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación.

Así Bloom¹³² establece, en relación a su taxonomía, que el primer nivel es el de *conocimiento*, en el que se trabajan los conocimientos específicos, el conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de datos específicos, el conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado, el conocimiento de los datos específicos, el conocimiento de los medio de tratar datos específicos y el de tratar datos universales y abstracciones.

Le sigue en un nivel de mayor complejidad la *comprensión*, que implica la interpretación de datos, su extrapolación; y, en un nivel de mayor complejidad, está la *aplicación*, que involucra la habilidad de resolver problemas nuevos utilizando problemas específicos.

El *análisis* para Bloom implica separar un todo en partes o elementos, y establecer entre ellos relaciones y principios de organización; la *síntesis* nos lleva a comunicar una producción única a propósito de un plan de operaciones propuestas, derivándose de ello un conjunto de relaciones abstractas. Finalmente, la *evaluación* implica establecer juicios en términos de evidencias internas y de criterios externos en relación a un determinado problema.

El modelo teórico de aprendizaje de CODICE-Derecho también integra una perspectiva sistémica denominada *modelo de la estructura del intelecto*, de Guilford J.P.¹³³. En esta visión se concibe al intelecto como una estructura compleja y tridimensional, en la que se correlacionan diversas habilidades cognitivas relacionadas o no relacionadas entre sí.

En ella se aprecian tres dimensiones: una referida a las operaciones a la que se somete la información (cognición, memoria, pensamiento convergente y evaluación); una segunda referida a los contenidos sobre los que se presenta la información (visual, auditivo, semántico, simbólico y conductual); y una tercera dimensión referida a los productos resultantes de las operaciones (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones).¹³⁴

La primera dimensión, o la referida a las operaciones a la que se somete la información, se entiende como aquella en la que el estudiante desarrolla una serie de habilidades cognitivas en las que la cognición y la memoria de datos, hecho, fenómenos; permiten generar un tipo

¹³¹ BLOOM, Benjamin Samuel. "Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain". Robert Marzano and John Kendall. *The New Taxonomy of Educational Objectives*, New York: David Kay Co. Inc., 1956.

¹³² BLOOM, Benjamin Samuel. *Taxonomía de los objetivos de la Educación: la clasificación de las metas educacionales*. El Ateneo, 1986, p.2.

¹³³ PEÑA DEL AGUA, Ana María. "Las Teorías de la inteligencia y la superdotación". En: *Revista Aula Abierta*, número 84, Universidad de Oviedo, España, 2004, p.27.

<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26951/1/AulaAbierta.2004.84.23-38.pdf> (Fecha de consulta: 01 de Julio 2014)

¹³⁴ PEÑA DEL AGUA, Ana María, *Ibid.*, p.28.

de pensamiento concurrente, que se manifiesta a través del análisis y síntesis recurrentes y la capacidad de evaluación de lo que se lee o escribe.

La segunda dimensión tiene que ver con el tipo de contenido sobre el que se presenta la información, que, en nuestro caso, es el contenido jurídico que se da en diversos soportes, pero que en caso de la carrera de Derecho, es fundamentalmente visual, pero también auditivo, semántico, simbólico y conductual, a lo largo del proceso formativo.

La tercera dimensión, o la referida a los productos resultantes de las operaciones, tiene que ver con el resultado o la integración de las otras dos dimensiones, vale decir, con el establecimiento de un tipo de lenguaje, el jurídico, que se organiza considerando determinadas maneras, pero también con implicancias que traen aparejado transformaciones en el pensamiento y el tipo de relaciones en la profesión.

Ambos modelos, el de Bloom y de Guilford, resultan en el caso del marco teórico de CODICE-Derecho fundamentales, por cuanto permiten afirmar que el estudiante al utilizar diversas habilidades cognitivas las hace de manera compleja, no lineal, pero sin embargo, utilizando herramientas cognitivas graduadamente (de simples a complejas) e integradamente, de manera contextualizada e interrelacionada, transformándose con ello constantemente el contenido aprendido, y resolviendo problemas de manera convergente o divergente.

El discurso expositivo, o de explicación, que se evalúa en CODICE-Derecho, es bastante simple: en la lecto-escritura se propone que el estudiante, a partir de un texto, sea capaz de utilizar habilidades cognitivas que tienen que ver con definir, describir o exponer un conjunto de hechos, en los que, si es del caso, pueda manifestar opiniones, comentarios o puntos de vista de manera adecuada.

En cambio, el discurso argumentativo implica para el estudiante trabajar de manera holística la lecto-escritura, debido a que, primero, deben comprender tesis de autores, diferenciar e interrelacionar ideas primarias y secundarias de un texto, además de relacionar todo aquello con una conclusión lógica propuesta por un autor.

El discurso expositivo argumentativo en la *comprensión lectora* es evaluado a través de preguntas de selección única hechas a partir de un texto. El discurso argumentativo al momento de *escribir* es evaluado a través de rúbricas que evidencian diversos niveles de desempeño discursivo. En el caso de que los estudiantes se desempeñen de manera inadecuada, vale decir, que no logren las competencias o conjunto de habilidades óptimas, la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho les ofrece un taller de escritura, elaborado íntegramente considerando la cultura académica propia de la formación jurídica.

CODICE-Derecho y Alfabetización Académica

El proceso formativo del estudiante de Derecho implica, desarrollar competencias lecto-escriturales en el contexto de la cultura académica jurídica en la que desarrollará, revisará y transformará lo aprendido en un nuevo saber, el profesional. Todo ello a través de un proceso de alfabetización académica.

El concepto de alfabetización académica o *academic literacy* comienza a ser tratado a propósito de la formación universitaria tímidamente a fines de 1990 e inicios de los años 2000, actualmente ha ganado un gran reconocimiento, tanto en el ámbito hispano hablante como anglosajón.

En el ámbito anglosajón¹³⁵ la discusión se ha ido dando en el contexto de universidades australianas, canadienses y norteamericanas, sosteniéndose en que la alfabetización académica debe realizarse durante la formación profesional, debiéndose integrar el pensamiento y el lenguaje escrito a propósito del aprendizaje de una disciplina.

En tal sentido, en Australia existen políticas gubernamentales que se han generado a partir del estudio del quehacer de las diversas comunidades laborales, las que han dado como efecto que muchas casas de estudio terciario hayan optado por reformas curriculares y programas de desarrollo en los que se establecen lineamientos sobre cómo realizar procesos de alfabetización académica, en los que se señalan responsabilidades para lograrlo, programas de mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, y departamentos para el desarrollo del aprendizaje. La idea central detrás de todo esto, es que, en cualquier asignatura, además de enseñarse los conceptos disciplinares, deben desarrollarse estrategias de comunicación en las que se integre pensamiento y lenguaje escrito a propósito de las profesiones.¹³⁶

En Australia la formación profesional se ha relacionado con el estudio de las demandas sociales a las diversas profesiones, y a partir de ello, tanto el desarrollo de la lectura comprensiva de textos como la escritura, se han llevado a las aulas a través de proyectos que desarrollan estrategias de aprendizaje en los estudiantes, estrategias de enseñanza y objetivos en la formación de graduados; todo ello teniendo como eje medular reformas curriculares.

En Estados Unidos y Canadá el proceso se denomina *writing across the curriculum* (escribir a través del curriculum), y centra el proceso de cambio a través de la escritura, en la que escribir, leer y pensar se relacionan a propósito de los textos de las diversas especialidades. Se sostiene que escribir es la herramienta básica del pensamiento, siendo necesaria para definir, desarrollar, entender y comunicar ideas. Por lo tanto, sostienen que un buen escritor es un pensador crítico y un lector con discernimiento.¹³⁷

Para hacer efectivo esto, varias universidades han creado centros de enseñanza y aprendizaje que entre otras cosas desarrollan la escritura con tutores de escritura (estudiantes de grado y postgrado capacitados), los que asesoran en cursos específicos. La idea de todo ello es que los centros en las universidades fortalezcan la escritura a través de cursos específicos de

¹³⁵ BAZERMAN, Charles. "Review the second stage in writing across the curriculum". College English, volume 53, number, February, Georgia Southern University, 1999, pp. 209-212. HALLIDAY, M.A.K. "Towards a language based theory learning". En: *Linguistic and Education*, number 5, 1993, pp. 93-116. MARTIN, J.R; Rose, David. "Interacting with text. The role of dialogue in learning to read and write". Foreign Studies Journal, Beijing, 2007, pp.1-20; BOUGHEY, Chrissie. "Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy". *Teachers and teaching: Theory and practice*, vol 6, number 3, 2000, pp. 279-290. DE LA HARPE, Barbara, RADLOFF; Alex. "Informed Teachers and Learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning". *Studies in Continuing Education*, vol. 22, nº. 2, 2000, pp. 169-182. RAMSAY, Sheryl, JONES, Elizabeth, BARKER, Michelle. "Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first year university students". *Higher Education*, number 54, 2007, pp. 247-265.

¹³⁶ CARLINO, Paula. "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". En: *Educere, Investigación*, año 6, número 20, Enero, Febrero, Marzo, 2003, p. 414.

¹³⁷ CARLINO, Paula, *Ibid.*, p.414.

composición que se ofrecen al inicio de los estudios; además de preparar materiales formativos que se dejan en internet, accesibles tanto para estudiantes como para profesores.

Un aspecto que da más potencia a éstas experiencias es la existencia de “*compañeros de escritura en las materias*”,¹³⁸ ellos son ayudantes de cátedra que colaboran con los profesores al momento de elaborar material didáctico, de hacer ejercicios con los estudiantes, y auxilian en el proceso evaluativo, a través de mejorar los procesos de socialización de las evaluaciones formativas o sumativas.

Escribir a través del currículo implica que el desarrollo de habilidades escriturales sólo es óptimo si se comprende lo que se lee, siendo la lectura y la escritura dos caras de una misma moneda. Otra idea que también está detrás de todo esto es que, para hacerlo, se debe generar una política con una unidad encargada de enseñar las habilidades al interior del currículo a través de: cursos especiales, profesores capacitados, tutores, ayudantes; todo ello con apoyo de plataformas virtuales.

En cuanto al concepto de alfabetización académica, lo entenderemos como: el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”¹³⁹

Esto implica, en el caso del desarrollo de habilidades lectoras y escriturales, que el estudiante ingresa a la carrera y debe migrar a una nueva cultura discursiva, en la que se encuentra con una forma de organizar el conocimiento diversa a la existente en el sistema escolar, debiendo, por lo mismo, manejar un nuevo lenguaje y códigos de aceptación y reconocimiento propios de la profesión que estudia.

Cabe preguntarse si el estudiante, al ingresar en esta nueva cultura académica, necesita de las habilidades cognitivas que desarrolló mientras fue alumno secundario, o necesita nuevas habilidades cognitivas, diferentes a las escolares. Al respecto, Paula Carlino afirma que no las necesita, considera que el estudiante, en la alfabetización académica, entra a una nueva cultura, que le demanda desarrollar tareas diferentes al momento de leer y escribir:

[...] la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos. Advierte sobre la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior... Por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir... Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Como muestra de su especificidad es posible comprobar diferencias significativas entre la tarea de lectura y escritura demandadas a nivel universitario respecto del secundario”¹⁴⁰

¹³⁸ CARLINO, Paula, *Ibíd.*, p.416.

¹³⁹ CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012, p.13.

¹⁴⁰ CARLINO, *Ibíd.*, p.14.

En relación a esta afirmación, tenemos una perspectiva diferente, consideramos que el estudiante, a partir de las competencias lectoras y escriturales desarrolladas en el sistema escolar, migra hacia un proceso de alfabetización académica, en la que utiliza las competencias adquiridas en la escuela como base o cimiento sobre las que sigue desarrollando nuevas habilidades y destrezas de manera enfocada, a propósito de un nuevo lenguaje, el de la profesión que aprende.

Esta perspectiva implica que las competencias lectoras y escriturales se configuran por un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que se complejizan a propósito de la especialización del campo discursivo de que se trate. En el campo de la escuela, se aprenden saberes que nos preparan para la vida, para nuestra participación y aporte a propósito de la mejora social, por lo tanto, las competencias de lectura y escritura son genéricas. En la universidad, sin embargo, encontramos un gran número de campos discursivos, todos referidos a campos de estudios distintos, con formas de pensamiento propios.

La diferencia que tenemos con Carlino es que creemos que se complejizan las competencias, no que se dejan unas por otras. Se enfocan según el campo discursivo que se trate, implicando el desarrollo de habilidades cognitivas de simples a complejas, como lo postula Bloom, pero enfocadas en géneros académicos propios de las culturas discursivas, que implican operaciones del pensamiento tanto convergentes como divergentes, Guilford.

El alumno por un lado utiliza las habilidades generales aprendidas en la escuela y sobre ellas, en una segunda etapa interconectada, confluyente y holística, desarrolla nuevas estrategias que fortalecen aplicadamente las habilidades cognitivas, destrezas y valores; vale decir saberes.

Esto implica que durante el proceso formativo jurídico, el estudiante debe aprender a leer textos especializados, que dan cuenta de culturas letradas de diversas disciplinas, en las que existe una forma de pensar y resolver los problemas, generadas a partir de consensos científicos en los que existe un lenguaje común, y sobre este lenguaje común, propio del Derecho, complejiza las competencias que traía desde la escuela.

Vale decir, los estudiantes aprenden con textos que pertenecen a comunidades discursivas¹⁴¹ de diversas disciplinas del Derecho, en la que necesitarán reconceptualizar de manera diferente a como lo hacían en la escuela, desarrollando nuevas formas de leer y escribir, propia de unas culturas escritas especializadas, la de las disciplinas del Derecho.

No podría realizar este proceso si no utiliza las competencias que trae desde la escuela, pero tampoco sería exitoso si nos las mejora y adapta en función de las culturas discursivas de la comunidad jurídica.

El estudiante en este proceso formativo debe aprender a utilizar términos disciplinares, giros idiomáticos pertinentes a situaciones contextualizadas de la profesión, estructuras sintácticas y formatos profesionales.¹⁴² Para desarrollar todos estos aspectos, la formación jurídica

¹⁴¹ CARLINO, Paula. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 2,3,4 Mayo, 2003.

¹⁴² MONTOLÍO, Estrella (ed.). “La situación del discurso jurídico escrito español. Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora”. En: *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Publicaciones y ediciones, Universidad de Barcelona, 2011, pp. 67-68.

acude a la lecto-escritura como código lingüístico, en el que durante cinco años, los profesionales en formación constantemente leen textos y redactan documentos.

Las comunidades discursivas en el Derecho poseen valores y normas de comportamiento que normalmente no se enseñan, que están implícitas, y que demandan del estudiante un aprendizaje tácito de los textos especializados que debe leer; este aspecto finalmente va configurando una manera de ser, propia de la profesión, en la que se aprende a ser y ser utilizando la lecto-escritura como herramientas fundamentales que permiten, junto a otros aspectos aprender una profesión.

El proceso de aprendizaje durante la formación jurídica implica, para el estudiante, estar constantemente leyendo una enorme cantidad de textos y redactando pruebas y trabajos, todo ello en función de una manera de pensar y resolver problemas que es propio del Derecho. Estas herramientas lecto-escriturales son, por lo mismo, medulares en la formación jurídica.

Las competencias de comprensión lectora y escritural, si no se desarrollan adecuadamente, se convierten en barreras que se manifiestan en un mal rendimiento académico, y que, si ocurre de forma contraria, permiten desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

Por ello, es importante que los estudiantes sean formados desde la perspectiva de la alfabetización académica, por cuanto aprenden a solucionar problemas de manera contextualizada, vale decir, a partir de criterios jurídicos, en los que la manera en que fueron formados les permite integrar la producción y comprensión de textos, considerando un tipo de abogado que, a propósito de las diversas profesiones jurídicas, resuelva adecuadamente problemas del Derecho.¹⁴³

¹⁴³ El proyecto Tuning América Latina, en relación a las competencias necesarias para Derecho, propone que un buen abogado debiera “Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico; conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos; buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene; estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho; capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas; capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas; comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos -entre otros-, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho; ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia; capacidad de razonar y argumentar jurídicamente; capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable; considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos; conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español); capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional; capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional; capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión; capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares; capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros; capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa; capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas; comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica; demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico; capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos; capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.”

Historia de una experiencia innovadora en la formación jurídica. El nacimiento de los Talleres de lectura y escritura académica

Los alumnos que ingresan a estudiar la carrera de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales tienen altos puntajes en la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y en NEM (Notas de Enseñanza Media), poseyendo, por lo tanto, un perfil que, desde un principio, en apariencia, los habilita para cursar el primer año de la carrera.

Este antecedente no fue una limitante al momento de optar por aplicar, y seguir aplicando la prueba CODICE-Derecho, debido a que, a pesar de que el diagnóstico resulta ampliamente positivo, institucionalmente tenemos un compromiso con la excelencia académica. La investigación muestra que los estudiantes deben desarrollar durante su formación competencias lecto-escriturales requeridas por la cultura discursiva de las disciplinas, y que un buen profesional necesariamente debe ser intencionadamente formado en ellas.¹⁴⁴

Las competencias lecto-escriturales resultan, desde esta perspectiva, un incentivo para la excelencia, por cuanto un buen profesional en su proceso formativo debe pasar del manejo de habilidades cognitivas lecto-escriturales generales, aprendidas en el sistema escolar, al desarrollo aplicado de estas habilidades, en función de la comprensión de textos escritos de tipo jurídicos, en relación al desarrollo de la escritura jurídica.

Esto implica que el desarrollo de las competencias de lectura y escritura considera, por un lado, la comprensión lectora de textos jurídicos que en sí mismos tienen un lenguaje o forma de ordenación específica; y, por otro, lado la redacción de textos jurídicos que sirvan para comunicar saberes del Derecho.

El año 2009 se aplica por primera vez la prueba CODICE-Derecho, siendo implementada nuevamente el año 2011¹⁴⁵ a la fecha, comenzando desde aquel año una sistemática reflexión en torno a cómo fortalecer la implementación en el tiempo de este instrumento, y en torno a qué hacer con los resultados que arroja.

Esto se ha materializado en conjunto de acciones referidas a:

- a. La elaboración y validación del instrumento que implicaba trabajar problemas psicométricos, lingüísticos y de conocimiento jurídico.
- b. La aplicación cada año de la prueba CODICE-Derecho.
- c. La validación en la comunidad académica en relación a la necesidad y aportes formativos de este instrumento de evaluación.
- d. La generación de equipos de trabajo al interior de la carrera. Entre los integrantes del equipo de decanato, DEMRE, profesores de la carrera, equipos de ayudantes y la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.
- e. La necesidad de implementar un proceso de acompañamiento a los estudiantes que no tuvieran un buen desempeño en la prueba CODICE-Derecho, tanto en el área de la competencia lectora como la escritural, pero también a aquellos con buen desempeño.

¹⁴⁴ CARLINO, Paula, 2013; MARTIN, J.R; Rose, David, 2007; HALLIDAY, M.A.K, 1993; FREEBODY, Peter, Marton, Karl; Martin J, 2008; BAZERMAN, Charles, 1999.

¹⁴⁵ El año 2010 se aplica la Prueba CODICE-Universidad de Chile, que mide competencias genéricas que debieron haber sido desarrolladas en el sistema escolar secundario.

- f. La generación de información que permite trabajar con estudiantes que han ingresado por el sistema SIPEE (Sistema de Ingreso Prioritario y Equidad Educativa)
- g. La asignación de un proyecto FADoP (Fondo de apoyo a la docencia de la Universidad de Chile) que este nos permitirá promover el desarrollo de competencias transversales a partir del trabajo con las estrategias didácticas: método de caso, aprendizaje y servicio, uso del cine y TICS en la docencia jurídica.

Desde la primera vez que se implementó la prueba CODICE-Derecho hasta nuestros días, la elaboración y validación de la prueba se ha hecho mediante un trabajo multidisciplinario, esto es, considerando las diversas experticias necesarias, para que el instrumento incluya criterios psicométricos, evaluativos, de lenguaje y jurídicos adecuados. Es así como, con varios meses de anticipación a la aplicación del instrumento, comienza un proceso de selección de posibles lecturas que son propuestas por DEMRE, los profesores de las especialidades de primer año y la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Estas lecturas son validadas en análisis conjunto.

Luego de ello, DEMRE elabora un primer instrumento que contiene, por un lado, lecturas con sus respectivas preguntas, que se mantienen en el tiempo por su fiabilidad; y por otro, una a dos lecturas y preguntas que pasarán a proceso de validación, en el que se determina si están redactadas en un lenguaje jurídico. El proceso de validación del instrumento es realizado por los profesores de especialidad y por la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.

El instrumento final, el validado y fiable, es el que se aplica cada nuevo año a los estudiantes cuando ingresan a la carrera. Este proceso normalmente implica realizar varias reuniones en las que se reflexiona en torno al tipo de lectura adecuada o al tipo de pregunta, considerando si el texto es argumentativo o expositivo. Este proceso, en el tiempo, ha permitido instalar equipos de profesores comprometidos con la prueba y con el desarrollo de las competencias de lectura y escritura durante el primer año de la carrera.

Cada año, cuando los estudiantes ingresan a la carrera, resulta un importante desafío que asistan a contestar la prueba, debido a que a se da de manera voluntaria, no teniendo un reconocimiento a nivel curricular tanto en créditos o prerrequisitos para toma de ramos o egreso. Para resolver el problema, el decano, en la ceremonia de bienvenida de primer año, les explica la importancia del instrumento, invitándolos especialmente un día y hora, que coincide con un calendario de actividades planificadas, a rendir la prueba.

Cada año el equipo de Decanato (Vice-Decanato, Dirección de Escuela, Dirección Académica, Coordinación Estudiantil, Secretaría de Estudios) en conjunto con la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, preparan la gestión para aplicación de la prueba a 400 estudiantes aproximadamente. Ello se materializa en reservar un edificio completo con salas bien equipadas, preparar listas en que se les indica a los estudiantes las salas en que rendirán la prueba (normalmente salas con 25-30 estudiantes inscritos), socializar por la página electrónica institucional y por las redes sociales el evento.

Un factor que ha resultado importante ha sido el aporte sustantivo de grupos de ayudantes estudiantes (listado de examinadores) que cada año participan en el proceso de aplicación, debido a que han mostrado un importante compromiso que se manifiesta a través de su

asistencia masiva al evento y de la seriedad en como aplican la prueba, de hecho existe un protocolo de acciones que se cumplen cabalmente.¹⁴⁶

El compromiso de los ayudantes-estudiantes al cumplir cabalmente los protocolos de acción, el de los profesores que seleccionan lecturas y validan el instrumento, del equipo de DEMRE que elabora y prepara reportes de resultados del instrumento, el de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, que coordina y aporta a todo el proceso, han permitido que Decanato implemente una política que ha facilitado en el tiempo la continuidad del proyecto.

La clave del éxito en la aplicación del instrumento ha sido la coordinación entre la voluntad política de Decanato y el compromiso de la comunidad académica. Ello debido a que el instrumento nace por la visión del decano Roberto Nahum Anuch, quien promueve la generación de equipos para el éxito del proyecto; y por el compromiso de la comunidad

¹⁴⁶ A continuación adjuntamos instructivo a examinadores: “1. Al iniciar cada jornada, los examinadores deben retirar el material de aplicación de su sala, desde el espacio destinado para ello con anterioridad. Cada examinador/a debe contar los folletos y responder por esa cantidad de folletos al finalizar la aplicación. Si existiese una anomalía en torno al estado de los folletos o al número entregado versus la destinada por listado, se debe comunicar inmediatamente al Encargado de la Aplicación. 2. Para comenzar la aplicación de la Prueba CODICE-Derecho en sala, un/a examinador/a inicia el llamado de alumnos en la puerta a las 9:30 horas, leyendo el Listado de Aplicación que se encontrará en la Carpeta de la sala. El/la otro/a examinador/a, dentro de la sala y mientras ingresan los alumnos convocados, entregará a cada uno/a un folleto de la prueba. A su vez, solicitará la cédula de identidad de cada estudiante. 3. Un/a examinador/a debe solicitar a los estudiantes que lo bolsos, mochilas o carteras se deben dejar agrupados debajo de la pizarra. Como también que todo tipo de celular, agenda o aparato electrónico debe estar apagado o en su modo “silencio” sin vibración. 4. Antes de iniciar la prueba, se solicitará a los/las alumnos/as que tengan sobre el escritorio sólo lápiz mina y goma. Se debe comunicar que no se permitirán celulares ni agendas sobre el escritorio. 5. Si se apela a tener el celular para ver el tiempo transcurrido, los examinadores podrán decir la hora, siempre y cuando, se les pregunte. Se solicita que el examinador responda de manera prudente para no interrumpir a los otros estudiantes. 10 minutos antes de finalizar la aplicación, un examinador comentará a viva voz que queda dicho tiempo. 6. Se pide a los/las alumnos/as que rompan la bolsa plástica y abran el folleto, donde están las instrucciones de la prueba. 7. Un/a examinador/a lee en voz alta las instrucciones, también incluidas en la Carpeta de la Sala, y, al terminar la lectura, se debe solicitar a los/las alumnos/as que completen los datos, nombre y RUT, en las hojas de respuesta. Se esperan algunos minutos (1 a 3 minutos). Recordar a los alumnos que el ennegrecido de las celdillas es completo y debe ser bien marcado. 8. Luego de dicho paso, comienza el desarrollo de la prueba. A partir de ese momento, se tomará el tiempo de rendición (2 horas y 30 minutos). Se debe recordar que sólo serán válidas las respuestas marcadas en las hojas de respuesta. 9. Sobre alumnos atrasados, se permitirá el ingreso hasta 1 hora después del inicio de la prueba. 10. Quienes están rindiendo la prueba deben permanecer mínimo 1 hora en la sala. Es decir, la primera salida se dará lugar después de 60 minutos transcurridos del inicio de la prueba, no antes. Se debe solicitar que al abandonar la sala, esto se debe hacer en silencio. Esto debe ser comunicado a los alumnos. 11. Al finalizar la prueba, el/la alumno/a entregará el folleto y las cuatro hojas de respuesta. El/la examinador/a debe verificar que todos los datos de identificación solicitados en las hojas de respuesta estén escritos. El/la examinador/a anotará en el Listado de Aplicación el número de folio que le correspondió a cada alumno/a. Si hay alumnos/as ausentes, se escribe la palabra AUSENTE en el lugar donde debía anotarse el número de folio. 12. Los/las examinadores/as hacen una pila con los folletos, y cuatro pilas más. Cada pila corresponde a cada hoja de respuesta. 13. Las hojas de respuesta, separadas por color, se guardan en las mismas bolsas donde venían los folletos y se anota con plumón “Sala + (Número Correspondiente a la Sala)”. 14. Los/las examinadores/as regresan a la sala donde se distribuyó el material con los folletos y las hojas de respuesta y lo entregan al Encargado de la Aplicación. Se revisa en conjunto que todo calce. 15. Llenar el Acta con lápiz mina y esperar la asesoría del personal del DEMRE para confirmar los datos.”

académica, que cree que el desarrollo de este tipo de competencias sólo beneficia la calidad de la docencia.

En tal sentido, los profesores siempre están dispuestos a colaborar en el proceso de elaboración y validación del instrumento, el equipo de Decanato hace viable el proceso a través de la difusión de la información y de la generación de condiciones materiales para su aplicación, equipos de ayudantes colaboran en la aplicación del instrumento; y DEMRE y la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho asesoran todo el proceso de manera colaborativa. Esto ha generado equipos de trabajo que se han mantenido en el tiempo.

Una vez entregados los resultados de la prueba a los estudiantes, la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, convoca a los estudiantes que han tenido un mal rendimiento a dos tipos de talleres; uno que desarrolla habilidades para la comprensión lectora, y otro escritural.

El primer taller que se preparó e implementó fue el de Lectura Académica, en el que se les entrega a los estudiantes estrategias para la comprensión de textos jurídicos; y luego se preparó e implementó, gracias a los aportes de FADoP¹⁴⁷ (Fondo de Apoyo a Docencia de Pregrado), el taller de escritura académica.

Taller de Lectura Académica

El Taller de Lectura Académica nace como una iniciativa de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, con el fin de reforzar el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes de la Facultad de Derecho que ingresan a primer año de carrera, incluyendo especialmente a aquellos que se integran a través del Sistema Ingreso Prioritario y Equidad Educativa¹⁴⁸ (SIPEE), cupos especiales y estudiantes con malos resultados en CODICE-Derecho.

¹⁴⁷ El año 2013 la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho se adjudica el proyecto FADoP de la Universidad de Chile “Desarrollo de competencias genéricas en la formación de estudiantes de la carrera de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile” que está siendo implementado durante el año académico 2014, el que tiene por objetivos: Número 1: Planificar, implementar y evaluar actividades curriculares que desarrollen de manera gradual competencias genéricas durante la formación del Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales., Número 2: Capacitar en las metodologías activas (método de caso y uso de vídeo; y aprendizaje y servicio) a docentes para que las implementen en sus actividades curriculares y desarrollen de competencias genéricas durante la formación del Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales., Número 3: Elaborar videos de casos para actividades curriculares con el fin que sean usados durante la formación del Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, con el fin de desarrollar competencias genéricas considerando los requerimientos disciplinares y profesionales. En relación al objetivo 1 se está trabajando en la implementación de talleres de Argumentación Jurídica ideados y preparados por el Instituto de Argumentación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, y un taller CODICE-Derecho para el desarrollo de la competencia transversal referida a la escritura.

¹⁴⁸ La Universidad de Chile ha implementado un sistema de ingreso especial denominado SIPEE (Sistema de Ingreso Prioritario y de Equidad Educativa) que se base en el reconocimiento de la diversidad y la excelencia académica el que tiene por objetivos generales” desarrollar y poner en práctica una Política de Equidad e Inclusión que ofrezca igual oportunidad de acceso, permanencia y egreso a todos los estudiantes meritorios que provienen de distintas realidades sociales, [...] Contribuir a una integración efectiva y al desempeño académico exitoso de estudiantes de primer año de alto rendimiento escolar en contexto vulnerable.” Universidad de Chile, Memoria 2010-2013. *Equidad y calidad: el compromiso de la Universidad de Chile con el país*. Universidad de Chile, Santiago, 2013.p.21

El año 2012 por primera vez se imparte el taller que consideró para su preparación, validación e implementación: el marco teórico de la prueba CODICE-Derecho, revisión del estado de la cuestión de talleres similares en la formación jurídica, sostenidas reuniones con profesores y estudiantes de primer año de la carrera.

En relación a experiencias en el contexto nacional, encontramos la realizada en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la realizada en Facultad de Derecho de la Universidad Católica del Norte.

En la Pontificia Universidad Católica de Chile se identifica la necesidad de trabajar la competencia escritural. Ello se detectó a través del fondo concursable de desarrollo de la docencia. Por medio de este se “llevó a cabo un proyecto que se propuso evaluar, en todos los cursos mínimos que integran el curriculum de Derecho, la percepción que tienen los alumnos respecto al desarrollo de ciertas habilidades prácticas consideradas fundamentales para el ejercicio de la profesión de abogado”¹⁴⁹

Para conocer la opinión de los estudiantes se desarrolló una encuesta, la que fue aplicada en cada una de las secciones de los cursos mínimos de la carrera, preguntándose por el aporte que hacía cada uno de los cursos a las capacidades individualizadas. Se encontró que aportaban al pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación escrita, comunicación oral, investigación y trabajo en equipo.¹⁵⁰

En relación a la comunicación escrita, ésta ocupó el tercer lugar, afirmando los estudiantes que se desarrolla a través de la realización de pruebas escritas. Se encontró que existe una correlación positiva entre las evaluaciones diversas (trabajos, casos prácticos, síntesis analítica e investigaciones, entre otros) y un alto porcentaje de logro en la comunicación escrita. El mayor nivel de logro está situado en el primer y segundo año, disminuyendo éste en los cursos posteriores. Quedó claro, a través de esta interesante investigación, que los cursos de comienzo de carrera son los que aportan a la generación de la comunicación escrita (Historia del Derecho, Derecho Económico y Derecho Constitucional), una excepción es el curso de Práctica que se ofrece en quinto año, que también fomenta la comunicación escrita a través de la redacción de escritos y otras prestaciones judiciales o administrativas.¹⁵¹

La Universidad Católica del Norte se adjudicó un proyecto MECESUP UCN0802 denominado “Capacitación en diseño e implementación de plan de nivelación de competencias básicas de alumnos de primer año”, en el que se determinaron las competencias que eran necesarias trabajar con estudiantes desventajados. Para ello se establecieron diversas competencias conformes a la carrera de Derecho como son:

Identificar el problema jurídico del usuario, posicionar el asunto de relevancia jurídica en el ámbito público o privado, definir estrategias para dar solución al asunto de relevancia jurídica, ejecutar estrategias para dar solución al asunto de relevancia jurídica. La adecuada ejecución de estas tareas supone una serie de saberes, destrezas y valores [...] que por cierto

¹⁴⁹ OVALLE, Alejandra; FRONTAURA, Carlos. “Acreditación en Derecho y Didáctica del Derecho. Evaluación de habilidades prácticas en los cursos mínimos de Derecho UC”. En: ELGUETA, María Francisca (coord.). *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Facultad de Derecho, Universidad de Chile, 2012, p. 181.

¹⁵⁰ OVALLE, *Ibid.*, p.184.

¹⁵¹ OVALLE, *Ibid.*, p.184

suponen, a su vez, el dominio de ciertas competencias genéricas. [...] Con la capacidad para resolver problemas, para leer textos comprensivamente, para construir discursos...¹⁵²

En base a ello se aplicó una encuesta, en la que se solicitó que se ordenaran en orden jerárquico doce competencias básicas, dando por resultado: comprender el significado de lo que hablan los profesores, pensar críticamente; comprender el significado de los textos escritos que deben preparar; comunicar oralmente sus ideas en un lenguaje apropiado para distintos auditorios; redactar textos en los cuales deban usar un lenguaje de registro culto; proponer posibles respuestas a problemas que subyacen a cierto discurso o conjunto de normas; advertir las implicaciones éticas de la adopción de un determinado curso de acción; adoptar cursos de acción compatibles con una posición ética compatible con estándares profesionales; buscar fuentes de información adecuadas para construir nuevos aprendizajes; analizar problemas desde distintas perspectivas disciplinarias; mantener la concentración durante las clases y estudiar el tiempo necesario y de manera eficiente.¹⁵³

Sobre la base de estas competencias, se privilegiaron a) comprensión de textos y discursos habituales en un contexto jurídico, abarcando sus dimensiones semántica, gramaticales y pragmáticas y; b) la construcción de textos y de discursos que sirvan para comunicar los saberes del hablante sobre ciertas categorías jurídicas, como asimismo para dar a conocer sus propios puntos de vista frente a un problema determinado.¹⁵⁴

Para desarrollar estas competencias, Coloma y Agüero proponen un conjunto de actividades que consideran para su elaboración el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes¹⁵⁵ (PISA)¹⁵⁶. Producto de ello exponen un conjunto de material didáctico: a) Transferencia temprana de saberes en cuanto a las estructuras de los textos jurídicos; b) Desarrollo de actividades en contextos cercanos a la cotidianeidad en que los estudiantes pongan en acción competencias asociadas a la comprensión de textos y discursos, como también a la comunicación de sus conocimientos y puntos de vista; c) Lecturas guiadas de textos de distintas complejidades, en las cuales pueda detectarse los déficits de los estudiantes

¹⁵² COLOMA, Rodrigo; Agüero, Claudio. “La liebre y la tortuga ¿cómo trabajar con estudiantes que poseen distintos niveles de dominio de competencias básicas al iniciar sus estudios de Derecho?” En: SCHEECHLER, Christian (dir.). *Nuevos Desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*. Cristián Aedo, Cristián Delpiano editores, Editorial Libromar, Ltda; 2012, p- 14-15.

¹⁵³ COLOMA, *Ibid.*, 16.

¹⁵⁴ COLOMA, *Ibid.*, 17.

¹⁵⁵ COLOMA, *Ibid.*, 19.

¹⁵⁶ El proyecto PISA se aplica a estudiantes del sistema escolar, no universitario, obediendo no a las habilidades cognitivas para la carrera de Derecho, sino a aquellas necesarias para la vida. Por ello consideramos que este aspecto de la construcción teórica no es suficiente para fortalecer el desarrollo de competencias propias que se deben desarrollar durante la formación jurídica. La prueba PISA entiende que “la competencia lectora es la capacidad que tiene un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y sus capacidades y participar en la sociedad [...] En la evaluación de la competencia lectora se toman en cuenta habilidades del alumno para acercarse a textos diferente índole que la prueba agrupa en dos categorías: textos en prosa continua (narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios, [...] textos publicitarios) [...]” OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), “El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve” (Fecha de consulta: 16 de julio de 2014) <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

y tomar medidas correctivas; y, d) Evaluación consistente con el nivel de dominio de las competencias básicas que pretende ser alcanzado.

Una vez detectadas algunas experiencias significativas en el desarrollo de las competencias lectora y escritural, nos preocupamos de dialogar con los profesores de la especialidad para preparar el taller con materiales trabajados por ellos en los cursos, y para preparar, a partir de sus sugerencias, el programa y *syllabus* del taller.

Las diversas reuniones con profesores de la carrera permitieron establecer que un taller de este tipo, necesariamente debía hacerse a partir de los textos que debían leer los alumnos para las diversas pruebas de sus cursos de segundo semestre de primer año. Los profesores tenían la experiencia que, aun cuando los estudiantes tuvieran un buen desempeño en CODICE-Derecho, no ocurría lo mismo con sus calificaciones.

La idea de que el Taller debía elaborarse con lecturas jurídicas propias de segundo semestre de primer año, nos llevó a considerar que el proceso de acompañamiento, desde un principio, debía incluir tanto la cultura de la profesión como también una alfabetización académica, siguiendo las corrientes norteamericana y canadiense “*writing across the curriculum*”, en la que se entiende que la formación profesional en lecto-escritura debe hacerse a través de las diversas disciplinas, siendo la clase un “laboratorio” que considera los diversos problemas profesionales.¹⁵⁷ Desde esta perspectiva, el estudiante primero debe comprender lo que lee y luego escribirlo. Ambas operaciones son indisolubles.

Carlino al respecto cuestiona el supuesto de que la lectura sea una habilidad básica transferible, adquirida de una vez y para siempre; al contrario sostiene que los alumnos tienen dificultades en comprender lo que leen, debido a que en los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas que corresponden a los diferentes campos de estudio, en los que sus habilidades generales no sirven. Vale decir, a los estudiantes, cuando leen en la universidad, se les pide desde un comienzo que sean miembros de las comunidades discursivas propias de las disciplinas que estudian, en las que deben cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos.¹⁵⁸

Consideramos que esto es cierto, pero no de manera total, debido a que las habilidades básicas son transferibles pero de manera relativa. Se cambian, mejoran, asimilan en relación al contenido de las comunidades discursivas propias de las disciplinas. Dicho de otra manera, los estudiantes utilizan habilidades cognitivas desarrolladas en el sistema escolar los primeros días en la universidad, pero luego, durante el primer año y el resto de la formación, deben adaptarlas, e incluso modificarlas en función de los nuevos conocimientos propios de comunidades discursivas profesionales.

Esto quiere decir que el estudiante sin estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos jurídicos, difícilmente será capaz de identificar la tesis de un autor, las ideas principales de las secundarias, el parafraseo o la elaboración de mapas conceptuales.

¹⁵⁷ BAZERMAN, Charles. “Review the second stage in writing across the curriculum”. College English, volume 53, number, February, Georgia Southern University, 1999, p. 210.

¹⁵⁸ CARLINO, Paula. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. En: *Uni-pluri/versidad*, volumen 3, número 2, versión digital, Facultad de Educación. Universidad de Antioquía, Medellín, 2003, p.1.

En tal sentido, consideramos que Carlino tiene razón en relación a que los estudiantes leen textos de una naturaleza totalmente diferente a los que leían en la escuela, propios de una comunidad discursiva particular; pero, a la vez, creemos que los alumnos deben desarrollar y/o mejorar diversas habilidades cognitivas que les permitan comprender un texto en el contexto de la profesión.

Por todo ello, en el Taller de Lectura trabajamos textos clásicos de las disciplinas, esto quiere decir, que fueran reconocidos por la comunidad discursiva como un fundamental hito teórico; y también les enseñamos a desarrollar a los estudiantes estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión de textos de primer año.

Ha sido fundamental que los alumnos tuvieran libros de primera mano, por cuanto en la medida que los conocen de manera directa, rompemos con la mala costumbre de la fotocopia, en la que leen sin saber, la mayoría de las veces, quienes son los autores y las páginas consultadas. Con ello colaboramos a que los estudiantes comenzaran a configurar su “*identidad*”¹⁵⁹, esto quiere decir a convertirse en un profesional del Derecho, en el que su forma de pensar tendrá directa relación a como lo estipulan las disciplinas del Derecho, convirtiéndose los estudiantes, en el tiempo, en pensadores y analizadores de textos.

El enfoque de aprendizaje también ha sido un aspecto importante a considerar en el taller. Desde un principio se adoptó la concepción de aprendizaje autónomo¹⁶⁰, en el que la “...autonomía en el aprendizaje reflejará una conducta del estudiante orientada fundamentalmente a dar respuesta a las demandas específicas de conocimiento formuladas por el profesorado, escogiendo por sí mismo tan sólo aquellas condiciones contextuales de tiempo, lugar, herramientas, etc.) que estime necesarias para elaborar aquella respuesta”¹⁶¹

Vale decir, se pensó que el taller debía fortalecer una perspectiva en la que la autonomía en el aprendizaje implicara que los propios estudiantes gestionaran su propio aprendizaje, considerando las demandas formativas que sus profesores requirieran. Esto implica que el énfasis del taller radica en que se le dan herramientas a los estudiantes de modo que sean autónomos al momento de seleccionar estrategias para comprender lo que dice un texto, utilizando diversas herramientas cognitivas, como el subrayado, parafraseo o mapa conceptual.

Rue, al respecto, propone que la autonomía del aprendizaje tiene diversos niveles, que, para el caso del taller, resultan fundamentales, por cuanto dan cuenta de lo que se espera a propósito de la manera como los estudiantes gestionen sus aprendizajes. En un primer nivel tenemos la dimensión política, que se refiere a la capacidad que debieran tener los estudiantes para agenciar sus propios aprendizajes, a propósito de la acción que tiene que ver con el por qué, para qué, cómo, cuándo, entre otros. En un segundo nivel está la dimensión moral, en la que el estudiante se dota de sus propias normas de conducta, y se responsabiliza de ellas aprendiendo en el riesgo. En un tercer nivel está la dimensión técnica en la que el estudiante aplica el qué hacer de manera práctica, en situaciones concretas en su proceso de aprendizaje. En cuarto nivel está la dimensión comunicativa, en la que el estudiante vincula las nociones de elaboración, socialización e interacción con la propia responsabilidad que tiene en el proceso de aprendizaje. Finalmente, está el quinto nivel, en el que el estudiante desarrolla el

¹⁵⁹ CARLINO *Ibid.*, p. 2

¹⁶⁰ En la literatura anglosajona este concepto se denomina *independent learning* o *self-directed learning*.

¹⁶¹ RUÉ, Joan. *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2009, p. 87.

autocontrol y autoevaluación. Este último nivel es fundamental, por cuanto al vincular los niveles anteriores, el estudiante sabe cuándo debe hacer, revisar si lo que hace es correcto; y también cuándo continuar y cuándo detenerse.¹⁶²

El que el estudiante desarrolle aprendizaje de manera autónoma implica que es capaz de dotarse de un conjunto de reglas o normas para el aprendizaje, en las que responde de manera creativa y autónoma a las demandas del profesor. Por lo tanto, el estudiante, en ningún momento elude la importante responsabilidad que tiene de dar cuenta de sus procesos y resultados a los profesores durante la formación jurídica, muy por el contrario, al desarrollar aprendizaje autónomo, está en condiciones de identificar nuevas estrategias que le permitirán seleccionar la mejor manera de aprender, según el ejercicio cognitivo requerido a propósito de la comprensión de un texto, situación que debe ejecutar para estudiar los diversos cursos durante su formación.

Esto se materializa en que el estudiante autónomo decide la forma en que constituirá y reestructurará la información, para organizar sus propios conocimientos, eligiendo cómo constituirlos en esquemas cognitivos¹⁶³. Este proceso es individual y estratégico, por cuanto implica que a partir de la manera como el estudiante conjuga lo político, moral, cognitivo, técnico, comunicativo, el autocontrol y la autoevaluación; será la calidad de los aprendizajes.

El taller se estructura considerando que el estudiante debiera ser capaz de:

1. Identificar su propio estilo de aprendizaje.
2. Conocer estrategias que le permitirán manejar de mejor manera el estrés al momento de enfrentar el semestre
3. Explorar un texto a través de una revisión preliminar y selectiva.
4. Analizar, sintetizar e inferir localmente los contenidos sustantivos tratados en un texto.
5. Inferir, sintetizar y evaluar las tesis propuestas por un autor en un texto jurídico
6. Organizar y exponer información de manera sistemática siguiendo criterios científicos.

La preparación del taller cada año implica un trabajo sistemático entre la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho y los profesores de la especialidad, debido a que el taller es impartido por dos expertos, un pedagogo y el profesor de especialidad. Todo ello implica para la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho:

1. Capacitar a profesores de especialidad y pedagogos que participarán en el taller
2. Seleccionar conjuntamente con profesores las lecturas que se trabajarán en el taller.
3. Elaborar actividades didácticas en función de las lecturas.
4. Convocar a estudiantes que participarán en función de sus horarios y calendario.

¹⁶² RUÉ, Joan. *Ibíd.*, p.88.

¹⁶³ BERNARDO, José. *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Ediciones RIALP S.A, 2007, p. 19.

En la primera sesión del taller, los estudiantes deben contestar el test de KOLB¹⁶⁴ que mide estilos de aprendizaje, vale decir, la manera como se conjugan las características psicológicas, cognitivas, afectivas y fisiológicas al momento de enfrentar una situación de aprendizaje. Ello implica que, cognitivamente, el estudiante, según su estilo de aprendizaje, estructura contenidos para formar conceptos y resolver problemas; y, desde un punto de vista afectivo, se vincula con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje.

Este valioso instrumento permite al estudiante establecer que existen cuatro estilos: convergente, divergente, asimilador y acomodador; identificar el propio y, a partir de ello, seleccionar las estrategias necesarias para el desarrollo de habilidades cognitivas a propósito de la comprensión lectora.

El estilo convergente se caracteriza por ser sumamente práctico, por transferir lo aprendido involucrándose activamente en nuevas experiencias que le parecen interesantes y que aportan de manera concreta a la solución de problemas. Además, se caracterizan los estudiantes que tienen este estilo por captar fácilmente los problemas, pero con el fin de solucionarlos aplicando teoría. Lo que más les importa a los estudiantes que poseen este estilo, es resolver problemas prácticos.

Los estudiantes que poseen este estilo de aprendizaje con mucha facilidad pueden desarrollar actividades manuales, elaborar proyectos prácticos, realizar ejercicios de memorización, resolver problemas prácticos, clasificar información o realizar demostraciones prácticas.

El estilo divergente se caracteriza por ser muy creativo, dando siempre propuestas originales en la que, a partir de ser flexible, se acomoda hasta lograr aprender lo que necesita, por ello finalmente logra reproducir lo aprendido de manera original y creativa, dando propuestas novedosas. El estudiante que posee este estilo normalmente rompe las normas tradicionales, haciéndolo para realizar nuevas propuestas.

Los estudiantes que poseen este estilo prefieren trabajar en ejercicios de lluvia de ideas y de simulación, proponiendo nuevos enfoques para predecir ciertos resultados. El estudiante que posee este estilo emplea analogías, construye mapas conceptuales, y con mucha facilidad resuelve puzzles, rompecabezas.

El estilo asimilador se caracteriza por ser reflexivo, vale decir, razona lo aprendido de manera analítica, descomponiendo información y considerando los elementos constituyentes; además es organizado, metódico y analítico; siguiendo procedimientos lógicos o racionales en los que la rigurosidad y secuencialidad son de tipo deductivo.

Los estudiantes que poseen este estilo de aprendizaje utilizan de muy buena manera informes escritos, elaboran investigación, participan en debates, conferencias, y organizan la información. Con facilidad trabajan la lectura comprensiva de textos escritos.

El estilo acomodador se caracteriza por ser intuitivo y anticiparse a las soluciones, utilizando la observación para relacionar los diversos contenidos que debe aprender, prestando atención

¹⁶⁴ Test de Kolb (fecha visita 16 de Julio 2014)

<http://www.lip.uns.edu.ar/fisica2/Test%20de%20estilos%20de%20Aprendizaje.htm>

a los múltiples detalles. Por otro lado, este estilo es sumamente imaginativo y dramático, vivenciando contenidos y emocionando con su entorno.

Los estudiantes que poseen este estilo con facilidad elaboran trabajos grupales, ejercicios de imaginación, trabajando en expresión artística. Fácilmente componen temas puntuales, elaboran metáforas sobre contenidos o entrevistas, aprendiendo del ensayo error.

En la primera sesión a los alumnos también se les entregan herramientas para que aprendieran a manejar el estrés académico, referidas a: la planificación del tiempo, la generación de espacios adecuados de estudio que les permitan manejar de mejor manera el estrés académico. Generalmente, en este momento formativo se les pide a los estudiantes que resuelvan un ejercicio de planificación, para que organicen sus prioridades y su tiempo.

Luego de ello, se les enseñan a los estudiantes, en un trabajo multidisciplinario entre un pedagogo y el profesor de la especialidad, diversas estrategias para la comprensión lectora, todo ello entendiendo que el estudiante debe desarrollar un aprendizaje autónomo y autorregulado, entregándole estrategias que le permiten intencionalmente; desde seleccionar hasta evaluar un texto escrito. Esto implica que el taller les entrega herramientas cognitivas para el desarrollo de habilidades tales como identificar, comprender, comparar, analizar, sintetizar o evaluar un texto escrito de tipo jurídico.

El dominio de habilidades asociadas a la comprensión de lectura implica evaluar si los estudiantes han desarrollado la comprensión de un texto, la caracterización de elementos fundamentales en un discurso, el análisis y la interpretación argumentativa; pero también el desarrollo de la capacidad de sintetizar, inferir y evaluar posibles soluciones a problemas planteados.

El desarrollo de habilidades lectoras implica comenzar a operar con una serie de operaciones mentales en las que se procesa la información y contenidos, influyendo las características del lector y del texto leído, junto con las condiciones contextuales en que se desarrollan las diversas habilidades cognitivas. A grandes rasgos, el proceso de desarrollo de habilidades lectoras estaría compuesto de dos fases: una primera en la que el lector interpreta el mensaje desde la información contenida en el texto leído y una segunda en la que el lector, desde sus conocimientos, juzga y evalúa la información.¹⁶⁵

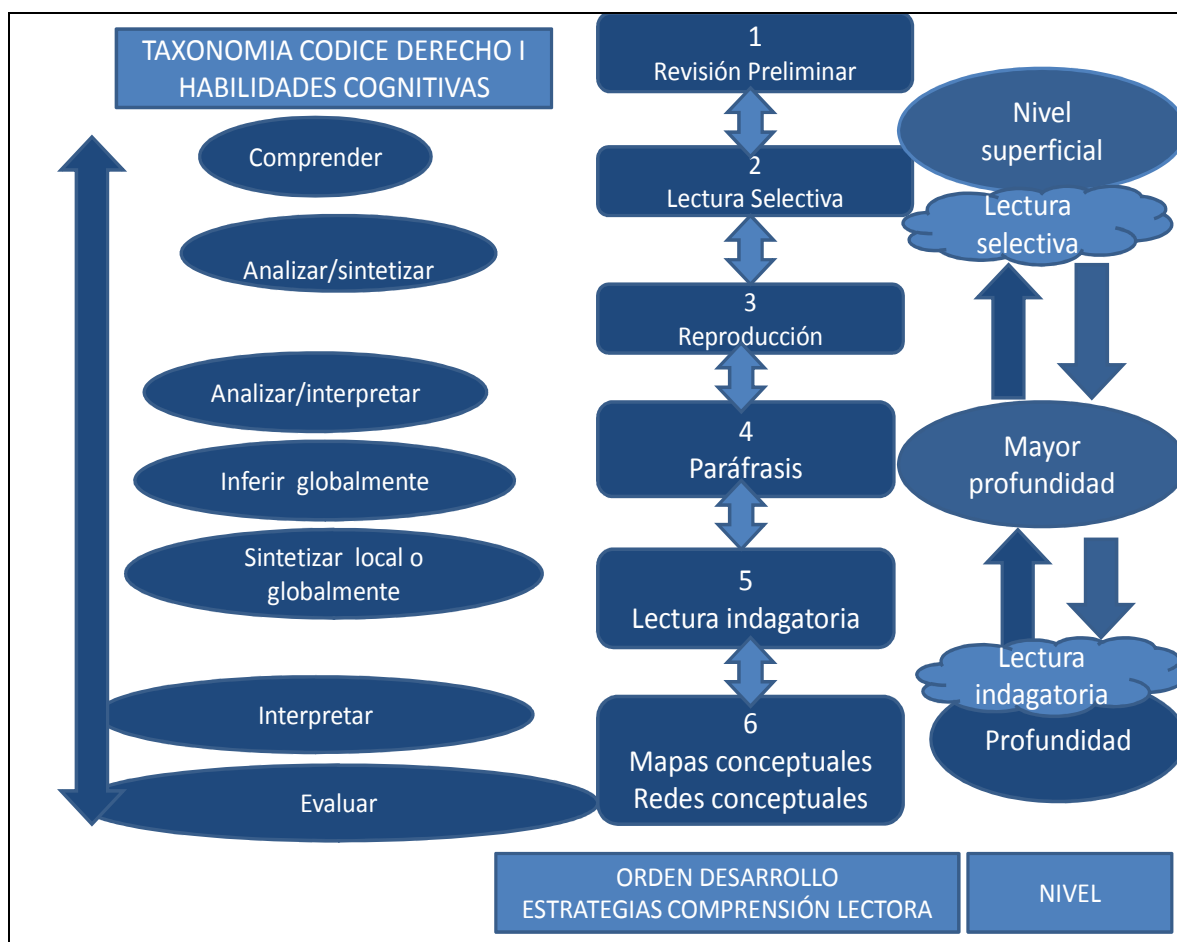
El desarrollo de habilidades lectoras involucra desplegar una serie de tareas o actividades que implican en el trabajo de análisis de un texto una revisión preliminar a través de una lectura selectiva, el desarrollo de la paráfrasis en una lectura indagatoria, y finalmente la identificación de la tesis central de un documento mediante el trabajo realizado con ordenadores gráficos.

El taller desarrolla habilidades lectoras en los estudiantes en dos etapas: en un primer nivel aprenden a identificar los elementos sustantivos de un texto a través de su lectura selectiva; luego, en un segundo nivel, de una lectura indagatoria en la que desarrollan habilidades para la esquematización de un texto y el desarrollo de la comprensión lectora anticipatoria.

¹⁶⁵ DEMRE. *Marco teórico prueba CODICE DERECHO. Evaluación de competencias discursivas de comprensión y escritura. Facultad de Derecho, primer año, Universidad de Chile. Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE DERECHO I, Universidad de Chile, (sin publicar), 2011.*

La elección conceptual en torno a tareas y habilidades que debe desplegar el estudiante en CODICE-Derecho implica desarrollar una serie de tareas o actividades, en las que, además, se considera que la comprensión lectora se desarrolla en el contexto propio de las disciplinas del Derecho, pasando desde la lectura selectiva a una indagatoria.

Esquema de trabajo Taller Lectura Académica



En el Taller se enseñan diversas estrategias de comprensión lectora, con la finalidad que los estudiantes, de manera autorregulada, sean capaces de trabajar con lecturas argumentativas o expositivas, pasando desde un nivel superficial a uno profundo. Para ello se desarrollan ejercicios de revisión preliminar de un texto, de lectura selectiva, de reproducción, paráfrasis, lectura indagatoria y mapas conceptuales.

Los estudiantes, en la segunda sesión, deben hacer ejercicios para realizar revisión preliminar de textos jurídicos. Para ello se les presentan textos jurídicos reconocidos, en los que deben trabajar desde la identificación bibliográfica hasta la utilización adecuada del índice. La idea es que el estudiante se dé cuenta de que, cada vez que realiza alguna lectura en la carrera, debe considerar qué libro, qué capítulo, qué páginas son las consultadas, y todo ello en relación con los contenidos del curso que debe aprender.

Para desarrollar la lectura selectiva, se les enseña a los estudiantes a desarrollar la atención o la focalización a propósito de la búsqueda de información, para ello se les ejercita en deslizar la mirada en el texto buscando términos claves que, con anticipación, el equipo de profesor de especialidad y pedagogo seleccionaron. La idea es que, con esta técnica, el estudiante aprenda a recorrer rápidamente grandes extensiones en los textos para identificar rápidamente información relevante. El nivel de lectura es selectiva, pero sin llegar a una mayor profundidad.

Conjuntamente con este ejercicio para desarrollar la lectura indagatoria, se trabaja la reproducción, que tiene por propósito que el estudiante conserve de manera escrita algunos datos que le pudieran servir más adelante, para ello se les ejercita en la técnica del subrayado y del fichaje.

En la tercera sesión se trabaja la paráfrasis, teniendo por propósito enseñarle al estudiante a lograr un mayor nivel de profundidad, utilizando con mayor énfasis habilidades cognitivas como analizar-interpretar, inferir globalmente, sintetizar local o globalmente. El ejercicio de paráfrasis consiste en que, a partir de la lectura comprensiva de un texto, el estudiante comprenda y haga propio su contenido, verbalizando una explicación de lo que quiere decir el autor. Con ello, se produce una adecuación que conecta la nueva información con conocimientos previos, siendo asimilado aquello que resulta de la integración entre lo viejo y lo nuevo.

La paráfrasis es una técnica que permite traducir las ideas de un autor a un lenguaje que expresa el vocabulario y la sintaxis del estudiante, pero siempre y cuando lo que se expresa contenga la información central que el autor quiso tratar en ese contenido, no siendo un ejercicio mecánico, sino uno que demanda analizar, interpretar y sintetizar lo leído.

La lectura indagatoria también se les enseña a los estudiantes en el taller. Para ello se seleccionan cuidadosamente los textos y la manera como se resolverá el ejercicio. En esta etapa formativa, se les pide a los estudiantes que identifiquen la estructura, las partes y relaciones que conforman el discurso del autor leído. Así, se identifica la forma en que organizó las ideas, siendo necesario que trabaje con conceptos, argumentos, opiniones, visiones; y que las interrelaciones en función de determinar la tesis o hipótesis del texto y las diversas aseveraciones que sostienen la postura del autor.

Este ejercicio es medular, debido a que, como se hace con los profesores de los cursos de primer año, les permite a los estudiantes aproximarse de manera comprensiva a lo que deben aprender, a conocer las razones de las tesis de los autores, otras discusiones relacionadas con ello, y a tomar posturas.

El resultado es que durante toda la sesión el estudiante parafrasea utilizando la lectura indagatoria; ejercitando la taxonomía cognitiva completa de CODICE-Derecho; vale decir, primero comprende, luego analiza-sintetiza y analiza-interpreta, pero, para identificar la tesis del autor y parafrasearlo, debe inferir globalmente, y sintetizar local o globalmente. En este proceso dialógico, en el taller finalmente se logra que el estudiante tome una posición a propósito de la interpretación y evaluación promovida en la situación didáctica.

El proceso didáctico en el taller es dirigido y simulado.

El estudiante normalmente, durante su proceso formativo, debe leer grandes volúmenes de textos propios de los géneros académicos de las disciplinas del Derecho, que son evaluados

en función de las habilidades cognitivas requeridas para la profesión por los profesores de los diversos cursos. Esta realidad implica que el estudiante debe realizar un enorme esfuerzo por migrar desde las habilidades cognitivas desarrolladas en la escuela hacia las de la profesión, con la tensión constante de la evaluación y calificación. El taller considerando estas dificultades, y los resultados individuales que han obtenido en la prueba CODICE-Derecho, organiza de manera focalizada, en poco tiempo, la enseñanza de estrategias para desarrollar habilidades para la comprensión lectora durante la formación jurídica

En el taller se seleccionan cuidadosamente lecturas de corta extensión, pero argumentativas, en las que en poco tiempo los estudiantes asesorados por un profesor de especialidad se dan cuenta de cómo es que se identifica la tesis de un autor y los contenidos fundamentales tratados en un texto, que apoyan las ideas centrales.

El taller termina con la elaboración grupal de mapas conceptuales, en los que, a propósito de las mismas lecturas trabajadas con antelación, se les solicita a los alumnos que organicen gráficamente la información. Este último ejercicio permite integrar holísticamente todas las habilidades cognitivas necesarias para la comprensión lectora en los géneros académicos del Derecho.

Todo lo aprendido lo exponen grupalmente, dándose por terminado el proceso formativo. La idea que hay detrás de este taller es que los estudiantes conozcan estrategias para desarrollar habilidades cognitivas. No se propone que una vez terminado las hayan incorporado, sino que sepan por experiencia anterior que cuando tengan nuevos cursos en la carrera podrán utilizar la herramienta que mejor les acomode. Por ello, se enfoca el proceso desde la autonomía del aprendizaje, por cuanto en la medida que el estudiante conoce estrategias para aprender a leer textos jurídicos, será capaz, en el tiempo, de ser un lector comprensivo y crítico.

Para finalizar presentamos una descripción general del taller, *syllabus* y un ejercicio de ejemplo, en la parte final del capítulo.

Descripción del Taller

Componentes	Descripción
Nombre del curso	Taller de introducción al desarrollo de habilidades lectoras
Responsables Taller	Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.
Profesores de Taller	
Duración	El presente taller tendrá una duración de 4 sesiones de clases. Cada sesión será de 2 horas
Propósitos del taller	1. El taller se propone entregar herramientas a los estudiantes que ingresan a la carrera de Derecho referidas al desarrollo de habilidades para la comprensión, interpretación y evaluación de un texto escrito.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. A su vez aportará en el desarrollo de estrategias para el estudio y el manejo de estrés de los estudiantes en función de la planificación de sus actividades.
Impactos del Taller a nivel institucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar como política institucional un taller que colaborará con el éxito académico de los estudiantes de primer año que voluntariamente quieran mejorar habilidades lectoras. 2. Reforzar en los estudiantes con mal resultado de Prueba CODICE-Derecho habilidades para la evaluación de un texto escrito. 3. Trabajo en equipo con profesores de primer año de la carrera. 4. Trabajar articuladamente con DEMRE los resultados de prueba CODICE-Derecho 5. Trabajar conjuntamente con Dirección de asuntos estudiantiles en el programa de Ingreso Prioritario y Equidad. 6. Articular el trabajo con Unidad de Psicología. 7. Colaborar con la Universidad de Chile en la reflexión en torno al desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de primer año de carrera, considerando lineamientos SIPEE. 8. Trabajar con otros equipos de Universidad de Chile a través de la invitación a participar en la implementación del Taller CODICE-Derecho.
Nivel	Segundo semestre de carrera.
Requisitos	Ninguno
Competencias genéricas Universidad de Chile (Tuning-AL)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de Comunicación oral. 2. Capacidad de comunicación escrita. 3. Capacidad de investigación <p>Capacidad de comunicación escrita</p> <p>Expresarse por escrito, en lenguaje culto, abordando tópicos de la profesión, de la ciencia, de la sociedad y ciudadanía.</p>
Consideraciones de calificación	El taller no tendrá una calificación final.

Syllabus

Componentes Mínimos	Descripción
Aprendizajes esperados	<p>El estudiante será capaz de</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar su propio estilo de aprendizaje. 2. Conocer estrategias que le permitirán manejar de mejor manera el estrés al momento de enfrentar el semestre 3. Explorar un texto a través de una revisión preliminar y selectiva. 4. Analizar, sintetizar e inferir localmente los contenidos sustantivos tratados en un texto. 5. Inferir, sintetizar y evaluar las tesis propuestas por un autor en un texto jurídico. 6. Organizar y exponer información de manera sistemática siguiendo criterios científicos
Criterios de evaluación por cada Resultado de Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante utiliza estrategias de comprensión lectora para identificar, analizar, inferir, sintetizar, interpretar y evaluar contenidos sustantivos tratados en lectura de primer año de carrera entregadas en el taller , considerando su propio estilo de aprendizaje. 2. El estudiante fundamenta la tesis de un autor contenida en lecturas de primer año de la carrera, utilizando ordenadores gráficos.
Evidencias del aprendizaje, y actividades o situaciones de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico de estilos de aprendizaje a partir de test de Kolb. 2. El estudiante elabora exitosamente paráfrasis, esquematizaciones y organizadores gráficos , a partir de lecturas de curso de primer año, considerando consensos científicos en las formas de citar información.
Contenidos	<p>Primera Unidad: “Aprendizaje, éxito académico y estilos de aprendizaje”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estilos de aprendizaje - Estrés y aprendizaje - Éxito académico del estudiante de primer año - Desarrollo de habilidades lectoras <p>Segunda Unidad: “Explorando el texto”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisión Preliminar - Lectura Selectiva - La cita bibliográfica - Reproducción <p>Tercera Unidad: “Hacia la Evaluación del texto”</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Paráfrasis - Lectura indagatoria - Esquematización - Tesis autor

<p>Actividades para el aprendizaje</p>	<p>Primera sesión Primera Unidad: “Aprendizaje, éxito académico y estilos de aprendizaje”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación Test de KOLB - Elaboración de planificación <p>Segunda sesión Segunda Unidad: “Explorando el texto”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se organizarán en equipos de 3 a 5 integrantes y realizarán una revisión preliminar y selectiva de un libro de un curso de primer año de la carrera para luego preparar una ficha en la que reproducirán lo encontrado. - Se realizarán ejercicios prácticos para la citación de textos <p>Tercera y cuarta sesión Tercera Unidad: “Hacia la Evaluación del texto”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se organizarán en equipos de 3 a 5 integrantes y realizarán paráfrasis, y esquematización en dos fichas. - Cada equipo de estudiantes realizará una ficha en la que identifique la tesis del autor y las razones por las cuales consideran tal elección. - Plenario final. - Cada equipo de estudiantes realizará uno o dos organizadores gráficos y los preparará en un papelógrafo para exponer en el curso.
--	--

Taller de Escritura Académica

El Taller de Escritura Académica para primer año es una iniciativa de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, que surge como respuesta a la necesidad de mejorar y sistematizar la habilidad de escribir textos académicos por parte de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Si bien los resultados de las sucesivas aplicaciones de la prueba CODICE-Derecho informan que el nivel de escritura de los estudiantes es bueno, hay que considerar algunos que todavía se ubican en niveles deficientes, y son pocos los que alcanzan el nivel de excelencia. Es por ello que, dentro de la formación académica ofrecida por la Facultad, se ha estimado conveniente incluir un taller dirigido a los alumnos de primer año que fomente en específico la redacción de textos académicos propios de las ciencias jurídicas, de modo que posean los niveles de adecuación necesarios para responder tanto a las demandas académicas internas de la Facultad como a las demandas del ejercicio profesional futuro.

Entonces, el objetivo general del Taller es mejorar la escritura de textos académicos y la elaboración de géneros académicos a través de la presentación de sus características

discursivas, la lectura analítica de fragmentos de artículos científicos y manuales, y de la práctica supervisada de la redacción. Junto a ello, también se busca desarrollar las habilidades metacognitivas asociadas a la redacción, con el propósito de que cada estudiante se transforme en su propio monitor cuando se enfrenta al proceso de escritura académica, desde una perspectiva de aprendizaje autónomo y autorregulado, al igual que el taller de comprensión lectora.

Lo anterior tiene como base la evidencia internacional¹⁶⁶ que muestra la necesidad de propiciar el proceso de alfabetización académica de los estudiantes desde el primer día de su ingreso a una carrera universitaria, pues se trata de una habilidad transversal que es parte importante de la formación profesional y que colabora en la adquisición de un perfil profesional. Como señala la autora citada: “Enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos. Aprender a leer y a escribir significa formarse para participar y pertenecer a ellas”¹⁶⁷ Por otra parte, y siguiendo la misma línea teórica de Carlino, Parodi¹⁶⁸ presenta el concepto de *comunidad discursiva*¹⁶⁹ para referirse al grupo de personas que además de compartir una profesión, y por ese mismo hecho, ejerce la actividad discursiva de una manera similar, esto es, argumentando, explicando, demostrando, ejemplificando, etc., con ciertas constantes discursivas, propias de la disciplina. A estas comunidades pertenecen los “expertos” (profesionales) y “semiexpertos” (estudiantes), quienes se comunican entre sí y comparten los temas de su profesión a través de las cuatro habilidades comunicativas: *leer, escribir, hablar y escuchar*, las que se desarrollan en contextos académicos (universidades, academias, institutos, ministerios, organismos culturales, embajadas, etc.).

En este contexto, hoy se considera que la formación de pregrado no debe centrarse en lo aprendido en la escuela, sino que debe enseñar a los estudiantes a expresarse y a comprender la información desde la perspectiva comunicativa característica de la disciplina.

El taller desarrolla a propósito de ello un conjunto de habilidades escriturales que permiten al estudiante exponer ideas escritas utilizando conceptos propios de las disciplinas del Derecho, desde un enfoque en el que lo importante es entregar estrategias para la autorregulación del aprendizaje en función de diversos desafíos escriturales.

Es así como en el taller se espera que los estudiantes al término del curso sean capaces de:

1. Identificar las características discursivas de tres secuencias textuales: exposición, argumentación y narración.
2. Escribir textos expositivos, argumentativos y narrativos ajustados al discurso de las ciencias jurídicas.
3. Desarrollar un proceso de escritura en cuatro etapas.

¹⁶⁶ CARLINO, Paula. “Alfabetización académica diez años después”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 18, número 57, 2013, pp. 355-381.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp. 361, 362.

¹⁶⁸ PARODI, Giovanni (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Grupo Editorial Planeta, 2010.

¹⁶⁹ PARODI, Giovanni (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008.

4. Recurrir a textos normativos sobre el español correcto para disipar dudas ortográficas y/o gramaticales.
5. Escribir textos académicos breves, que respondan a las características discursivas de los textos de las Ciencias Jurídicas.

En la primera sesión de clases, se les presentan a los estudiantes las características generales que implica elaborar un proceso escritural, además de la explicación de las cuatro fases que facilitan la producción textual como son: planificación, redacción, revisión y reescritura.¹⁷⁰

Etapa 1: planificación

Es la etapa previa a la redacción en sí. Consiste en:

- determinar con precisión el tema sobre el que se va a escribir
- recopilar información sobre el tema, en fuentes confiables, como enciclopedias, textos especializados, artículos científicos o entrevistas personales. Es importante guardar las referencias, para la bibliografía que se elaborará con posterioridad
- organizar la información recopilada, considerando las grandes secciones de todo texto: introducción, desarrollo y final. También se pueden considerar otro tipo de divisiones internas: capítulos o subsecciones.

- En esta fase es útil trabajar con esquemas tipo árbol que ayudan a organizar las ideas, las que luego se irán desarrollando. También se recomienda hacer una lluvia de ideas y luego ordenar las ideas de la lluvia.

- Además del tema y su contenido, es necesario considerar la **situación de enunciación** del texto, que involucra los siguientes elementos:

→ qué género textual se trata: reportaje, artículo de investigación, reseña, informe de lectura, etc. La búsqueda y el tratamiento de la información está condicionado por el género;

→ propósito del texto: se distingue el *macropropósito*, que es el propósito general de todo el texto, y varios *micropropósitos*, que corresponden a intenciones comunicativas particulares, situadas en secciones del texto. El propósito se refiere a: argumentar, exponer ideas, narrar, dar instrucciones u órdenes, denunciar, invitar, reclamar, agradecer etc.;

→ nivel de formalidad: tiene que ver con el grado de cercanía entre emisor y receptor y se ve reflejado en las elecciones lingüísticas del emisor, en cuanto a vocabulario, uso de conectores y otros. Se reconocen los siguientes niveles de formalidad: solemne, formal, informal, coloquial;

→ grado de conocimiento de los lectores acerca del tema: implica considerar si se escribe para un lector lego (conoce poco del tema) o un lector experto (alguien de la misma profesión).

Etapa 2: redacción

¹⁷⁰ Material elaborado a propósito de proyecto FADoP.

Es la etapa de la redacción del texto, lo que puede hacerse en papel o en computador. Implica basarse en el borrador elaborado en la etapa anterior, y desarrollarlo utilizando elementos lingüísticos adecuados (palabras, frases y oraciones). En este sentido, un aspecto importante es el de la **corrección lingüística** (el uso correcto del idioma, que es un requisito indispensable en los niveles solemne y formal), la que puede ser mejorada gracias al uso de textos o páginas web de apoyo: Ortografía de la lengua española (2010), Diccionario panhispánico de dudas (2005), Diccionario de la lengua española (2001), Nueva gramática de la lengua española (2009-2011).¹⁷¹ También encontramos otros textos de ayuda como son el Manual de Apoyo Urgente.¹⁷²

Etapa 3: revisión

Consiste en realizar una lectura crítica del texto elaborado, analizando si este:

- cumple el propósito comunicativo dado,
- es susceptible de ser mejorado mediante supresión o alargue de algunas partes,
- es lo suficientemente claro,
- presenta errores ortográficos o de concordancia.

Estas dos etapas, escritura y revisión, no son necesariamente sucesivas en su totalidad, pues los buenos escritores redactan partes del texto, luego las revisan y continúan escribiendo, en un proceso constante de escritura-lectura-revisión-relectura.

Etapa 4: reescritura

En esta etapa se espera que el redactor modifique lo necesario, de acuerdo a lo detectado en la fase anterior. Implica corregir errores, reescribir oraciones o párrafos, alargar partes que requieren un mayor desarrollo y dar una edición final a imágenes o elementos gráficos.

Se supone que en esta etapa el texto queda terminado, dejando satisfecho a su redactor.

Podemos considerar que la edición del texto es parte de esta etapa. Editar es dar al texto no solo su forma lingüística definitiva, sino también gráfica, manejando elementos visuales y de tipografía, como tamaños y tipos de letra, tratamiento de imágenes, fotografías y colores. Dependiendo del texto, la edición será más o menos trabajada.

En la segunda sesión del taller, se le explica al estudiante cómo elaborar textos expositivos, y luego se les pide a partir de lecturas jurídicas seleccionadas que elaboren algún texto expositivo cumpliendo con las primeras fases de la escritura académica considerando coherencia y cohesión textual.

Se entiende que el objetivo de los textos expositivos tiene que ver con comunicar al receptor cómo es un objeto, persona o asunto, para lo cual se entregan sus características, cualidades,

¹⁷¹ Todos los textos anteriores se encuentran, como links, en la página oficial de la Real Academia Española www.rae.es.

¹⁷² De la Fundéu BBVA, recibe consultas y además presenta recomendaciones gramaticales. En www.fundeu.es/manual-espanol-urgente/com

propiedades, semejanzas o diferencias con objetos similares. Describir básicamente responde a la pregunta ¿cómo es X? y busca que el lector se imagine cómo es X y llegue a conocerlo a través de la representación lingüística del objeto.

En la tercera sesión, se les enseña a los estudiantes cómo elaborar un texto argumentativo considerando la misma lectura que se trabajó en la sesión anterior pero agregando un par de hipótesis que complejizan y problematizan lo que deben redactar. Se les explica el tipo de género académico que se quiere utilicen, y sobre ello se les pide escribir una plana. Al final de la sesión se les solicita que lean lo que han elaborado, y sobre eso se les dan nuevos aportes.

La idea es evaluar en proceso para que detecten sus dificultades y tengan la oportunidad de mejorarlas en función de la habilidad escritural que se quiere desarrollar.

En la última sesión de clases, se trabajan con los estudiantes recursos de cohesión textual, para que encadenen adecuadamente las ideas considerando el lenguaje jurídico, y así hacerlos progresar en la información que quieren tratar.

La cohesión está íntimamente relacionada con el estilo, término poco preciso y muy usado en literatura para referirse a las particularidades de un escritor, pero que tomaremos aquí en un sentido general: entenderemos por “estilo” la corrección lingüística que debe poseer un texto generado para el ámbito académico. Un texto con estilo debe utilizar variados y adecuados recursos de cohesión para evitar la burda y cansadora repetición que demuestra falta de recursos lingüísticos. En textos académicos debe buscarse un equilibrio entre estos recursos y la precisión terminológica obligada, lo que significa que, a veces, hay muy pocas posibilidades y se acepta un mayor nivel de repetición.

Recursos de cohesión textual

1. **La repetición:** simplemente consiste en repetir una palabra o frase, la que puede ser completa o parcial.

= “Hay quienes definen **la nacionalidad** como el vínculo jurídico y político que une a un individuo con un Estado determinado, vínculo que implica a su vez, derechos y obligaciones recíprocos. Por otra parte se dice que **la nacionalidad** consiste en la introducción de una persona a la sociedad civil”. (Repetición completa o total)

= “**La Constitución Política de la República de Chile** de 1980 es la carta fundamental chilena actualmente vigente. Fue aprobada en un plebiscito el 11 de septiembre de 1980. **La nueva Constitución** entró en vigor, en un régimen transitorio, el 11 de marzo de 1981 y, en forma plena, el 11 de marzo de 1990. (Repetición parcial)

2. **La pronominalización o uso de pronombres:** en las oraciones posteriores se usa un pronombre que sustituye al término ya utilizado. Pueden utilizarse pronombres personales (*yo, tú, él, mí, sí, le, lo, las, se* etc.); indefinidos (*algunos, pocos, ciertas, muchos*); mostrativos (*esos, esa, aquel, aquellos*); numerales (*cuatro, uno, doscientos*); interrogativos o exclamativos (*quién, cuáles*) o relativos (*el cual, la que, lo que, que quien*).

= “Los pueblos germánicos en el momento de invadir el Imperio Romano disponían de una **institución** equivalente a la monarquía temporal electiva, elegida por la asamblea de guerreros. **Esta** consistía en que el rey asociaba al reinado a una persona -normalmente, pero no necesariamente el hijo mayor- en sus últimos años, para adiestrarla en el ejercicio del

poder”. (Aquí hay dos temas que se valen de mecanismos de cohesión. Por un lado, se habla de la *institución* propia de los germánicos, la que se retoma mediante el pronombre *esta*; por otro, se introduce el tema de la persona que sucederá al monarca, aludiéndola mediante el pronombre *la*).

3. **Sinónimos:** el término que sustituye es un sinónimo del usado con anterioridad.

= “Entre 1981 y 1990, de acuerdo a las disposiciones transitorias fijadas por **la misma Constitución**, la Junta de Gobierno asumió las funciones legislativa y constituyente —esta última sujeta a aprobación plebiscitaria—. Augusto Pinochet asumió el cargo de presidente y, por ende, la función de gobierno y administración del Estado. Los tribunales de justicia continuaron ejerciendo sus funciones como venían haciendo desde el inicio del régimen militar. Previo a las elecciones parlamentarias de 1989, el gobierno, la Concertación y los partidos de derecha consensuaron un paquete de 54 reformas a la **carta fundamental**, que fue aprobada en el plebiscito del 30 de julio de 1989”. (*Constitución* es sinónimo de *carta fundamental*).

= “**El presidente de Bolivia** se dirigió a la ciudad de La Haya, en Holanda, para presentar una demanda contra Chile por el tema marítimo. **El mandatario** señaló a los medios de su país que no retirará la demanda, como había solicitado el canciller chileno.” (*presidente* es sinónimo de *mandatario*).

4. **Correferente:** la cohesión se produce por el uso de una palabra o frase nominal que no es sinónimo de un término ya usado, pero que tiene el mismo referente, es decir, se refieren al mismo objeto.

= “Tras la muerte del rey Luis I de Hungría en 1382, quien le sucedió fue su hija **María I de Hungría**, la que había sido tomada como **esposa** por Segismundo de Luxemburgo. Desgraciadamente, la salud de **la heredera** no era buena y pronto falleció. Eventualmente tras la muerte de **la reina**, Segismundo fue aceptado definitivamente como rey húngaro, pero bajo ciertas condiciones”. (*María I de Hungría – esposa – la heredera – la reina* tienen el mismo correferente, pues se trata de la misma persona en los cuatro casos).

= “Posteriormente, a mediados del Siglo XV, en 1458, nuevamente ante el trono vacante, la nobleza húngara escogió como rey a **Matías Corvino de Hungría, hijo del fallecido regente y más importante comandante militar del reino**. El tío de Matías, Miguel Szilágyi, contando con enormes ejércitos y grandes propiedades, forzó a la nobleza húngara a que escogiesen a **su joven sobrino**, siendo así **el primer rey húngaro** que procedía de la alta nobleza y no de una Casa Real, dirigiéndose a él como “**Matías, el rey que nunca fue príncipe**”.

5. **Hiperónimo:** un hiperónimo es un término de carácter más amplio que otro, por lo cual se dice que lo engloba. Un clásico ejemplo de uso de hiperónimo lo encontramos en los términos de una clasificación: “**Las rosas y los tulipanes** que compré están ahora en maceteros; **ambas flores** lucen bellísimas en el patio”. *Flores* es el hiperónimo que permite aludir tanto a *rosas* como a *tulipanes*.

= “**Los ediles curules** surgieron durante la República romana, inicialmente para organizar algunas celebraciones, con lo cual tenían un grado mayor que los **ediles plebeyos**.”

Las diferencias entre curules y no curules se fueron acortando y, si ya de por sí es difícil la tarea distinguir entre las funciones de los ediles de las de **otros magistrados**, aún más complicado es la de distinguir entre las de los ediles plebeyos y de los curules. Sí hay constancia de que había juegos y festividades asociadas específicamente a un tipo de edil. Por ejemplo los Juegos Plebeyos *-Ludi Plebeii-* eran administrados exclusivamente por los ediles plebeyos, mientras que los *Ludi Magni*, *Ludi Scenici* y los *Ludi Megalenses*, por los curules. Los ediles fueron un tipo de **autoridad** que quedó muy postergada durante el Imperio, al igual que sucedió con muchos **otros cargos** originados en la República. Así, Augusto los despojaría de varias atribuciones”.

6. **La elipsis:** el término “elipsis” proviene del verbo *elidir*, que consiste en silenciar u omitir una información. En español opera muy frecuentemente en verbos conjugados, pues el sistema permite su conjugación sin sujeto expreso, de donde se deriva que un mecanismo de cohesión es expresar el sujeto en la primera oración, para luego elidirlo en los predicados siguientes.

= “**Los ediles curules** surgieron durante la República romana, inicialmente para organizar algunas celebraciones. Fue un cargo al que podían optar los patricios y los plebeyos, nacido a imagen de los ediles plebeyos. **Se encargaban**, entre otras tareas, de la organización de los juegos, de la vigilancia de pesos y medidas en los mercados, y de resolver los pleitos menores relacionados con el comercio, siempre bajo la supervisión del Pretor Urbano. **Eran designados** por los Comicios Tribunados y **poseían** numerosos poderes y atribuciones, como el de **poder sentarse** en la *sella curulis*, o **vestir** la *toga praetex*”.

7. **Metáfora:** consiste en usar una de estas figuras semánticas para continuar hablando del tema. La metáfora consiste en una relación de semejanza que se establece en el discurso, entre dos elementos que naturalmente no poseen esta relación.

Termina el taller con la ejercitación de lo aprendido a través de la redacción de un texto de tipo argumentativo en que a partir de la utilización de los diversos recursos trabajados en el curso argumente si está a favor o no de la tesis sostenida por un autor que se trabaja en función de una lectura sugerida por el profesor de la especialidad.

Consideraciones sobre la situación de enunciación del texto escrito

A continuación veremos algunas características propias de la comunicación escrita:

- La situación de enunciación característica es un emisor que no tendrá contacto directo e inmediato con sus interlocutores; existe una lejanía mucho mayor que en la comunicación oral, por lo cual el lector se transforma en una ente ausente físicamente, pero con una presencia en la conciencia del emisor.
- Lo anterior marca la necesidad de que el emisor sea muy claro en su mensaje, pues no está la posibilidad inmediata de que el receptor pregunte o pida aclaraciones en caso de que no entienda algo.
- Aunque el receptor esté ausente, el emisor tiene en mente sus características, en una especie de “prototipo” de receptor, lo que le permite direccionar el mensaje. Este receptor prototipo debe ser tenido en cuenta desde el inicio del proceso de escritura, pues de sus características dependerá el manejo de la información. Una distinción básica reconoce entre lector experto (aquel que tiene un nivel de conocimiento y de formación académica

igual al del emisor, como ocurre con los lectores de los artículos de investigación), semiexperto y lector lego (aquel que tiene un conocimiento menor y al que no se puede tratar como un igual).

- La escritura requiere un número mayor de conocimiento léxico de parte del emisor, pues las repeticiones de palabras tienden a ser molestosas y denotan pobreza de vocabulario.

- Requiere el manejo de las convenciones propias de la escritura: ortografía acentual, que determina el uso del tilde o acento gráfico en determinadas palabras; ortografía literal, que rige especialmente el uso de grafemas conflictivos (a saber: aquellos que, siendo distintos, representan el mismo fonema –como *c*, *s* y *z*–; los que en sí mismos pueden representar dos fonemas distintos –como la *g*– o ningún fonema, como es el caso de la *h*); ortografía puntual, que es la que representa los elementos paraverbales de la comunicación; más otros aspectos relativos a la diagramación y buena presentación (uso de márgenes, adecuada ordenación de la información en tablas y gráficos, establecimiento de capítulos, secciones, títulos y subtítulos, índice; sistema coherente de citas).

- Permite el uso de nexos y conectores más formales y casi restringidos al ámbito escrito: *por ende*, *a fin de que*, *en consecuencia*, *con el objeto de*, etc.

Para lograr un buen texto escrito, hay que considerar las dos propiedades básicas de todo texto, como “artefacto lingüístico” → coherencia y cohesión.

Coherencia: es la red conceptual que se maneja en el texto. Dicho de otro modo, se refiere a los significados que se trabajan en el texto y a su consistencia interna. Un texto coherente es el que presenta información que corresponde a una lógica y así es más comprensible para el lector. La coherencia hace alusión a lo que se denomina la macroestructura semántica de un texto, que no es otra cosa que la estructura de significados del texto.

Cohesión: es el conjunto de aquellos procedimientos lingüísticos que unen las palabras, frases y oraciones del texto, permitiendo que la información fluya gracias a relaciones léxicas y gramaticales adecuadas. La cohesión se refiere fundamentalmente al plano de la expresión.

Por último, acerca de la escritura académica:

La escritura en el contexto de la educación superior concita el interés y la preocupación de directivos, especialistas, profesores y estudiantes de las diversas áreas del conocimiento. Tan es así que se ha ido poco a poco comprendiendo que la escritura no es solo un instrumento de comunicación y transmisión del conocimiento, sino que un proceso que permite la transformación de ese conocimiento. La transformación conceptual que realizan los sujetos cuando escriben sobre un tema determinado permite potenciar el valor epistémico de la escritura. En esta transformación se ponen en juego diversos recursos para reorganizar, especificar o resignificar la información.¹⁷³

¹⁷³ MARINKOVIC, Juana y Córdova, Alejandro. 2014. “La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos”. En: Revista *Signos*, vol. 47 n°84 marzo 2014. (Fecha de consulta: 24 de marzo de 2014). Disponible en : http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342014000100003&lng=es&nrm=iso.

Presentamos a continuación la descripción del taller y el syllabus.

Descripción del Taller

Componente	Descripción
Nombre del curso	Taller de Escritura Académica para primer año
Unidad responsable del Taller	Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.
Duración	El presente taller tendrá una duración de 4 sesiones de clases. Cada sesión será de 2 horas
Objetivo general	Mejorar la habilidad de escribir textos académicos propios del ámbito discursivo de las Ciencias Jurídicas.
Objetivos específicos	Al término del curso, los estudiantes serán capaces de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características discursivas de tres secuencias textuales: exposición, argumentación y narración. 2. Escribir textos expositivos, argumentativos y narrativos ajustados al discurso de las ciencias jurídicas y sociales. 3. Desarrollar un proceso de escritura en cuatro etapas. 4. Recurrir a textos normativos sobre el español correcto para disipar dudas ortográficas y/o gramaticales. 5. Escribir textos académicos breves, que respondan a las características discursivas de los textos de las Ciencias Jurídicas.
Temas	<p>1. Metodología de la producción escrita</p> <p>1.1. Planificación del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición de: el tema, el género discursivo académico, los receptores y el macropropósito comunicativo. ▪ Búsqueda y selección de fuentes de información. ▪ Elaboración del esquema del texto. <p>1.2. Textualización o escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo en párrafos del esquema del texto. ▪ Uso adecuado de los mecanismos de cohesión textual. ▪ Fijación de capítulos, secciones o apartados del texto, considerando la estructura del género discursivo elegido. ▪ Nivel de formalidad propio de la escritura académica y concepto de lengua estándar. ▪ Vocabulario rico y preciso. <p>1.3. Revisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura crítica del primer borrador. ▪ Determinación de las partes que es necesario eliminar, modificar o ampliar. ▪ Uso de textos normativos sobre el correcto uso del español. <p>1.4. Reescritura y edición:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrección del texto de acuerdo a lo detectado en la etapa anterior. ▪ Realización de la edición final. <p>2. El discurso académico</p>

	<p>2.1. Concepto de discurso académico: ámbito, propósitos, relación emisor-receptor, temas.</p> <p>2.2. Recursos comunicativos: recursos textuales (secuencias expositivas, argumentativas y narrativas; paratexto; conectores y marcadores textuales).</p> <p>2.3. Géneros orales y escritos característicos.</p> <p>3. Tipos textuales</p> <p>3.1. Propiedades de todo texto: coherencia y cohesión.</p> <p>3.2. La exposición: propósito comunicativo y características. Estructura interna (introducción, desarrollo y conclusión). Recursos textuales: definición, descripción, caracterización, comparación, enumeración, clasificación y ejemplificación.</p> <p>3.3. La narración: propósito comunicativo y características. Estructura interna (planteamiento, nudo y desenlace). Elementos del mundo narrado.</p> <p>3.4. La argumentación: propósito comunicativo y características. Estructura interna (tesis, argumentos y conclusión). Recursos textuales: los mismos de la exposición más tipos de argumentos y conectores típicos.</p>
Impactos del Taller a nivel institucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar, como política institucional, un taller que colaborará con el éxito académico de los estudiantes de primer año que voluntariamente deseen mejorar sus habilidades escriturales. 2. Reforzar la capacidad de redacción especialmente en los estudiantes que obtuvieron un mal resultado en la sección Escritura, de la prueba CODICE-Derecho. 3. Trabajar conjuntamente con Dirección de asuntos estudiantiles en el programa de Ingreso Prioritario y Equidad (SIPEE). 4. Colaborar con la Universidad de Chile en la reflexión en torno al desarrollo de habilidades escriturales en estudiantes de primer año de carrera, considerando lineamientos SIPEE. 5. Trabajar con otros equipos de Universidad de Chile a través de la invitación a participar en la implementación del Taller CODICE-Derecho.
Nivel	Segundo semestre de carrera.
Requisitos	Ninguno
Competencias genéricas Universidad de Chile (Tuning-AL)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de comunicación escrita. 2. Capacidad de investigación <p>Capacidad de comunicación escrita consiste en: expresarse por escrito, en lenguaje culto, abordando tópicos de la profesión, de la ciencia, de la sociedad y ciudadanía.</p>
Evaluación	<p>Actividad final (escritura de texto argumentativo) contempla corrección a través de una rúbrica y retroalimentación a cada estudiante.</p> <p>El taller no tendrá una calificación final.</p>

Syllabus

Sesión	Contenidos	Actividades	Recursos
1	<p>1. Metodología de la producción escrita: descripción de las cuatro etapas.</p> <p>2. Concepto de discurso académico, recursos comunicativos y géneros característicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exposición sobre las cuatro etapas de la producción escrita. Se entrega el material 1 a cada estudiante; comentario de algunas partes del documento. Lectura conjunta con los estudiantes del material 2; a partir de este se realizan comentarios sobre el discurso académico. Lectura de material 3 y análisis de cada texto: comentario sobre el material leído: vocabulario, tono, recursos de cohesión, extensión de oraciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Material 1: texto informativo sobre escritura, donde se describen algunas etapas del proceso de escritura. Material 2: ppt sobre discurso académico y profesional. Material 3: dos textos referidos al mismo tema, uno de un registro coloquial y otro académico.
2	<p>1. La secuencia expositiva: concepto, características, estructura interna y recursos comunicativos.</p> <p>2. La secuencia narrativa: concepto, características, estructura interna y elementos del mundo narrado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lectura conjunta del material 4. A partir de la lectura, se sistematizan las características discursivas de la secuencia expositiva y de la narrativa. Observación y lectura del material 5, comentario. Estudiantes realizan esquema (planificación) de una secuencia expositiva y comienzan con la etapa de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> Material 4: fragmentos de secuencias expositivas y narrativas Material 5: ppt “Caracterización discursiva de la secuencia expositiva y narrativa”. Instrucciones para escribir secuencia expositiva.
3-4	<p>1. La secuencia argumentativa: concepto, características, estructura interna y recursos comunicativos.</p> <p>2. Recursos de cohesión textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Revisión conjunta de algunos escritos realizados la clase anterior. Comentario y análisis. Lectura del material 6, comentario, análisis de textos argumentativos. Alumnos reciben instrucciones para escribir una secuencia argumentativa, inician etapa 	<ul style="list-style-type: none"> Material 6: fragmento de artículo de investigación, ejemplo de secuencia argumentativa en un género académico. Instrucciones para escribir secuencia argumentativa. Material 7: recursos de cohesión textual.

		de prescritura. Revisión conjunta de algunos escritos argumentativos realizados la clase anterior. Comentario y análisis. <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del material 7, comentario y análisis. 	
--	--	--	--

Este taller también se trabaja de manera multidisciplinar, vale decir, conjuntamente entre un profesor de la especialidad con un experto lingüista. Esta labor conjunta se ha materializado en una importante experiencia que se ha desarrollado en el marco del proyecto FADoP, la que obedece a una política de la Universidad de Chile en la que se quiere fortalecer el desarrollo de competencias transversales.

La escritura académica tiene una función cognitiva, por cuanto permite a los estudiantes universitarios desarrollar sus capacidades de redacción, considerando lo que han aprendido en la disciplina de manera coherente y cohesionada, siendo una importante herramienta para acrecentar, revisar y transformar su propio saber.

El escribir, de acuerdo a los parámetros disciplinares propios de las disciplinas del Derecho, no se enseña intencionadamente en la formación jurídica tradicional, debido a que los profesores aun cuando entienden que escribir en Derecho implica desarrollar específicas habilidades, no se proponen intencionadamente trabajarlas, sólo aparecen relevante a propósito de elaboración de trabajos escritos calificados en los que los profesores dan vagas instrucciones.¹⁷⁴

Enseñar a escribir durante la formación profesional del Derecho implica formar a los estudiantes en los hábitos retóricos y marcos epistemológicos, considerando intencionalmente el desarrollo de habilidades escriturales, debiendo ser una práctica de docencia en la que el especialista debe utilizar estrategias didácticas y formas de evaluación para lograrlo.¹⁷⁵

Esto no acontece en la formación jurídica tradicional, por ello, a partir de la experiencia CODICE-Derecho, se ha integrado a un grupo de profesores de primer año que participa en el proceso, el cual es formado en esta temática junto a sus ayudantes. El proceso no ha sido masivo, sin embargo, cualitativamente ha ido marcando una diferencia en el primer año de la carrera.

Conclusiones

Elaborar una política institucional que promueva y fortalezca la aplicación de la prueba CODICE-Derecho desde el año 2009, ha permitido generar conciencia entre la comunidad universitaria de la importancia que tienen las competencias de lectura y escritura durante la

¹⁷⁴ NAVARRO, Federico. “Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 18, número 58, 2013, pp.709-734.

¹⁷⁵ NAVARRO, *Ibíd.*, p. 709.

formación jurídica. El conjunto de habilidades relacionadas con el tratamiento de lecturas jurídicas y la redacción, son transversales y necesarias para el estudio del Derecho, siendo un antecedente innegable a la hora de legitimar las acciones en el tiempo.

La experiencia ha sido exitosa gracias a una:

1. Visión política de implementar sistemáticamente el instrumento CODICE-Derecho, factor relevante para entender el reconocimiento de la comunidad académica.
2. Configuración de equipo que planifica la estrategia para la gestión de implementación de prueba y socialización de resultados.
3. La prueba CODICE-Derecho y su pertinencia con relación a medir las competencias lectora y escritural en la cultura académica de Derecho.
4. Proceso de socialización con la comunidad académica, que ha permitido ir implicando a profesores, ayudantes, estudiantes en el proceso de alfabetización académica a propósito de CODICE-Derecho.
5. Trabajo multidisciplinar en relación a la implementación de talleres: Lectura Académica y Escritura Académica.
6. Enfoque de talleres: entrega de estrategias de comprensión lectora y escriturales desde una perspectiva de aprendizaje autónomo y autorregulación; enfoque en el que se entiende que el aprendizaje se produce a través del desarrollo de habilidades cognitivas.

Focalizar políticas en la gestión del currículo que integren en la formación jurídica las competencias de lectura y escritura propias de las culturas disciplinares del Derecho, se ha podido realizar gracias a que se ha trabajado desde la cultura académica considerando los diversos géneros académicos del Derecho, como, por ejemplo, ensayos, fallos, leyes, artículos científicos, informes en Derecho, entre otros.

Pero este proceso a lo largo de cinco años ha sido posible gracias al trabajo multidisciplinar entre DEMRE, profesores de la carrera de Derecho, ayudantes, que en algunos momentos han servido de tutores, y la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. La experiencia de trabajo multidisciplinario ha permitido aportar desde diversos saberes a la formación jurídica, en tal sentido, sostenemos que el proceso didáctico del aula que fortalezca y promueva competencias lecto-escriturales se enriquece a través del trabajo conjunto entre pedagogos, lingüistas y profesores de Derecho.

Consideramos que el trabajo multidisciplinario enriquece la formación que reciben los estudiantes, por cuanto:

- a. Permite seleccionar estrategias didácticas acordes con el momento formativo en relación al aprendizaje esperado y el perfil de egreso.
- b. Permite reflexionar en torno a la relación entre habilidades cognitivas de lectura y escritura generales y habilidades cognitivas de lectura y escritura propias de la cultura académica jurídica.
- c. Permite elaborar instrumentos de medición fiables y válidos, vale decir, que midan habilidades cognitivas específicas en lectura y escritura.
- d. Permite generar reflexión nueva para solucionar los diversos problemas emergentes surgidos a propósito de prueba CODICE-Derecho (elaboración,

- validación, aplicación, evaluación, seguimiento); y de los talleres que se implementan a los estudiantes; de los procesos de capacitación a profesores de la carrera; y de ayudantes de profesores.
- e. Permite generar talleres que integren problemas de aprendizaje (Pedagogía), de lecto-escritura general (Lingüística) , y de lecto-escritura jurídica (Ciencias del Derecho)
 - f. Permiten validar en la cultura jurídica que es posible pensar que la formación jurídica puede ser apoyada por otros especialistas que no necesariamente son abogados.

Otro factor que ha resultado relevante ha sido la exhaustiva planificación de la aplicación de la prueba cada año, ello debido a que existe conciencia que es importante la asistencia de todos los estudiantes de primer año. Para realizar ello, todos los años, el decano invita a los estudiantes personalmente a rendir la prueba; y el equipo de decanato, secretaria de estudios y la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho generan las condiciones físicas y temporales para que la aplicación de la prueba CODICE-Derecho sea válida.

El aprendizaje que nos ha quedado de este proceso es que se necesita una política clara, gestión de procesos eficaz y eficiente; y compromiso de la comunidad académica. En las sucesivas evaluaciones en el tiempo de procesos de implementación de prueba y talleres, nos hemos dado cuenta que debemos darle presencia formal, vale decir, en el curriculum a la rendición de la prueba CODICE-Derecho y a los talleres. Ello debido a que así formalizaríamos el trabajo extracurricular que se ha venido implementando.

Un factor clave ha sido el trabajo con los profesores de la carrera, ello debido a que a propósito de su participación en la elaboración del instrumento, de la preparación de los talleres y su implementación; se ha generado la conciencia de la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades lecto- escriturales durante la formación jurídica. Este proceso ha sido lento, debido a que no ha sido una imposición, solo trabajo voluntario, pero tenemos la convicción que muchos académicos han comenzado un proceso reflexivo de sus prácticas de docencia en relación a esta problemática.

Este proceso ha sido reforzado a través de pequeñas capacitaciones a profesores a propósito de cómo implementar los talleres y de capacitaciones a sus ayudantes en la elaboración de mapas conceptuales en el proceso de lectura comprensiva y de identificación de diversos géneros académicos del Derecho.

Tenemos claridad que resulta insuficiente quedarnos sólo con dos talleres al inicio de la formación, consideramos que para seguir avanzando en el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes a propósito de la lectura y escritura, debiera formarse a un mayor número de académicos y hacer mediciones intermedias. Hemos hecho seguimiento académico y de manera experimental aplicado CODICE-Derecho III (aplicado en tercer año de la carrera) y CODICE-Derecho V (aplicado en último año de la carrera), pero todavía nos queda generar un proceso de legitimación en la comunidad académica que participa al final del proceso formativo del Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales.

Como anexo adjuntamos una serie de ejercicios posibles de aplicar a estudiantes de tercer año, para fortalecer la progresión de habilidades de comprensión lectora.

Texto ejemplo posible de aplicar a estudiantes de tercer año de la carrera para evaluar progresión en el desarrollo habilidades de comprensión lectora¹⁷⁶

Asistencia religiosa y derecho del trabajo: el caso de los ministros de culto

I. Introducción

1. Las relaciones laborales entre los empleadores y los trabajadores se regulan por el Código del Trabajo y por sus leyes complementarias¹⁷⁷; a tal efecto, aquellos establecen los derechos y deberes de contenido patrimonial de cada una de las partes de la relación de trabajo. De esta forma, la disciplina del derecho del trabajo regula el intercambio de trabajo humano, libre y por cuenta ajena, subordinado y remunerado característico del sistema capitalista, producto del advenimiento de la revolución burguesa e industrial, y que tiene como una de sus razones históricas la tutela de la desventaja económica, social y negociadora de la parte trabajadora. Por tal motivo, la normativa laboral consagra una serie de principios que tiene por objeto brindar especial protección a aquella (entre otros, los principios de continuidad de la empresa, la primacía de la realidad y la irrenunciabilidad de los derechos).

2. Ahora bien, atendido que en ocasiones es necesario dilucidar si una concreta prestación de servicios queda o no regida por la normativa laboral, la legislación y la doctrina se han encargado de precisar cuáles son los elementos esenciales de una relación laboral que deba materializarse en un contrato de trabajo, a saber, determinados sujetos o partes (empleador y trabajador), una prestación de servicios personales, voluntarios, por cuenta ajena y dependientes, y la remuneración de los mismos. Cabe agregar que si bien en un principio este análisis no supuso grandes dificultades toda vez que en el sistema de producción capitalista se distinguía claramente entre los dueños de los medios de producción (patrones) y quienes aportaban su fuerza de trabajo (asalariados), la transformación de las formas de producción ha obligado a una reformulación y nuevo análisis de los elementos enunciados, lo que no sólo ha permitido dar solución a los supuestos de «huida del derecho del trabajo» sino que también resolver la naturaleza jurídica de prestaciones de servicios que presentan ciertas peculiaridades. Un ejemplo de esto último lo constituyen las labores al interior de las entidades religiosas a que pertenecen sino también otras que cabe catalogar de profesionales. Lo anterior nos lleva a analizar las

¹⁷⁶ La elaboración de este material se hizo a propósito del proyecto FADoP (Fondo de Apoyo a la Docencia de Pregrado) de la Universidad de Chile “Desarrollo de competencias genéricas en la formación de estudiantes de la carrera de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile” que está siendo implementado durante el año académico 2014.

¹⁷⁷ Artículo I°, inciso primero del Código del Trabajo de 1994.

singularidades de la prestación de servicios de aquellos, previo a lo cual se abordan los elementos del contrato de trabajo.

II. Sobre el trabajo objeto de regulación por la normativa laboral

3. [...] En armonía con lo expuesto, la antes referida ley 19.638 dispone, en su artículo 6, que la libertad religiosa y de culto significan para toda persona, entre otras, las facultades de profesar la creencia religiosa que libremente elija o no profesar ninguna; manifestarla libremente o abstenerse de hacerlo; o cambiar o abandonar la que profesaba; practicar en público o en privado, individual o colectivamente, actos de oración o de culto; conmemorar sus festividades; celebrar sus ritos; observar su día de descanso semanal y recibir asistencia religiosa de su propia confesión dondequiera que se encuentre. Misma libertad religiosa y de culto en virtud de la cual entidades religiosas¹⁷⁸ tienen plena autonomía para el desarrollo de sus fines propios y para ejercer libremente su propio ministerio, practicar el culto, celebrar reuniones de carácter religioso y fundar y mantener lugares para esos fines, y enunciar, comunicar y difundir, de palabra, por escrito o por cualquier medio, su propio credo y manifestar su doctrina¹⁷⁹ brindando ayuda y orientación espiritual, ya sea en su sede o al interior de los recintos hospitalarios, penitenciarios o de las Fuerzas Armadas y de las de Orden y Seguridad Pública.

4. Las finalidades antes indicadas son cumplidas a través de los miembros de las entidades religiosas que tienen la calidad de pastores, obispos o misioneros, los religiosos o eclesiásticos que evangelizan o predicán el evangelio y cuyas labores emanan directamente de la religión que profesan. Son los denominados ministros de culto, personas investidas de una especial autoridad en la confesión religiosa a la cual pertenecen y cuya calidad es acreditada mediante certificación expedida por la entidad religiosa de que se trate a través de la respectiva persona jurídica¹⁸⁰; se distinguen así de otros integrantes de aquella por el hecho de poseer una preparación o formación intelectual o espiritual especiales, determinada por la propia confesión, además de estar dotados de unos poderes o facultades específicos de los que solo ellos están investidos (no el resto de los fieles) y tener una ocupación particular consistente en el ejercicio del ministerio, aunque esto no signifique dedicación exclusiva ni principal.

5. Es a los ministros de culto, respecto de los cuales no se contempla un estatuto especial¹⁸¹, a quienes corresponde desempeñar la particular función de difusión de fe al interior de la entidad religiosa respectiva; labor que, en íntima relación con el ejercicio de la libertad religiosa y de culto antes analizada, comprende la orientación y ayuda espiritual a las personas por medio de reuniones en casas de matrimonios y en su sede social, la guía en el estudio sistemático de textos religiosos,

¹⁷⁸ Ley N° 19.638, de 1999, dispone en su artículo 4 que «para los efectos de esta ley se entiende por iglesias, confesiones o instituciones religiosas a las entidades integradas por personas naturales que profesan una determinada fe».

¹⁷⁹ Artículo 7 Ley N° 19.638, de 1999.

¹⁸⁰ Artículo 13 Ley N° 19.638, de 1999.

¹⁸¹ El Código del Trabajo contempla estatutos especiales respecto de los aprendices (artículos 78 a 86), los trabajadores agrícolas (artículos 87 a 95), los trabajadores embarcados o gente de mar y los trabajadores portuarios eventuales (artículos 96 a 145), los trabajadores de artes y espectáculos (artículos 145-A a 145-K) y los de casa particular (artículos 146 a 152).

personal y colectivamente, diálogos de asistencia pastoral, acompañamiento en situaciones críticas de índole personal y familiar, y participación en actividades de rehabilitación, entre otras. Ahora bien, no obstante que dichas tareas son prestadas personal y voluntariamente en beneficio de terceros, lo que podría dar pie para pensar que quedan regidas por la normativa laboral, no hay que olvidar que aquellas emanan de la religión profesada por los ministros de culto y, por lo mismo, trascienden en su existencia, permanencia y término las circunstancias meramente contractuales. En efecto, aquellas no son prestadas a favor de una persona natural o jurídica determinada que, pudiendo adquirir o incorporar a su patrimonio el resultado del trabajo efectuado por el «dependiente» (ministro de culto), esté obligada a retribuirlos. De ahí entonces que se concluya que la ausencia del contenido patrimonial, característico del contrato de trabajo, impide la aplicación de la normativa laboral¹⁸².

6. Pero ¿cuál es la normativa aplicable a aquellos casos en que los miembros de una entidad religiosa realizan a favor de ésta, en forma voluntaria y bajo dependencia y subordinación de un tercero, tareas profesionales? ¿Debe escriturarse contrato de trabajo a un grupo de integrantes de la Asociación Cristiana Testigos de Jehová que, en forma libre y no remunerada, participan en la construcción de un lugar de reunión para aquella, sujetos, eso sí, a las instrucciones de un encargado y cumpliendo un horario de trabajo? Al respecto cabe señalar que la existencia de servicios personales, libres y subordinados es indicativa de una relación laboral y correspondería, por lo tanto, escriturar los respectivos contratos de trabajo. Sin embargo, esta conclusión cambia si dichos voluntarios no reciben remuneración en razón de un voto de obediencia y pobreza suscrito en ejercicio de la libertad religiosa que en lo pertinente dispone:

En el espíritu de las palabras inspiradas del profeta Isaías (Isaías 6:8) y de la expresión profética del salmista (Salmo 110: 3), me ofreceré a realizar cualquier trabajo que se me asigne en pro de los intereses del Reino y allá donde la Orden determine.

Me dedicaré a tiempo completo y de todo corazón a mi asignación.

No trabajaré seglarmente sin el permiso de la Orden.

Entregaré a la sede local de la Orden todo ingreso superior a lo necesario para subsistir procedente de mi trabajo personal, a menos que la orden me libere de este compromiso.

Estaré satisfecho con el modesto reembolso económico que reciba de la Orden mientras disfrute de este privilegio y servicio, y no esperaré remuneración alguna si abandono la Orden o si ésta determina que ya no cumpla los requisitos para servir en ella. (Mateo 6: 30-33; Timoteo 6 – 8; Hebreos 13: 5).

7. En consecuencia, la ausencia de remuneración, elemento profesional esencial, impide la constitución de un vínculo que corresponda calificar de laboral y se trata, en realidad, de un supuesto de trabajo gratuito que no queda regido por el Código del Trabajo y su normativa complementaria. No altera esta conclusión la

¹⁸² ORD. N°649/22, de 2005.

voluntariedad de los servicios prestados, ajenos a cualquier elemento de coercibilidad la que, más bien, permite descartar un caso de trabajo forzoso o involuntario.

8. Un último supuesto dice relación con las labores profesionales que los ministros de culto desarrollan de modo voluntario, por cuenta ajena, bajo dependencia y subordinación y a cambio de una remuneración determinada habida consideración de que, tal como se indicó en páginas precedentes, el ejercicio del ministerio no significa dedicación exclusiva ni principal. Al igual que en los casos anteriores, la pregunta que se formula es cuál es la normativa que regula estas relaciones contractuales, ¿el estatuto particular de una orden religiosa o la legislación laboral? La jurisprudencia judicial ha precisado, a este respecto, la necesidad de distinguir el vínculo existente entre el sacerdote y su Congregación, de la relación material de prestación de servicios profesionales; mientras que la primera claramente es de orden religioso, regida, por tanto, por el derecho canónico, la segunda será de índole laboral y, por consiguiente, regulada por el Código del Trabajo y sus leyes complementarias, en la medida que el ministro de culto haya cumplido sus funciones en forma libre y remunerada, por cuenta ajena y bajo dependencia y subordinación de un empleador. En consecuencia, aquél tendrá la calidad de trabajador, independientemente de que también ostente la de miembro comprometido de una iglesia determinada; conclusión que no resulta desvirtuada por el hecho de que el ministro de culto haya suscrito un «voto de pobreza» en virtud del cual las retribuciones correspondientes a su trabajo son remitidas íntegramente a la orden religiosa de la que es miembro, toda vez que aquél es un compromiso de orden espiritual correspondiente a su vida privada y que en nada altera la esencia de la relación laboral¹⁸³.

Vergara Ceballos, Fabiola. 2013. "Asistencia religiosa y derecho del trabajo: el caso de los ministros de culto". *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, enero-abril 2013, ISSN 0718-9389. Vol 4, N° 1 (fragmento).

¹⁸³ Sobre el particular, la sentencia precisó que todos los individuos que presten servicios personales intelectuales o materiales a una entidad religiosa que a estos efectos adquiere la calidad de empleador bajo su dependencia y subordinación, tienen la calidad de trabajadores afectos a las obligaciones y derechos establecidos en la normativa laboral. La conclusión anterior es aplicable incluso respecto de un sacerdote que se desempeña como rector de un colegio administrado por la orden religiosa a la que pertenece. Caroca Marchant, Ramón L. con Fundación Educacional Colegio San Pedro Nolasco (2012).

Preguntas de comprensión de lectura

“[...] una serie de principios que tiene por objeto brindar especial protección a aquella [...]”

¿A qué concepto, mencionado en el mismo párrafo uno, se refiere el término subrayado?

A la

- F) tutela de las desventajas de la parte trabajadora.
- G) normativa laboral sobre la tutela hacia los trabajadores.
- H) razón histórica de la desventaja de la parte trabajadora.
- I) revolución burguesa e industrial que inició el capitalismo.
- J) la desventaja económica, social y negociadora de los trabajadores.

Ficha de referencia (1)

Categoría		Descriptor
Número	1	
Género		Artículo de investigación
Competencia	1	Extraer información literal
Habilidad	1	Comprender
Dificultad	1	Fácil
Clave	E	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Desde momento que hay una tutela sobre la desventaja de los trabajadores, no es necesario protegerla. Lo que hay que proteger es la desventaja en sí misma.
B	En el texto, la normativa laboral es el sujeto agente de la oración, por lo tanto, la estructura de la oración es: la normativa+protege+a aquella; de donde se deriva que el referente de aquella tiene que ser un concepto distinto de la normativa laboral.
C	Las leyes laborales no pueden proteger a la razón histórica que explica la desventaja de la parte trabajadora, pues no tiene sentido.
D	La revolución burguesa es un antecedente del derecho del trabajo, no el objeto de protección de la normativa laboral.
E	Clave. La normativa laboral tiene por objeto proteger a la parte trabajadora, debido a su evidente desventaja con respecto a los dueños del capital. El en el párrafo uno, se entiende que la especial protección de la normativa laboral es hacia esta desventaja.

¿Cuáles son los elementos que están presentes en una relación laboral regida por el Código del Trabajo?

- A) Un sistema capitalista burgués; dos partes (dueños del capital y asalariados); y tutela hacia los trabajadores.
- B) Dueños de medios de producción (patronos); asalariados que aportan su trabajo; y un sistema de producción capitalista.
- C) Dos partes involucradas (empleador y trabajador); una prestación de servicios; y remuneración por la prestación de servicios.
- D) Un sistema de producción capitalista; una prestación de servicios; trabajadores dependientes de un empleador.
- E) Dos partes involucradas (empleador y trabajador); derechos y deberes de cada una de las partes; y tutela hacia los trabajadores.

Ficha de referencia (2)

Categoría		Descriptor
Número	2	
Género		Artículo de investigación
Competencia	1	Extraer información literal
Habilidad	1	Comprender
Dificultad	2	Mediana
Clave	C	

Solucionario

Opción	Explicación
A	El sistema capitalista es el gran marco donde surge y se desarrollan las relaciones laborales, no es un elemento que las caracterice y deba aparecer en un contrato de trabajo. Ídem con la tutela hacia los trabajadores.
B	Patronos y empleador son en sí uno de los tres elementos de la relación laboral, bajo el rótulo de “sujetos o partes”; no por separado.
C	Clave. Los elementos esenciales de una relación laboral están enumerados en las primeras líneas del párrafo dos: “determinados sujetos o partes (empleador y trabajador), una prestación de servicios personales, voluntarios, por cuenta ajena y dependientes, y la remuneración de los mismos”.
D	De los tres elementos mencionados, solo la prestación de servicios corresponde a la relación laboral. Los trabajadores, junto al empleador, conforman las partes involucradas, pero no aquellos solos.
E	Para que haya derechos y deberes deben figurar los otros dos elementos que no aparecen en esta opción (prestación de servicios y remuneración). La tutela hacia los trabajadores no es un elemento, es un principio orientador.

De acuerdo con lo expresado en el párrafo cuatro, ¿cuál es el elemento que autoriza el actuar de los ministros de culto, dentro de su institución religiosa?

- A) El cumplimiento de una importante labor espiritual dentro de su institución.
- B) La formación espiritual e intelectual especiales, dada por su propia confesión.
- C) La certificación emitida por la entidad religiosa a la que pertenece cada ministro.
- D) La calidad de pastor, obispo o misionero que emana de la religión que profesan.
- E) El desarrollo de una ocupación particular consistente en el ejercicio del ministerio.

Ficha de referencia (3)

Categoría		Descriptor
Número	3	
Género		Artículo de investigación
Competencia	1	Extraer información literal
Habilidad	1	Comprender
Dificultad	3	Difícil
Clave	C	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Si cumple una labor espiritual, es porque está investido jurídicamente de la facultad de hacerlo.
B	La formación es parte del proceso de convertirse en ministro, pero por sí sola no invierte del poder de serlo.
C	Clave. El texto menciona y describe las funciones de los ministros de culto, y expresa claramente que su “calidad es acreditada mediante certificación expedida por la entidad religiosa de que se trate a través de la respectiva persona jurídica”; es decir, debe haber una manifestación formal de parte de la institución de declarar quiénes son ministros y quiénes no.
D	Estas funciones deben estar declaradas mediante una certificación para ser suficientes.
E	La institución debe emitir una certificación para que el ministro sea considerado como tal y desarrolle el ejercicio de su ministerio.

La explicación sobre el objeto y la función social del derecho del trabajo se encuentra en el párrafo

- A) uno.
- B) dos.
- C) seis.
- D) siete.
- E) ocho.

Ficha de referencia (4)

Categoría		Descriptor
Número	4	
Género		Artículo de investigación
Competencia	1	Extraer información literal
Habilidad	2	Identificar
Dificultad	1	Fácil
Clave	A	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Clave. La disciplina en la cual se enmarca la problemática tratada es el derecho del trabajo, por lo tanto, en el primer párrafo se ofrece una explicación sobre el tipo de relaciones que regula este derecho, para luego desarrollar cómo se inserta el caso de los ministros de fe en esta área amplia que es el derecho del trabajo.
B	El párrafo profundiza en la problemática de qué tipo de relaciones humanas caben dentro de la regulación del derecho del trabajo. Hacia el final introduce el problema que surge en las instituciones religiosas.
C	El párrafo seis focaliza el problema que había sido enunciado de modo más general con anterioridad.
D	Aquí se presenta la conclusión a la que llega la emisora, acerca de un tipo de relación laboral desarrollada por los ministros de fe.
E	Continúa el desarrollo de la conclusión, abordando un tipo especial de relación laboral realizada por los ministros de fe, distinto al explicitado en el párrafo seis.

¿Qué enunciado presenta el punto de vista de la emisora acerca del tema principal del artículo?

- A) “De esta forma, la disciplina del derecho del trabajo regula el intercambio de trabajo humano, libre y por cuenta ajena, subordinado y remunerado característico del sistema capitalista [...]”
- B) “Las finalidades antes indicadas son cumplidas a través de los miembros de las entidades religiosas que tienen la calidad de pastores, obispos o misioneros, los religiosos o eclesiásticos que evangelizan o predicán el evangelio [...]”
- C) “la antes referida ley 19.638 dispone, en su artículo 6, que la libertad religiosa y de culto significan para toda persona, entre otras, las facultades de profesar la creencia religiosa que libremente elija o no profesar ninguna [...]”
- D) “la ausencia de remuneración, elemento profesional esencial, impide la constitución de un vínculo que corresponda calificar de laboral y se trata, en realidad, de un supuesto de trabajo gratuito que no queda regido por el Código del Trabajo [...]”
- E) “[los ministros de culto] se distinguen así de otros integrantes de aquella por el hecho de poseer una preparación o formación intelectual o espiritual especiales, determinada por la propia confesión [...]”

Ficha curricular (5)

Categoría		Descriptor
Número	5	
Género		Artículo de investigación
Competencia	1	Extraer información literal
Habilidad	2	Identificar
Dificultad	2	Mediana
Clave	D	

Solucionario

Opción	Explicación
A	No es la expresión de un punto de vista personal, pues es una explicación del alcance y el objeto de regulación del derecho del trabajo.
B	Es una explicación del funcionamiento de las instituciones religiosas; forma parte de la presentación del problema. No es el punto de vista de la emisora.
C	Es una explicación, o comentario, de lo que significa la libertad religiosa en nuestro país, bajo la citada ley 19.638. No es el punto de vista de la emisora.
D	Clave. La cita presenta la conclusión a la que llega la investigadora acerca del problema de si los ministros de fe que realizan cierto tipo de trabajos están o no bajo la regulación del Código del Trabajo.
E	El enunciado forma parte de la caracterización de los ministros de culto, necesaria para la comprensión del problema. No es el punto de vista de la emisora.

Considerando la información entregada en los párrafos siete y ocho, ¿qué elemento permite afirmar que existe relación laboral, regulada por el Código del Trabajo, entre una persona y la congregación religiosa para la cual desarrolla actividades?

- A) La existencia de remuneración.
- B) La aplicación del derecho canónico.
- C) La dedicación exclusiva a dicha labor.
- D) La celebración de un voto de pobreza.
- E) La voluntariedad del trabajo realizado.

Ficha curricular (6)

Categoría		Descriptor
Número	6	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	3	Analizar - sintetizar
Dificultad	2	Mediana
Clave	A	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Clave. La información aparece de modo explícito al inicio del párrafo siete: “En consecuencia, la ausencia de remuneración, elemento profesional esencial, impide la constitución de un vínculo que corresponda calificar de laboral y se trata, en realidad, de un supuesto de trabajo gratuito que no queda regido por el Código del Trabajo y su normativa complementaria”. El párrafo ocho desarrolla el caso opuesto: cuando hay remuneración, y el ministro ha desarrollado un trabajo en forma libre y voluntaria; entonces sí se aplica el Código del Trabajo.
B	El texto dice que el derecho canónico se ocupa de un aspecto de la relación entre el ministro y su congregación: aquello que tiene que ver con el vínculo espiritual.
C	La dedicación exclusiva es un elemento más del análisis: el párrafo ocho indaga qué ocurre si hay remuneración y subordinación a un empleador, pero no dedicación exclusiva.
D	El párrafo ocho explicita que el voto de pobreza no afecta la relación laboral y no significa que esta no exista; solo implica que la remuneración pasa directamente a la congregación.
E	No es el elemento esencial, pues tanto las actividades remuneradas como las no remuneradas son acciones voluntarias.

“¿Debe escriturarse contrato de trabajo a un grupo de integrantes de la Asociación Cristiana Testigos de Jehová que, en forma libre y no remunerada, participan en la construcción de un lugar de reunión para aquella, sujetos, eso sí, a las instrucciones de un encargado y cumpliendo un horario de trabajo?”

¿Con qué finalidad discursiva se presenta esta interrogante en el párrafo seis?

Se presenta para

- A) explicar un principio del derecho laboral planteado en el texto.
- B) ejemplificar la problemática discutida en el texto, mediante un caso.
- C) presentar una situación límite, que cuestiona la validez de la ley 19.638.
- D) situar en un caso real el tema de las facultades de los ministros de culto.
- E) exponer las dificultades que enfrentan las entidades religiosas para funcionar.

Ficha curricular (7)

Categoría		Descriptor
Número	7	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	4	Analizar – interpretar
Dificultad	2	Mediana
Clave	B	

Solucionario

Opción	Explicación
A	El caso ilustra la situación planteada, permite problematizar el contrato de trabajo, en sí misma no defiende ningún principio del derecho laboral.
B	Clave. El objetivo es ofrecer un ejemplo para mostrar cómo se materializa en la práctica el trabajo no remunerado con carácter de cooperación religiosa y que es objeto de discusión en el artículo (corresponde o no que se celebre contrato de trabajo).
C	No cuestiona a la mencionada ley, pues esta habla de las actividades que se pueden realizar gracias a que existe libertad de culto, sino que cuestiona si es aplicable un contrato de trabajo.
D	Si bien sitúa la problemática a través de un caso real, no aparecen involucrados los ministros de culto.
E	Se muestra una situación, pero no está asociada a un problema de funcionamiento, al contrario, la construcción del lugar de reunión se lleva a cabo.

¿Cuál es la función discursiva del párrafo seis?

- A) Discutir la conveniencia, desde el punto de vista laboral, de incluir como trabajadores a los miembros de una entidad religiosa.
- B) Plantear el problema específico relativo al estatus laboral de los ministros de culto que realizan tareas para su institución religiosa.
- C) Criticar a las entidades religiosas que eluden la responsabilidad de generar vínculos laborales con sus colaboradores.
- D) Analizar la situación laboral particular que se genera a partir de las actividades de la Asociación Cristiana Testigos de Jehová.
- E) Describir las actividades no remuneradas de integrantes de una religión, que explican su exclusión del Código del Trabajo.

Ficha curricular (8)

Categoría		Descriptor
Número	8	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	4	Analizar – interpretar
Dificultad	3	Difícil
Clave	B	

Solucionario

Opción	Explicación
A	No se plantea esta discusión, pues no se trata de si es conveniente o no el incluir a los integrantes de una institución religiosa como trabajadores de este; sino de si corresponde o no hacerlo.
B	Clave. En este párrafo se focaliza el problema central que aborda el artículo: los miembros de una entidad religiosa que desarrollan actividades para esta, ¿están sujetos o no la normativa laboral?
C	En el párrafo se explica la complejidad de la situación, pero no se critica el actuar de ninguna de las partes.
D	El caso de la Asociación Cristiana testigos de Jehová es un ejemplo, no el foco de la problemática discutida en el artículo.
E	La opción planteada afirma que los integrantes de una religión son excluidos del Código del Trabajo, lo cual no corresponde al contenido del párrafo seis.

¿Qué opción presenta la idea central del párrafo tres?

- A) La libertad esencial que posee toda persona para practicar una religión o no hacerlo.
- B) Los ámbitos sociales y espaciales donde las instituciones religiosas desarrollan su actividad espiritual.
- C) Los alcances personales y sociales de la libertad religiosa declarada en la ley 19.638.
- D) Las consecuencias de la libertad de culto, declarada en la ley 19.638, para las instituciones religiosas.
- E) Las actividades sociales y culturales que desarrollan las entidades religiosas para cumplir con la ley 19.638.

Ficha curricular (9)

Categoría		Descriptor
Número	9	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	5	Sintetizar localmente
Dificultad	2	Mediana
Clave	C	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Esta opción alude solo al ámbito individual y solo a un aspecto de la libertad de culto; el párrafo también desarrolla el aspecto social del asunto.
B	También es una idea particular, desarrollada en la segunda parte del párrafo, pero no abarca las implicancias personales de la ley sobre libertad religiosa.
C	Clave. El párrafo desarrolla primero lo que significa para las personas la libertad de culto, enumerando las actividades que puede realizar en virtud de la ley. Luego, pasa a exponer las actividades que pueden desarrollar las instituciones religiosas y dónde pueden hacerlo.
D	Este enunciado aborda exclusivamente lo social, dejando de lado los aspectos personales que significa la mencionada ley. Y no son necesariamente consecuencias, más bien se trata de enumerar las actividades que pueden realizar las instituciones religiosas.
E	Es un error afirmar que las actividades que realizan las entidades religiosas son para cumplir la ley 19.638, pues se desarrollan gracias a esa ley, pero el objetivo es prestar asistencia espiritual a los fieles.

¿Cuál es el tema del artículo leído?

- A) La asistencia espiritual como causal de trabajo remunerado.
- B) La regulación laboral de las actividades de los ministros de culto.
- C) La normativa del derecho chileno sobre las actividades religiosas.
- D) Las relaciones laborales sin remuneración en las entidades religiosas.
- E) Las particularidades del contrato de trabajo en las entidades religiosas.

Ficha curricular (10)

Categoría		Descriptor
Número	10	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	6	Sintetizar globalmente
Dificultad	2	Mediana
Clave	B	

Solucionario

Opción	Explicación
A	La asistencia espiritual es la actividad analizada, pero en sus dos vertientes: cuando implica trabajo remunerado y no remunerado.
B	Clave. El tema alude a las actividades que realizan los ministros de fe en pos de brindar asistencia espiritual y cómo se insertan en el derecho del trabajo.
C	Es muy amplio como tema, pues es un problema analizado exclusivamente a la luz del derecho laboral.
D	El punto es si en las entidades religiosas hay o no relaciones laborales, eso es materia de discusión, por lo tanto, no corresponde al tema.
E	El contrato de trabajo es uno solo, el artículo no habla de que se trate uno especial y distinto al que se usaría en otros ámbitos.

¿Cuál es el problema analizado en el artículo?

Determinar si

- A) el Código del Trabajo se aplica a un tipo de actividad determinada.
- B) la remuneración es el único elemento que determina la relación laboral.
- C) el derecho del trabajo es útil para resolver todos los conflictos laborales.
- D) las instituciones religiosas actúan fuera de la ley 19.638 en ciertos casos.
- E) los ministros de culto pueden recibir remuneración aun sin contrato de trabajo.

Ficha curricular (11)

Categoría		Descriptor
Número	11	
Género		Artículo de investigación
Competencia	2	Analizar la información textual
Habilidad	6	Sintetizar globalmente
Dificultad	3	Difícil
Clave	A	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Clave. El foco de la discusión es si se puede hablar de relación laboral entre un ministro de fe y la entidad religiosa a la que sirve, es decir, si se aplica el Código del Trabajo a todas o a parte de las actividades de estos ministros.
B	Desde el comienzo del texto queda claro que la remuneración sí es parte de una relación laboral, pero no es el único elemento.
C	Esto sería un problema demasiado amplio y excedería los límites de cualquier artículo. Aquí se trata de una actividad y no hay conflictos involucrados.
D	La ley 19.638 consagra la libertad religiosa, pero no se refiere al tema laboral de los ministros; este punto se analiza bajo la óptica del derecho del trabajo, dentro del cual no está la ley 19.638.
E	Este no es el punto, pues la existencia de remuneración determina que haya relación laboral, la que se materializa en el contrato de trabajo.

Considerando la información del párrafo cinco, se infiere que

- A) Las personas siempre resuelven sus conflictos a través de la religión.
- B) Los ministros de fe tienen acceso a la esfera íntima de la vida de sus fieles.
- C) La lectura de textos religiosos es el eje de las actividades espirituales.
- D) Las actividades de los ministros de fe están poco definidas ante la ley.
- E) Los fieles tienen iguales responsabilidades que los ministros en la difusión de la fe.

Ficha curricular (12)

Categoría		Descriptor
Número	12	
Género		Artículo de investigación
Competencia	3	Analizar la información textual
Habilidad	7	Inferir localmente
Dificultad	1	Fácil
Clave	B	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Se da por hecho que quienes resuelven sus conflictos en la religión son solo aquellos que la buscan, pero ello no es válido para todas las personas.
B	Clave. Las atribuciones de los ministros permiten que estos accedan a las experiencias, pensamientos y sentimientos de sus fieles, es decir, a su mundo privado. Esto se desprende de la enumeración de las actividades de los ministros.
C	La lectura de textos religiosos es una más de las actividades mencionadas, pero no se destaca en el texto como el eje del quehacer de los ministros.
D	Al revés, tal como se las enumera en el párrafo cinco, están muy bien definidas.
E	Se desprende que los ministros tienen más responsabilidades que sus fieles, pues sobre aquellos recae la difusión de la fe y el acompañamiento espiritual, por ejemplo.

A partir de la lectura de la totalidad del fragmento, una inferencia válida es que la redacción del artículo supuso

- A) participación en actividades religiosas para constatar el problema de la remuneración de los ministros de fe.
- B) conversaciones con ministros de fe acerca de su estatus laboral en las instituciones donde ejercen actividad.
- C) comprensión de las limitaciones de la ley 19.638 en cuanto a la normativa laboral de personas religiosas.
- D) revisión profunda de la legislación laboral en lo relativo al estatus jurídico de los ministros de fe.
- E) quejas de algunos ministros de fe ante la Inspección del Trabajo por falta de remuneración.

Ficha curricular (13)

Categoría		Descriptor
Número	13	
Género		Artículo de investigación
Competencia	3	Analizar la información textual
Habilidad	8	Inferir globalmente
Dificultad	2	Mediana
Clave	D	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Es posible que la emisora participe en actividades religiosas, pero no deja constancia de ello en el texto. Sus fuentes de análisis del problema son jurídicas, no la experiencia directa.
B	No queda claro en el texto que el origen del problema esté en una relación personal de la emisora con ministros de fe; no hay alusión a la opinión de estos frente al tema.
C	La ley mencionada se refiere a la libertad religiosa y no toca aspectos como la remuneración de los ministros, ni tiene por qué tocarlos, ya que entrega el marco de las actividades religiosas en la sociedad chilena.
D	Clave. Es una inferencia directa, pues la comprensión del problema tratado en el artículo implica que se revisó la legislación laboral y efectivamente no está claro si los ministros de fe tienen o no relación laboral como cualquier trabajador, con la institución a la que pertenecen.
E	No hay marcas en el texto que permitan inferir hechos puntuales como los que señala la opción.

¿Cuál es la función de los párrafos siete y ocho, considerando la información de todo el texto?

- A) Concluir, gracias al argumento de la falta de remuneración, el análisis iniciado en el párrafo seis.
- B) Dictaminar, considerando la labor profesional de los ministros, que estos sí mantienen una relación laboral con su institución.
- C) Solucionar, por medio de una comparación con el Código del Trabajo, la precaria situación jurídica de los ministros de fe.
- D) Finalizar, sin una respuesta única ni concluyente, la situación del derecho laboral analizada en el párrafo uno.
- E) Resolver, a través de dos vías distintas pero posibles, el problema planteado con anterioridad.

Ficha curricular (14)

Categoría		Descriptor
Número	14	
Género		Artículo de investigación
Competencia	3	Analizar la información textual
Habilidad	9	Interpretar
Dificultad	3	Difícil
Clave	E	

Solucionario

Opción	Explicación
A	Es una respuesta incompleta decir que el criterio para resolver el problema es la falta de remuneración, pues este es solo un caso posible. Se ignora el contenido del párrafo ocho.
B	Ídem al análisis de opción A, este es uno de los dos casos posibles, pero no es una respuesta completa.
C	Es una interpretación falsa, pues no se entregan, en el texto, elementos que permitan decir que la situación de los ministros es precaria. Es un problema jurídico, no una solución jurídica a un problema social.
D	Es una interpretación errónea de las dos soluciones posibles que se plantean en ambos párrafos, pues sí es una respuesta concluyente, solo que tiene dos caminos.
E	Clave. En los párrafos citados se resuelve el problema planteado en el artículo, enunciado con claridad en el párrafo seis. La solución no es una sola, hay dos vías: si no hay remuneración, no existe relación laboral (párrafo siete); si hay remuneración y subordinación, sí se da una relación laboral plena, como cualquier otra.

A partir de la información presentada en el párrafo seis, se determina que la emisora

- A) tiene conocimientos sobre la normativa del derecho canónico aplicable al caso de los ministros de fe.
- B) respalda con ideas bíblicas el principio del derecho laboral, según el cual existe relación laboral si hay remuneración.
- C) tiene conocimientos sobre el discurso religioso asociado al tema, que le permiten incorporarlos al análisis.
- D) cita textos bíblicos para apoyar la idea de que no debe haber remuneración para los ministros de fe.
- E) enfoca un problema jurídico-laboral con argumentos ajenos, propios del discurso religioso referidos al tema.

Ficha curricular (15)

Categoría		Descriptor
Número	15	
Género		Artículo de investigación
Competencia	3	Analizar la información textual
Habilidad	10	Evaluar
Dificultad	2	Mediana
Clave	C	

Solucionario

Opción	Explicación
A	El derecho canónico tiene otro tipo de corpus, que no corresponden a los textos bíblicos directamente.
B	No hay un respaldo a este principio, pues los textos citados aluden primeramente a la entrega y al trabajo desinteresado de parte del religioso.
C	Clave. Esta evaluación se obtiene considerando dos aspectos: primero, que <i>stricto sensu</i> , no era necesaria la inserción de una cita de texto religioso para resolver el problema, pues este es de carácter jurídico; y, en segundo lugar, la cita es bastante extensa, lo que demuestra una cercanía de la emisora con los textos religiosos.
D	Tampoco es una idea adecuada, pues la última cita (Hebreos) habla de un “modesto reembolso económico”. Además, la emisora no defiende la idea de que los ministros de fe no deban recibir remuneración.
E	Es una evaluación que juzga impertinente la cita bíblica, pero no es cierto que son ideas ajenas al problema jurídico; están muy relacionadas, solo que el énfasis está en el ejercicio religioso y no en la relación laboral que se origina.

Referencias bibliográficas

- ÁLAVAREZ, Graciela “La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de abogacía” en *ACADEMIA. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 6, número 11, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2008, Argentina p.137-148.
- AMAYA, Jesús; PRADO, Evelyn “Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista” Editorial Trillas, México, 2012, p.207.
- AVILA, Natalia; González-Álvarez, Paula; Peñaloza, Christian “Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 18, número 57, 2013 p.537-560.
- BAZERMAN, Charles “What activity systems are literacy genres part of? En readerly writerly texts, essays in literary, composition, and pedagogical theory, volume 10, number 1 & 2, Council of editors of learned journal, Eastern New Mexico University and Georgia Southern University, 2003, p. 97-106.
- BAZERMAN, Charles “Review the second stage in writing across the curriculum” *College English*, volume 53, number , February, Georgia Southern University, 1999, p. 209-212.
- BAZERMAN, Charles ““Liberal Education and communication against the disciplines” A view from the world of writing” *Communication Education* , number 54 (1), 2005, p.86-91.
- BAKHTIN, M.M, “Speech genres and other late essays” University of Texas press, Austin, 1986, p.173.
- BERNARDO, José “Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor” Ediciones RIALP S.A, España 2007, p. 213.
- BLOOM, Benjamin Samuel. "Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain” Robert Marzano and John Kendall. *The New Taxonomy of Educational Objectives*, New York: David Kay Co. Inc., 1956.
- BLOOM, Benjamin Samuel. “Taxonomía de los objetivos de la Educación: la clasificación de las metas educacionales”. El Ateneo, Buenos Aires, Argentina, 1986 p.2.
- BOUGHEY, Chrissie, “Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy”, *Teachers and teaching: Theory and practice*, vol 6, number 3, 2000, p.279-290.
- CARLINO, Paula “Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica” Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina. 2012, p.200.
- CARLINO, Paula “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles” en *Educere, Investigación*, año 6, número 20, Enero, Febrero, Marzo, 2003, p. 409-420.
- CARLINO, Paula “Alfabetización académica diez años después” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 18, número 57, 2013, p.355-381.
- CARLINO, Paula “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva” en *Uni-pluri/versidad* Volumen 3, número 2, versión digital, Facultad de Educación. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, 2003, p.1-8
- <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas>

(Fecha revisión 07 de Julio 2014)

- CARLINO, Paula, Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad” en Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura, año 25, número 1, 2004, p.16-27.
- CARRASCO, José Bernardo “Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor” Ediciones Rialp, S.A, España, 2007, p. 213.
- COLOMA, Rodrigo; Agüero, Claudio “La liebre y la tortuga ¿cómo trabajar con estudiantes que poseen distintos niveles de dominio de competencias básicas al iniciar sus estudios de Derecho? En Scheechler, Christian (director) Nuevos Desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile, Cristián Aedo, Cristián Delpiano editores, Editorial Libromar, Ltda; (s/f) ¿2012?, p- 11-52.
- DE LA HARPE, Barbara, RADLOFF; Alex, “Informed Teachers and Learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning” Studies in Continuing Education, Vol. 22, No. 2, 2000, p.169-182.
- DEMRE “Marco teórico prueba CODICE DERECHO. Evaluación de competencias discursivas de comprensión y escritura. Facultad de Derecho, primer año, Universidad de Chile” Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE DERECHO I, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2011.
- FLÓREZ, Rita et al “Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio” en Forma y Función, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, 2005, p. 15-44.
- FREEBODY, Peter, Marton, Karl; Martin J “Talk, text and knowledge in cumulative integrated learning. A response to intellectual challenge” in *Australian journal of language and literacy*, volume 31, number 2, 2008, p. 188-201.
- HABERMAS Jürgen “Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos” Ediciones Cátedra, S.A, Buenos Aires, Argentina, 1997, p.507.
- HALLIDAY, M.A.K “Towards a language based theory learning” in *Linguistic and Education*, number 5, 1993, p.93-116.
- MARINKOVIC, Juana y A. Córdova. 2014. “La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos”. En Revista *Signos* vol. 47 n°84 marzo 2014. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342014000100003&lng=es&nrm=iso. (Fecha revisión 01 de Julio 2014)
- MARTIN, J.R; Rose, David “Interacting with text. The role of dialogue in learning to read and write” *Foreign Studies Journal* , Beijing, 2007, p.1-20.
- MONTOLÍO, Estrella “La situación del discurso jurídico escrito español. Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora” en *Hacia la modernización del discurso jurídico*, Montolío Estrella(ED.) Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 2011, p.65-94.
- MORALES, Oscar; Cassany, Daniel “Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos” en *Revista Memoralia*. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Ezequiel Zamora, Venezuela, 2008, (s/p).
- MORENO, Mariano “Sobre la libertad de escribir” en *ACADEMIA. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 5, número 9, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2007, p.193-195.
- MOYANO, Estela. “Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional” en *Revista Signos*, número 43 (74), 2010, p. 465-488.
- NAVARRO, Federico “Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 18, número 58,2013, pp.709-734

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), “El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve” (fecha revisión 16 de julio)

<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OVALLE, Alejandra; FRONTAURA, Carlos “Acreditación en Derecho y Didáctica del Derecho. Evaluación de habilidades prácticas en los cursos mínimos UC” en Elgueta, María Francisca (coord.) *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Grafica Lom, 2012, p.179-193.

PARODI, Giovanni (Ed) “Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas” Grupo Editorial Planeta, Santiago de Chile, 2010, p.386.

PARODI, Giovanni (Ed) “Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer” Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008, p.315.

PEÑA DEL AGUA, Ana María “Las Teorías de la inteligencia y la superdotación” en revista *Aula Abierta* número 84, Universidad de Oviedo, España, 2004, p.27.

<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26951/1/AulaAbierta.2004.84.23-38.pdf> (Fecha revisión 01 de Julio 2014)

PÉREZ PERDOMO, Rogelio “Educación jurídica, abogados y globalización en América Latina” 2004, p. 4-14

<http://www.sistemasjudiciales.org/content/jud/archivos/notaarchivo/428.pdf>

(Fecha revisión 07 de Julio 2014)

PÉREZ PERDOMO, Rogelio “Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de globalización” Artículo que retoma información contenido en Pérez Perdomo (2004) Pérez Perdomo (2008)

<http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr038/od38-rogelio.pdf>

(Fecha revisión 07 de Julio 2014)

POZO, J.I “Teorías cognitivas del aprendizaje” Ediciones Morata, Madrid, España, 2002, p.279.

RAMSAY, Sheryl, JONES, Elizabeth, BARKER, Michelle, “Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first year university students” *Higher Education*, number 54, 2007, p.247–265

RUÉ, Joan “El aprendizaje autónomo en Educación Superior” Narcea S.A. Ediciones, 2009, p.264.

SOLÉ, Isabel “Estrategias de lectura” Editorial raó, Barcelona, 1998, p.199.

TUNING AMÉRICA LATINA

<http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia> (fecha de visita 30 de Junio 2014)

UNIVERSIDAD DE CHILE, “Memoria 2010-2013. Equidad y calidad: el compromiso de la Universidad de Chile con el país”, Universidad de Chile, Santiago 2013, p.112.

UNIVERSIA, “Derecho de la Universidad de Chile aplica examen obligatorio de habilidades discursivas y de escritura a sus nuevos alumnos” 7 de abril 2009.

WITKER, Jorge (comp) “Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho” Ediciones Coyoacán, S.A, México, 2013, p.273.

CODICE-Derecho: análisis, evolución y resultados durante el período 2011 – 2013

María Francisca Elgueta Rosas¹⁸⁴
Francisco Zamorano Figueroa¹⁸⁵

I. Resumen

La prueba CODICE-Derecho surge desde la necesidad de diagnosticar y medir la distancia entre los modos de leer y escribir propios de un nivel secundario de educación, con aquellas formas de leer y escribir propias de la educación universitaria. En esta dirección, se diseñó un instrumento de evaluación que midiera ambas competencias discursivas para alumnos/as de Derecho de la Universidad de Chile, a lo que se denominó prueba CODICE-Derecho.

Este examen se aplica únicamente al alumnado que se encuentra en el primer año de la carrera, por lo que el proceso de admisión de cada año define a quién debe aplicarse esta prueba. Aquellos que se encuentren en primer año producto de la reprobación de asignaturas, no forman parte de la cohorte, puesto que su proceso de admisión se realizó en algún año anterior.

Todo este esfuerzo adquiere un sentido positivo en la medida que posibilita la obtención de información mediante los instrumentos de evaluación descritos y entrega insumos para la adopción de políticas académicas con objeto de potenciar y optimizar las competencias discursivas del estudiantado de Derecho.

En lo que refiera a la estructura de la prueba CODICE-Derecho, ésta se compone de 43 preguntas, de las cuales 40 son preguntas de selección múltiple, con cinco alternativas de respuesta de única solución correcta; y tres son preguntas de respuestas abiertas o construidas. Las 40 preguntas de selección múltiple evalúan las habilidades de comprensión lectora del estudiantado mediante cinco textos relacionados al área del Derecho. De este modo, en función de las posibilidades de acierto y error en las respuestas se genera una escala donde el puntaje varía según los procesos de admisión. Por otra parte, las preguntas de respuesta abierta evalúan las competencias de escritura del alumnado mediante respuestas en que se debe desarrollar ideas relativas a alguno de los cinco textos del ámbito de la comprensión lectora.

El presente estudio tiene como objeto analizar la evolución y resultados de la prueba CODICE-Derecho durante el período comprendido entre los años 2011 – 2013, por lo que tres cohortes (o procesos de admisión) fueron considerados en el estudio.

¹⁸⁴ Doctora en Educación, Universidad de Valladolid; Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Gestión Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Diseño e Implementación de Encuestas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora asociada a la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

¹⁸⁵ Magíster en Metodología de la Investigación Social, Lodon School of Economics and Political Science (LSE), Sociólogo Universidad de Chile, Investigador asociado a Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

Finalmente, se realizaron diversos análisis estadísticos que resumen la variación de puntajes tanto en la prueba de comprensión lectora como en la prueba de escritura. Con el fin de cumplir con tal propósito, fue necesario caracterizar primeramente a los participantes que formaron parte de la prueba con objeto y considerar algunos antecedentes estadísticos que nos permiten contextualizar las diferencias encontradas en la aplicación de la prueba CODICE-Derecho para estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile durante el período 2011 – 2013.

II. Metodología

El presente estudio se desarrolla mediante la utilización de datos secundarios provenientes de la aplicación de la prueba CODICE-Derecho durante sucesivos años. Primordialmente, el presente trabajo se enfoca en los resultados obtenidos por los estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile de los procesos de admisión 2011, 2012, 2013.

No obstante, se consideró importante integrar a la investigación los resultados obtenidos durante el proceso de aplicación 2009, en la medida que representan un significativo antecedente para el análisis de las posteriores aplicaciones de la prueba CODICE-Derecho.

Junto con los resultados de la prueba exploratoria CODICE-Derecho de la cohorte 2009, se consideró relevante examinar los puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) obtenidos por los estudiantes que rindieron la prueba CODICE-Derecho durante el período 2011-2013. Al respecto, se integraron los puntajes de las pruebas de matemáticas, lenguaje y el puntaje convertido a escala PSU de las Notas de Educación Media (NEM). Los dos primeros puntajes resultan pertinentes para el análisis puesto que ambas pruebas son las más importantes del proceso de selección universitario, por lo que se asume su relevancia en los que refiere a los puntajes obtenidos en la sección de comprensión lectora y de escritura. Con respecto al puntaje PSU NEM, se integra en el estudio debido a que representa un indicador de las habilidades cognitivas y de aprendizaje de los participantes en un período anterior al universitario.

Los antecedentes estadísticos considerados se tornan relevantes, puesto que determinan la inclusión de variables independientes que se someten a análisis con respecto a la relación que establecen con los puntajes obtenidos en las secciones de comprensión lectora y de escritura de la prueba CODICE-Derecho. En este sentido, para el análisis del período 2011-2013, se incluyeron variables como sexo y dependencia del establecimiento de educación secundaria del estudiante, presentes desde la aplicación 2009 así como los puntajes PSU comprendidos en el apartado de antecedentes sobre PSU. Además, se agregan las variables región de procedencia y proceso de admisión (cuando es aplicable) a lo largo del estudio.

En lo que respecta a los tipos de análisis estadísticos a desarrollar, estos se llevan a cabo mediante procedimientos no paramétricos Dado que este estudio no tiene como pretensión hacer inferencia a una población mayor y que la distribución de las variables en cuestión no se ajustan a la distribución normal, estos tipos de análisis resultan más adecuados en tanto se busca contrastar medias de puntajes para grupos independientes definidos por las variables consideradas. Al respecto, cabe señalar que para cada análisis de relación entre variables se realizó una prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov (K-S). Los resultados mostraron

que los datos que definen a los grupos no proceden de una distribución normal en la mayoría de los análisis.

Los tipos de análisis no paramétricos son concretamente dos: prueba estadística U de Mann-Whitney para contraste de medias y prueba estadística de Kruskal-Wallis para contraste de medias. Ambas pruebas se utilizan para comparar medias entre grupos y evaluar si es posible rechazar la hipótesis de igualdad de promedios entre poblaciones o que estos grupos provienen de poblaciones con distinto promedio. Con el fin de establecer un criterio que nos permita discernir entre ambas opciones, se ha fijado un nivel de significación de 0.05. Es decir, si el valor P (sig.) de la prueba es menor a 0.05, se interpreta que los datos apoyan una diferencia entre los grupos sometidos a análisis. Por el contrario, si es igual o mayor a 0.05, no se puede rechazar la hipótesis de no diferencia entre grupos.

La diferencia y la pertinencia de realización de una prueba u otra refieren a la cantidad de grupos o muestras que se analizarán. De este modo, la prueba de U de Mann-Whitney se llevó a cabo cuando el contraste de medias corresponde solamente a dos grupos, mientras que la prueba de Kruskal-Wallis se realizó cuando la cantidad de grupos a comparar era igual a 3 o más.

III. Antecedentes Estadísticos

En esta sección del capítulo se exponen hallazgos de la prueba piloto CODICE-Derecho efectuada en el año 2009 y antecedentes académicos previos al ingreso a la universidad de los participantes en el estudio.

1. Prueba piloto CODICE-Derecho 2009

En el año 2009 se realizó la primera prueba CODICE-Derecho. Esta fue aplicada a los estudiantes que ingresaron al primer año de la carrera durante el año 2009. A continuación se presentan los resultados de esta aplicación para las variables sexo y dependencia del establecimiento de educación secundaria del estudiante.

1.a) Prueba de comprensión lectora CODICE-Derecho 2009

El gráfico 1 muestra la comparación del puntaje promedio en la prueba de comprensión lectora de acuerdo al sexo de los/as estudiantes. A primera vista, se advierte que el promedio alcanza 69 puntos, mientras que los hombres muestran una pequeña diferencia a favor en el puntaje promedio de comprensión lectora en comparación con las mujeres (69.4 y 68.5 puntos, respectivamente). Sin embargo, esta diferencia expresada en el gráfico no alcanzó a ser significativa al momento de aplicar una prueba U de Mann-Whitney para contraste de medias para muestras independientes (ver tabla 1). Es decir, si bien el promedio de puntos en la prueba de comprensión lectora es 0.82 puntos mayor en el caso de los hombres, la diferencia de puntaje en comparación al sexo femenino no es significativa (en la medida que el valor $P=0.365$). En este sentido, no existe evidencia estadística suficiente que nos permita rechazar que los puntajes promedios de ambos sexos en la sección de comprensión lectora de CODICE 2009 sean iguales.

Gráfico 1: Promedio de puntajes en sección CODICE-Derecho comprensión lectora según sexo de cohorte 2009

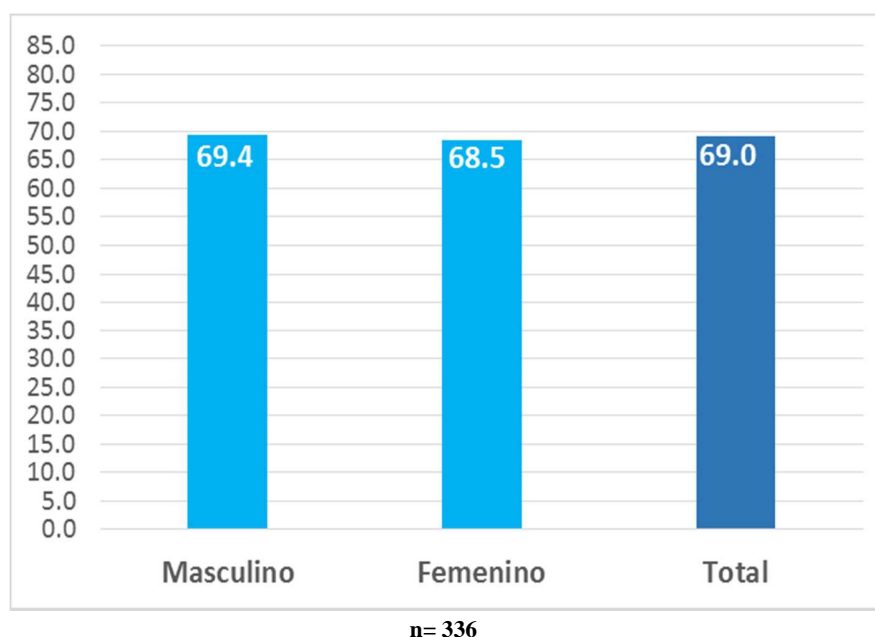


Tabla 1: Prueba estadística U de Mann-Whitney^(a) para contraste de medias de puntaje de sección de comprensión lectora según sexo de cohorte 2009

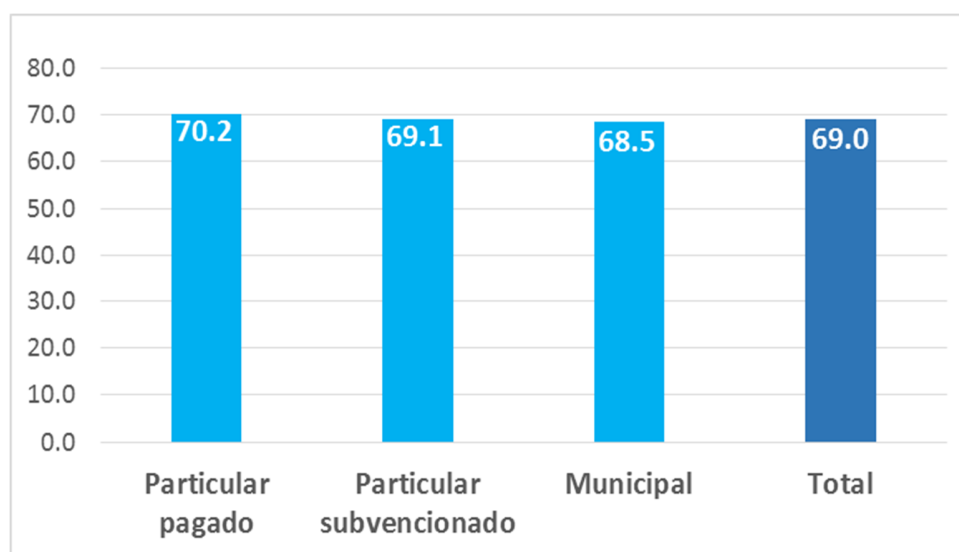
Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Masculino	202	171.06	34554.00	13017.00	0.553
Femenino	134	164.64	22062.00		

^(a) Prueba de K-S: Masculino (0.076); Femenino (0.000)

n= 336

El análisis se repite en función de la dependencia del establecimiento de educación secundaria en el que estudiaron los estudiantes de Derecho. De este modo, se observó que quienes provienen de colegios particulares privados y subvencionados obtuvieron un puntaje superior al promedio general en la prueba de comprensión lectora (70.2 y 69.1 puntos, respectivamente). Por el contrario, quienes realizaron su educación media en colegios municipales obtuvieron 68.5 puntos promedios, es decir, 0.5 puntos menos que el promedio total de 69 puntos.

Gráfico 2: Promedio de puntajes en la sección CODICE-Derecho de comprensión lectora según dependencia del establecimiento educacional de enseñanza secundaria de cohorte 2009



Nuevamente, se buscó establecer si las diferencias manifestadas entre los grupos eran estadísticamente significativas. Para ello se utilizó una Prueba estadística de Kruskal-Wallis para contraste de medias, mediante el cual se puede concluir que no existe evidencia estadística que las medias de los grupos sean diferentes (valor $P=0.429$). Esto es, los resultados de los puntajes en la sección de comprensión lectora no tiene relación (o es independiente) con el tipo de dependencia del establecimiento de educación secundaria del estudiante.

Tabla 2: Prueba estadística de Kruskal-Wallis^(a) para contraste de medias de puntaje de sección de comprensión lectora según dependencia de establecimiento educacional de educación secundaria cohorte 2009

Dependencia establecimiento de educación secundaria	N	Rango promedio	Kruskall-Wallis	Sig. (bilateral)
Particular pagado	72	178.85	1.692	0.429
Particular subvencionado	97	167.95		
Municipal	164	161.23		

^(a) Prueba de K-S: Particular pagado (0.017); Particular subvencionado (0.200); Municipal (0.094)

n= 333

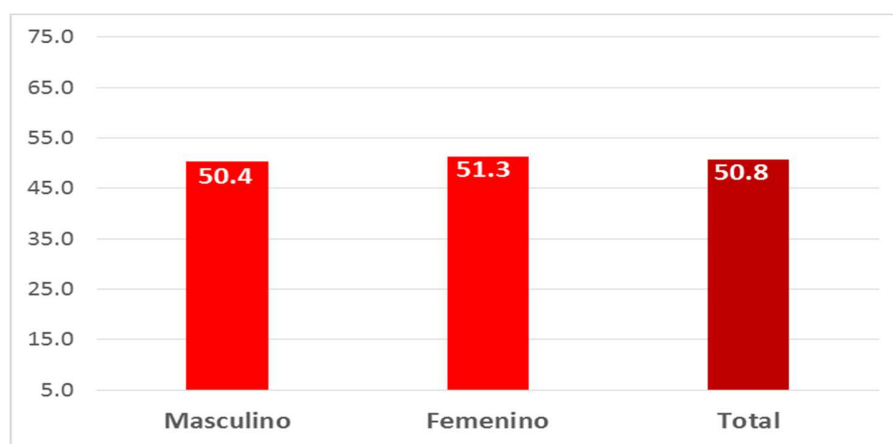
Se resume entonces que el sexo y la dependencia del establecimiento de educación secundaria no generan diferencias concluyentes en relación a los puntajes alcanzados en la prueba de comprensión lectora por los estudiantes de Derecho de la cohorte 2009. Surge así la necesidad de determinar si la situación es similar al considerar la sección de escritura contenida en la aplicación de CODICE-Derecho.

1.b) Sección de escritura CODICE-Derecho 2009

A través del gráfico 3 es posible observar que son las mujeres quienes logan un promedio más alto en la prueba (51.3 puntos) en comparación al sexo masculino (50.4). El promedio general de los participantes fue de 50.8 puntos.

Sin embargo, nuevamente la diferencia de 0.925 a favor de las mujeres no es estadísticamente significativa al momento de conducir una prueba de contraste de medias. El valor P de la prueba fue 0.354, por lo que se desestima la diferencia de puntaje en escritura a un nivel de significación de 0.05. Así, se rechaza que el género sea un factor en la desigual de puntajes promedio en la sección de escritura de CODICE-Derecho 2009.

Gráfico 3: Promedio de puntajes en la sección CODICE-Derecho escritura según sexo cohorte 2009



n= 336

Tabla 3: Prueba estadística U de Mann-Whitney^(a) para contraste de medias de puntaje de sección escritura según sexo de cohorte 2009

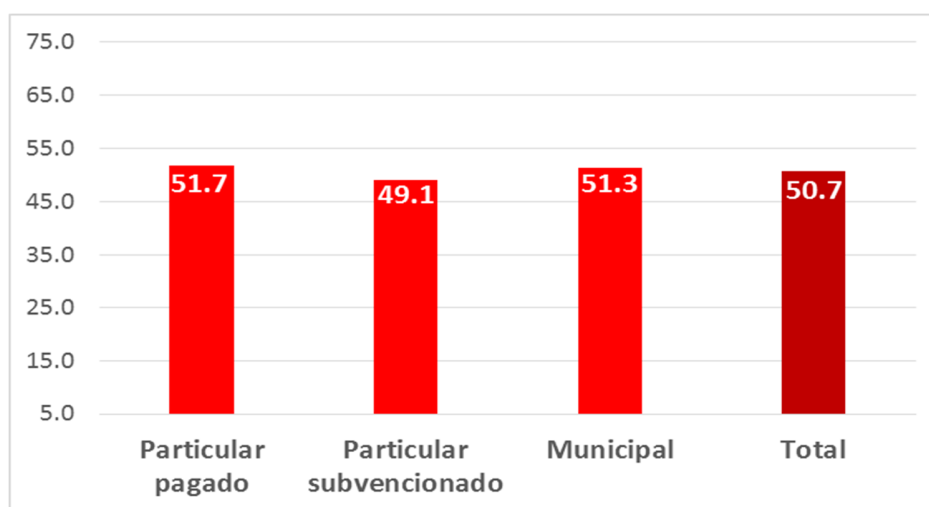
Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Masculino	202	164.50	33229.00	12726.00	0.354
Femenino	134	174.53	23387.00		

^(a) Prueba de K-S: Masculino (0.000); Femenino (0.000)

n= 336

En relación a la dependencia del establecimiento de educación secundaria, en el gráfico 4 se observa que disminuye la distancia entre los estudiantes provenientes de colegios municipales (51.3) y aquellos que estudiaron en colegios particulares pagados (51.7). En ambos casos, se consiguió superar el promedio total. La excepción la constituyen quienes provienen de establecimientos particulares subvencionados, puesto que el promedio de puntaje de estos/as alumnos/as se alzó apenas sobre los 49 puntos.

Gráfico 4: Promedio de puntajes en la sección CODICE-Derecho escritura según dependencia del establecimiento educacional de enseñanza secundaria de cohorte 2009



Mediante una prueba estadística de Kruskal-Wallis, se buscó establecer si estas diferencias eran considerables en términos de significación estadística. Se determinó que el valor P es mayor al nivel de significación de 0.05 (0.365), por lo que la diferencia en los promedios de puntajes obtenidos por los/as estudiantes provenientes de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares en la sección de comprensión lectora no son estadísticamente significativos. Es decir, la dependencia de dichos establecimientos no genera diferencias significativas en la distribución de puntajes de la sección de escritura CODICE-Derecho 2009.

Tabla 4: Prueba estadística de Kruskal-Wallis^(a) para contraste de medias de puntaje de sección de escritura según dependencia de establecimiento educacional de educación secundaria cohorte 2009

Dependencia establecimiento de educación secundaria	N	Rango promedio	Kruskall-Wallis	Sig. (bilateral)
Particular pagado	72	175.33	2.657	0.265
Particular subvencionado	97	153.84		
Municipal	164	171.13		

^(a) Prueba de K-S: Particular pagado (0.000); Particular subvencionado (0.000); Municipal (0.000)

n= 333

Se concluye entonces que en la prueba CODICE-Derecho aplicada a la cohorte 2009 de estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile, las variables sexo y dependencia del establecimiento de educación secundaria no se relacionan estadísticamente con los puntajes alcanzados por el alumnado tanto en la sección de comprensión lectora como en la sección de escritura. Es decir, los resultados (puntajes) de la prueba CODICE son independientes del género y la dependencia del colegio del que egresó estudiante.

2. Resultados PSU de los participantes en durante el período 2011–2013.

En este apartado (al igual que el anterior), se buscó evidenciar diferencias en relación a los puntajes PSU de acuerdo al sexo y la dependencia del establecimiento educacional del alumnado que participó en la prueba CODICE-Derecho 2011-2013.

En primer lugar, el gráfico 5 muestra que las mujeres estudiantes de Derecho sobrepasan por casi 40 puntos el promedio de puntaje NEM de los hombres; en tanto el sexo femenino alcanzó 709.7 puntos promedio y el sexo masculino sólo 671 puntos. Similarmente, en la prueba PSU de lenguaje las mujeres superan el puntaje promedio de los hombres, aunque esta vez la distancia se acorta a 4 puntos (733 contra 729 puntos). Finalmente, sólo en la prueba PSU de matemáticas los hombres logran superar por poco más de 10 puntos al género femenino (665.7 puntos promedio contra 655 puntos). Cabe consignar que la prueba PSU de matemáticas es la que muestra más bajo puntaje promedio entre los participantes de la prueba CODICE-Derecho período 2011-2013.

En lo que refiere a la pertinencia estadística de las diferencias observadas en el gráfico 5, la tabla 5 permite afirmar que sólo las variables puntaje PSU NEM y puntaje PSU matemáticas se encuentran relacionadas con la variable sexo. En el primer caso, se afirma que la diferencia en el puntaje PSU NEM a favor de las mujeres resultó significativa con un valor $P < 0.001$, mientras que los 10.74 puntos con que los hombres superan a las mujeres en la PSU de matemáticas lo fueron con un valor $P = 0.001$. En cambio, para la variable puntaje PSU lenguaje, el valor $P = 0.261$ indicó no existe evidencia estadística que apoye las diferencias entre ambos sexos. Esto es, el sexo fue determinante únicamente en la diferencia de puntaje para las pruebas PSU NEM y matemáticas.

Gráfico 5: Promedio de puntajes PSU NEM, lenguaje y matemáticas según sexo

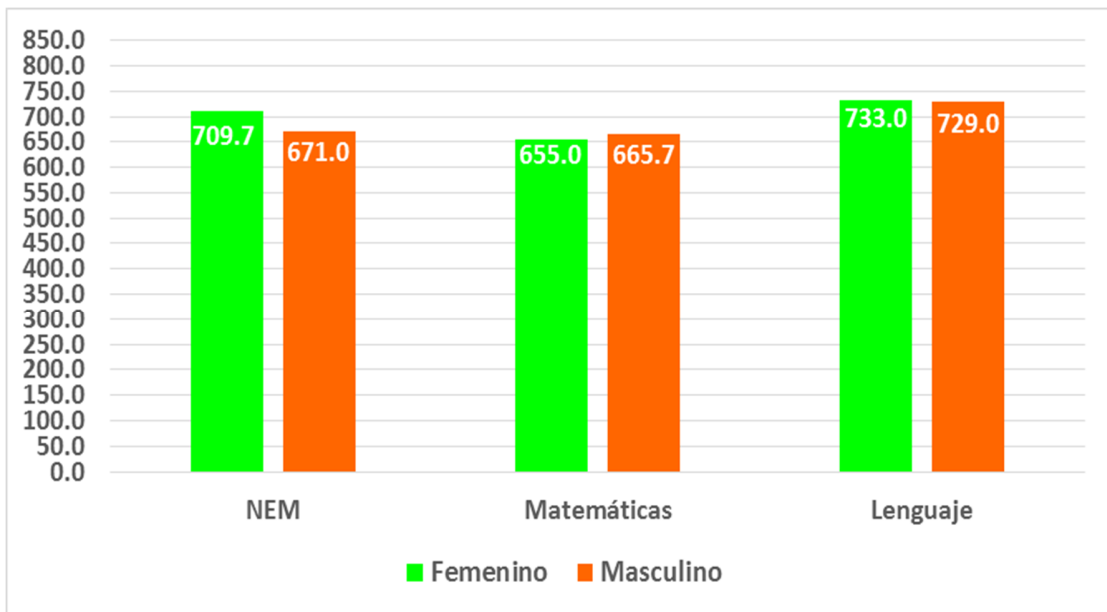


Tabla 5: Prueba estadística U de Mann-Whitney^(a) para contraste de medias de puntajes PSU NEM, lenguaje y matemáticas según sexo período 2011-2013

Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Puntaje PSU NEM^(a)					
Femenino	354	533.24	188766.00	58149.000	0.000
Masculino	520	372.33	193609.00		
Puntaje PSU Matemáticas^(b)					
Femenino	354	404.18	143080.50	87749.000	0.001
Masculino	519	459.38	238420.50		
Puntaje PSU Lenguaje^(c)					
Femenino	354	448.62	158812.00	80245.500	0.261
Masculino	519	429.07	222689.00		

(a) Prueba de K-S: Femenino (0.000); Masculino (0.000)

(b) Prueba de K-S: Femenino (0.000); Masculino (0.004)

(c) Prueba de K-S: Femenino (0.015); Masculino (0.000)

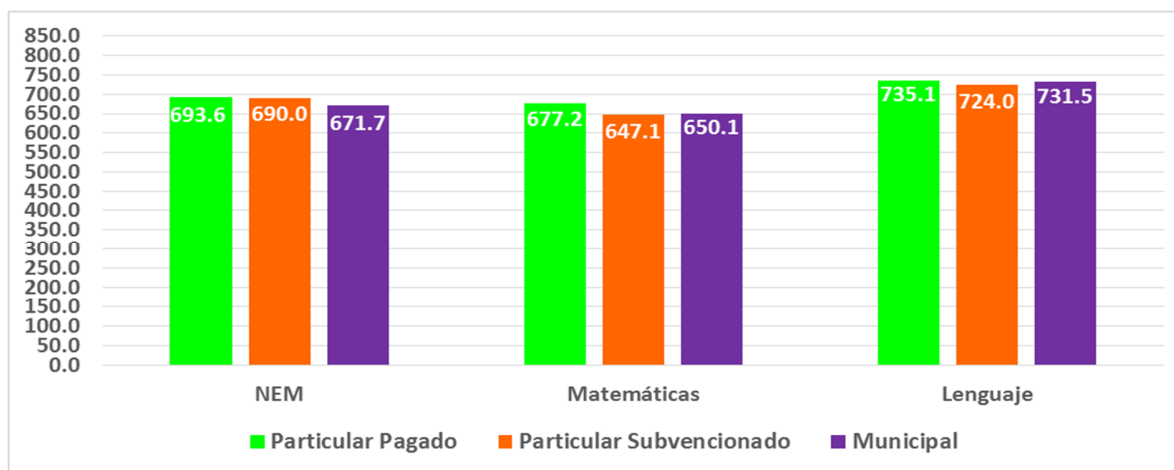
n=874

El ejercicio de analizar diferencias en los puntajes PSU se repitió en relación a la dependencia del establecimiento de educación secundaria de los estudiantes. Así, el gráfico 6 refleja que los colegios particulares pagados son los que obtuvieron mejores puntajes NEM y mejores puntajes en las pruebas de lenguaje y matemáticas entre los alumnos que entraron a estudiar derecho en la Universidad de Chile. En términos específicos, los colegios municipales se ubican en el segundo lugar en lo que remite estrictamente a las pruebas aplicadas, ya que superan en puntos promedio a los particulares subvencionados en matemáticas así como en lenguaje. La situación se invierte en relación al puntaje NEM, en la medida que son los establecimientos particulares subvencionados los que se ubican detrás de los particulares pagados, superando a los municipales por casi 20 puntos (690 puntos promedio contra 671.7). Además de la tendiente predominancia de los colegios particulares pagados en los 3 puntajes considerados, vale la pena señalar que los resultados son homogéneos en la medida que en las 3 escalas de puntos las diferencias son estrechas. Esta característica se acentúa sobre todo en la prueba de lenguaje, donde el puntaje más bajo (724 puntos de los particulares subvencionado) es apenas 11.1 puntos menos que el mayor (735.1 puntos de los particulares pagados).

Nuevamente, la inquietud se traslada a establecer si las pruebas estadísticas apoyan la diferencia de puntajes expresada más arriba. De esta manera, a través del gráfico 6 se advierte que la diferencia entre establecimientos es significativa para los 3 puntajes PSU. Así, el valor P para la asociación entre dependencia de establecimiento de educación media y puntaje PSU NEM fue $P < 0.001$, mientras que para la asociación con PSU matemáticas y PSU lenguaje los valores P fueron $P < 0.001$ y $P = 0.046$. Es decir, se apoya la afirmación que existen diferencias estadísticas en términos de puntaje PSU de acuerdo a la dependencia del establecimiento educacional al que los estudiantes de Derecho asistieron en su educación secundaria. En palabras simples, egresar de un establecimiento de educación media con

determinada dependencia incidiría en el puntaje PSU que el alumnado de Derecho de la Universidad de Chile obtuvo al rendir esta prueba.

Gráfico 6: Promedio de puntajes PSU NEM, lenguaje y matemáticas según dependencia del establecimiento educacional de enseñanza secundaria



n= 862

Tabla 6: Prueba estadística de Kruskal-Wallis para contraste de medias para puntajes PSU NEM, lenguaje y matemáticas según dependencia del establecimiento educacional de enseñanza secundaria

Dependencia establecimiento de educación secundaria	N	Rango promedio	Kruskall-Wallis	Sig. (bilateral)
Puntaje PSU NEM^(a)				
Particular pagado	398	455.93	18.225	0.000
Particular subvencionado	256	444.93		
Municipal	208	368.21		
Puntaje PSU Matemáticas^(b)				
Particular pagado	397	511.85	78.179	0.000
Particular subvencionado	256	356.19		
Municipal	208	368.75		
Puntaje PSU Lenguaje^(c)				
Particular pagado	397	447.74	6.178	0.046
Particular subvencionado	256	399.15		
Municipal	208	438.25		

(a) Prueba de K-S: Particular pagado (0.000); Particular subvencionado (0.000); Municipal (0.000)

(b) Prueba de K-S: Particular pagado (0.000); Particular subvencionado (0.005); Municipal (0.000)

(c) Prueba de K-S: Particular pagado (0.000); Particular subvencionado (0.001); Municipal (0.000)

n=872

En el presente apartado fue posible advertir que, a diferencia de la prueba CODICE-Derecho cohorte 2009, existen antecedentes estadísticos con los que se puede concluir que el sexo y la dependencia son determinantes en la desigual distribución que asumen los puntajes PSU NEM, matemáticas y lenguaje (exceptuando la variable sexo para este puntaje PSU). Esto resulta interesante, puesto que estas diferencias podrían relacionarse a su vez con los resultados de la prueba CODICE-Derecho período 2011-2013.

IV. Caracterización de los participantes en la prueba CODICE Derecho período 2011-2013

Antes de adentrarse en los resultados de la prueba CODICE-Derecho período 2011-2013 es necesario caracterizar al estudiantado que formó parte de la investigación, de modo que se pueda advertir cómo la composición de los respondientes podría afectar los resultados.

En primer lugar, cabe señalar cómo ha evolucionado la tasa de participación de los estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile en la prueba CODICE-Derecho durante el período considerado. De este modo, la tabla 7 muestra que el porcentaje de estudiantes participantes ha crecido, en tanto se logró un incremento de 23.4% de rendición de la prueba en sólo 2 años. Si se compara con la prueba piloto de CODICE-Derecho, los porcentajes resultaron menores en los años 2012 y 2011. Sin embargo, si bien no se alcanza el mismo porcentaje de participación, apenas 1 alumno/a menos rindió la prueba en el año 2013 al compararlo con el proceso de admisión 2009.

Tabla 7: Proporción de estudiantes del total de la matrícula¹⁸⁶ que rindieron prueba CODICE-Derecho según proceso de admisión

Proceso de Admisión	Matrícula total primer año	Estudiantes que rindieron CODICE	% de estudiantes que rindieron CODICE
2013	404	336	83.2%
2012	406	300	73.9%
2011	410	242	59.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%
2009	381	337	88.5%

Por otra parte, se analizó la evolución de otras variables que se incluirán en el estudio según los procesos de admisión incluidos. Así, mediante la tabla 8, se aprecia que la distribución de la variable sexo permanece homogénea en el tiempo, en tanto los porcentajes de participantes en la prueba CODICE-Derecho se mantienen alrededor de un 40% de mujeres y un 60% de hombres durante el período.

¹⁸⁶ Fuente: Consejo Nacional de Educación. Para mayor detalle, ver: www.cned.cl

Tabla 8: Porcentaje de estudiantes de Derecho que rindieron prueba CODICE-Derecho según proceso de admisión, sexo, dependencia del establecimiento de educación secundaria y región de procedencia

Variables	Proceso de admisión			Total 2011 - 2013
	2011	2012	2013	
Sexo				
Femenino	40.4%	41.0%	39.9%	40.4%
Masculino	59.6%	59.0%	60.1%	59.6%
Dependencia del establecimiento de educación secundaria				
Particular Pagado	42.4%	46.9%	48.3%	46.2%
Particular Subvencionado	34.0%	27.7%	28.2%	29.7%
Municipal	23.5%	25.3%	23.4%	24.1%
Región de procedencia				
Metropolitana	70.0%	72.8%	68.9%	70.5%
Otra región	30.0%	27.2%	31.9%	29.5%

Similar es la situación al examinar la variable región de procedencia en la medida que la proporción de estudiantes provenientes de la región Metropolitana permanece estable durante los diferentes procesos de admisión (alrededor del 70%), por lo que la categoría otra región se aproxima al 30% del total.

La evolución en la distribución de estudiantes es más heterogénea para la dependencia del establecimiento de educación secundaria. Dentro de esta variable, se evidencia que si bien la matrícula del estudiantado proveniente de establecimientos municipales se conserva alrededor del 25% durante el período, la categoría particular subvencionado decae considerablemente en el paso del proceso de admisión 2011 al de 2012 sin repuntar durante el año 2013. Esta merma de proporción es aprovechada por los colegios particulares pagados que logran aumentar en 4.9% su participación en la matrícula de estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile que rindieron la prueba CODICE-Derecho.

Por último, se exhibe la tendencia de los puntajes PSU durante el período 2011-2013 (ver tabla 9). Se advirtió que los puntajes son mejores para la cohorte 2011, en términos de puntaje NEM y PSU matemáticas, en comparación con los procesos de admisión venideros. La excepción la constituye la prueba PSU de lenguaje, puesto que no se observó una regularidad y los puntos promedio obtenidos por las distintas cohortes son relativamente similares.

Tabla 9: Promedio de puntajes promedio PSU de estudiantes de Derecho según proceso de admisión

Proceso de admisión	PSU		
	Promedio NEM	Promedio Lenguaje	Promedio Matemáticas
2011	692.0	726.3	664.0
2012	680.7	731.3	660.6
2013	683.9	728.8	656.3
Promedio Total	685.5	728.8	660.3

V. Prueba CODICE-Derecho período 2011-2013

Del mismo modo que en el apartado acerca de CODICE-Derecho 2009, esta sección incluye los resultados de la prueba CODICE Derecho por separado de acuerdo a las variables anteriormente descritas. Además, se añade un último segmento que permite estimar la correlación entre ambas pruebas y los puntajes PSU que hemos analizado.

1. Sección de comprensión lectora CODICE-Derecho período 2011-2013

Una vez aplicada la prueba de comprensión lectora CODICE-Derecho fue posible asignar puntajes según las competencias lectoras de los/as participantes. Así, en función de los puntajes alcanzados individualmente fue posible posicionar al estudiantado en alguno de los 6 niveles de competencias lectoras, formando grupos con divergentes habilidades escriturales (ver tabla 10).

El primer nivel corresponde al nivel *Sin evidencia* y refiere al alumnado que demuestra un escaso desarrollo de habilidades primarias en comprensión lectora. Quien se ubica en este nivel “presenta escasa capacidad para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido. Además, escasa capacidad para producir juicios respecto de la información textual como de su estructura”¹⁸⁷. Este nivel es el que presenta menores proporciones a lo largo de los años, aunque cabe consignar que al final del período surgieron estudiantes que posicionaron dentro de él (0.6%). Para los años anteriores el porcentaje se mantuvo en un 0%.

El siguiente nivel es *Insuficiente* e incluye a aquellos participantes que demuestran “un desarrollo insuficiente de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras textuales y las ideas contenidas en ellos”¹⁸⁸. Este grupo de alumnos/as ha aumentado 3.2 puntos porcentuales durante el período (desde 2.5% en 2011 a 5.7% en 2013), por lo reflejó una primera señal de decaimiento de las habilidades de comprensión lectora.

¹⁸⁷ DEMRE, Comité de Lenguaje y Comunicación. “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)”, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2013.

¹⁸⁸ DEMRE, *Ibid.*

Luego, dentro del nivel mínimo se refleja un alza sostenida de los estudiantes que quedan rezagados dentro de él. Así, mientras en 2011 un 8.3% del estudiantado se posicionaba en este grupo, para el 2012 la cifra aumentaba a 30.3%, llegando a un considerable 33.3% en el proceso de admisión 2013. Este incremento de proporciones resulta significativo en la medida que representa a participantes que demuestran “un desarrollo básico de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras textuales y las ideas contenidas en ellos”¹⁸⁹.

Tabla 10: Proporciones de nivel de desempeño de lectura según proceso de admisión

	2011	2012	2013
Sin evidencia	0.0%	0.0%	0.6%
Insuficiente	2.5%	4.7%	5.7%
Mínimo	8.3%	30.3%	33.3%
Suficiente	35.5%	44.7%	42.6%
Bueno	49.2%	20.3%	17.0%
Excelente	4.6%	0.0%	0.9%
Total	100%	100%	100%

Fuente: DEMRE¹⁹⁰

Al analizar el primer nivel de logro, es decir, el nivel *Suficiente*, se advirtió una proporción estable de alumnos/as que alcanzaron el puntaje de pertenencia a este grupo. De esta forma, entre el 35.5 y 44.7% del estudiantado en cada proceso de admisión se ubica dentro del nivel suficiente, el cual identifica a aquellos/as “presentan suficiente capacidad para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido. Además, una adecuada capacidad para producir juicios respecto de la información textual como de su estructura”¹⁹¹.

Dentro del nivel *Bueno*, se mostró el mayor descenso de porcentajes en la medida que el estudiantado con “un alto desarrollo de habilidades primarias tales como identificar y extraer información de un texto o segmento de texto, y determinar relaciones entre las estructuras

¹⁸⁹ DEMRE, *Ibíd.*

¹⁹⁰ Datos obtenidos desde: DEMRE “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)” Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2011; DEMRE “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)” Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2012 y DEMRE “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)” Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2013.

¹⁹¹ DEMRE “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)” Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2013.

textuales y las ideas contenidas en ellos”¹⁹² decae 32.2 puntos porcentuales durante el período. Esto se observa como una tendencia en tanto que ya se había experimentado un declive desde el 49.2% del proceso de admisión 2011 al 20.3% en 2012.

El máximo nivel que engloba a quienes presentan “una capacidad superior para resumir las ideas entre segmentos de un texto y el texto completo, y extraer información implícita de su contenido”¹⁹³ se denominó nivel *Excelente*. Si bien fue un nivel con porcentaje bajos dentro de todo el período, es menester recalcar que nuevamente el proceso de admisión 2013 es el más bajo de las 3 cohortes de estudiantes (0.9%) en comparación al más alto de 2011 (4.6%).

En resumen, en la tabla 11 se observó un incremento del alumnado que se posiciona en los niveles más bajos de las competencias de comprensión lectora, mientras que la situación se revierte para los niveles buenos y excelentes que muestran una tendencia negativa durante el período. A pesar de este diagnóstico inicial, se debe señalar que el 64.9% del estudiantado se ubica en los niveles medios (*Suficiente* y *Mínimo*) y que los niveles más altos de competencias representaron casi a un tercio de los/as estudiantes.

1.a) Sección de comprensión lectora CODICE-Derecho cohorte 2011 según sexo, región de procedencia y dependencia del establecimiento educacional de educación secundaria

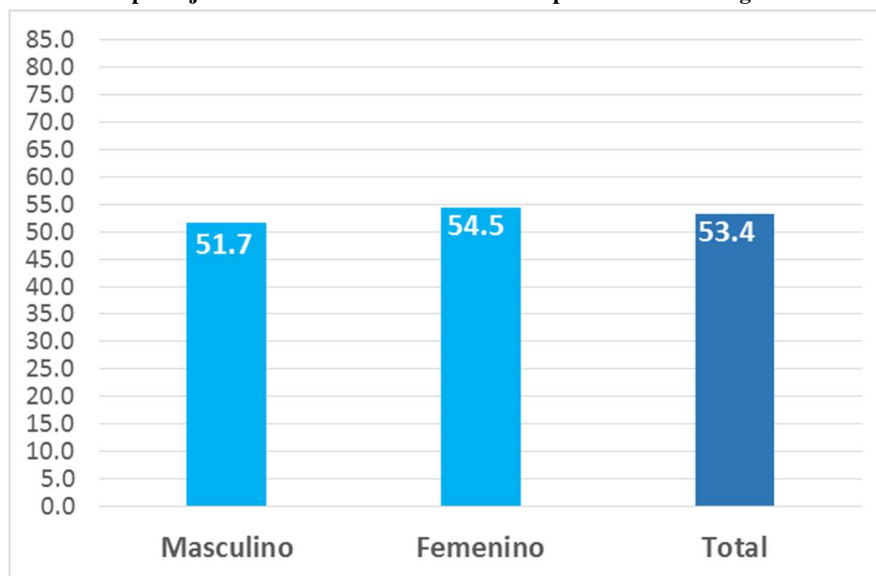
Con objeto de llevar a cabo un análisis exhaustivo y riguroso de los datos, el análisis de la sección de comprensión del período 2011-2013 se subdividió en 2: análisis de resultados de la cohorte 2011 y análisis de resultados del período 2012-2013. Las razones de tal escisión obedecen a razones de imposibilidad de comparación de las escalas de medición para el período completo. Particularmente, el instrumento aplicado de la sección de comprensión de lectura al estudiantado de Derecho durante 2011 aún se encontraba en una fase exploratoria. Debido a esta restricción se estimó pertinente exhibir los resultados separadamente.

De este modo, a través del gráfico 7 se observa que dentro de la cohorte 2011 fue el sexo femenino el que presentó un promedio superior en una escala de medición de habilidades de comprensión lectora de 0 a 81 puntos. Así, las mujeres mostraron un promedio de 54.5 puntos, mientras que los hombres no alcanzaron los 52 puntos promedio (51.7)

¹⁹² DEMRE, *Ibíd.*

¹⁹³ DEMRE, *Ibíd.*

Gráfico 7: Promedio de puntaje en sección CODICE-Derecho comprensión lectora según sexo de cohorte 2011



La diferencia observada en el gráfico 7 fue apoyada estadísticamente en la tabla 11, en la medida que la prueba estadística U de Mann-Whitney estableció que el promedio de puntaje en la sección escritura difiere entre hombres y mujeres a un nivel de significación de 0.05 (valor $P=0.022$).

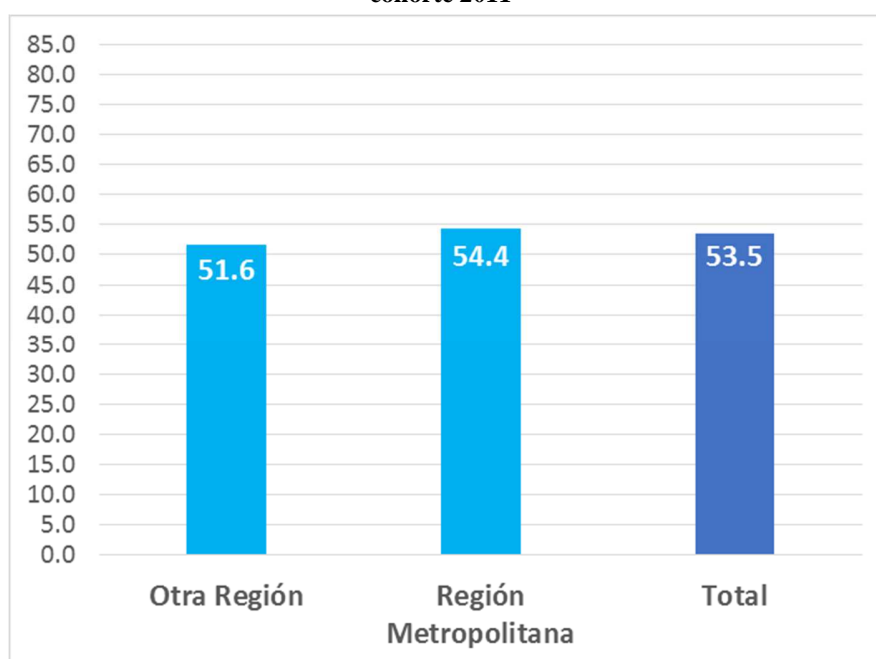
Tabla 11: Prueba estadística U de Mann-Whitney para contraste de medias^(a) de puntaje de sección de comprensión lectora según sexo de cohorte 2011

Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Femenino	97	108.95	10568.00	5815.00	0.022
Masculino	145	129.90	18835.00		

^(a) Prueba de K-S: Masculino (0.000); Femenino (0.007)

Para el caso de la variable región de procedencia, el puntaje más promedio en la sección de comprensión lectora cohorte 2011 correspondió a aquellos/as estudiantes provenientes de la región Metropolitana (54.4), mientras que el puntaje decayó alrededor de 3 puntos promedios para quienes manifestaron provenir de otra región (51.6).

Gráfico 8: Promedio de puntajes en sección CODICE-Derecho comprensión lectora según sexo de cohorte 2011



La diferencia expresada en el gráfico 8 fue significativa al momento de aplicar una prueba U de Mann-Whitney para contraste de medias para muestras independientes (ver tabla 12) . Es decir, la diferencia de puntaje según región de procedencia presentó es apoyada por evidencia estadística, en tanto el valor P de la prueba U es inferior a 0.05 (Valor P = 0.041). En este sentido, el puntaje de la sección de comprensión lectora de CODICE 2011 alcanzó promedios diferentes dependiendo de la región de procedencia de los/as participantes.

Tabla 12: Prueba estadística U de Mann-Whitney^(a) para contraste de medias^(a) de puntaje de sección de comprensión lectora según región de procedencia cohorte 2011

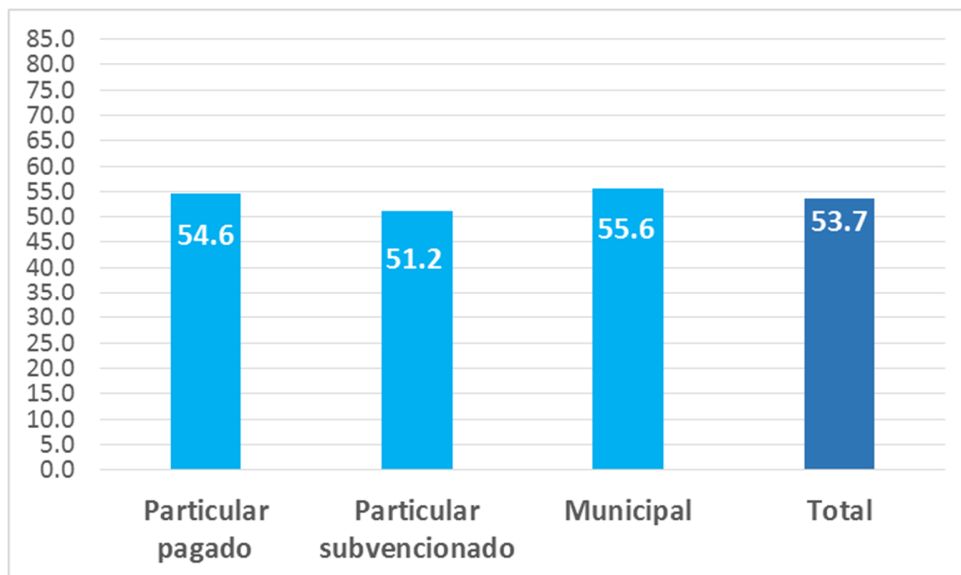
Región de procedencia	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Otra Región	75	107.37	8052.50	5202.50	0.041
Región Metropolitana	166	127.16	21108.50		

^(a) Prueba de K-S: Otra región (0.091); Metropolitana (0.000)

n= 241

En lo que respecta al tipo de establecimiento de educación secundaria en el que estudió el alumnado de Derecho de la cohorte 2011, el gráfico 9 mostro que quienes egresaron de colegios municipales obtuvieron un puntaje promedio mayor en la sección de comprensión lectora (55.6), seguidos por los estudiantes provenientes de particulares pagados (54.6). El menor puntaje promedio lo alcanzaron quienes estudiaron en establecimientos particulares subvencionados (51.2).

Gráfico 9: Promedio de puntajes en sección CODICE-Derecho comprensión lectora según sexo de cohorte 2011



En la tabla 13, mediante una prueba estadística de Kruskal-Wallis, que la diferencia entre grupos no alcanza a ser significativa en la medida que el valor P de la prueba es 0.055. Por lo tanto, no es posible concluir que la dependencia del colegio de los participantes produzca diferencias significativas en los resultados obtenidos en la sección de comprensión lectora cohorte 2011.

Tabla 13: Prueba estadística de Kruskal-Wallis^(a) para contraste de medias de puntaje de sección de comprensión lectora según dependencia de establecimiento educacional de educación secundaria cohorte 2011

Dependencia establecimiento de educación secundaria	N	Rango promedio	Kruskall-Wallis	Sig. (bilateral)
Particular pagado	101	124.72	5.788	0.055
Particular subvencionado	81	104.97		
Municipal	56	131.11		

^(a) Prueba de K-S: Particular pagado (0.014); Particular subvencionado (0.001); Municipal (0.200)

n= 238

1.b) Sección de comprensión lectora CODICE-Derecho período 2012-2013 según sexo, región de procedencia, proceso de admisión y dependencia del establecimiento educacional de educación secundaria

A diferencia del proceso de aplicación de la prueba CODICE-Derecho en 2011, durante 2012 y 2013 el instrumento de medición referido a la sección de comprensión lectora permitió obtener resultados comparables. A continuación se exhiben los resultados para una escala de medición de 0 a 73 puntos, compuesta por 30 preguntas equivalentes incluidas en ambos períodos de evaluación.

En primer lugar, se procedió a identificar las diferencias de puntaje en la sección de comprensión lectora según sexo y región de procedencia. Al igual que en la prueba piloto CODICE-Derecho 2009, durante el período 2012-2013 se observó que el sexo no es un factor en la distribución desigual del puntaje de la sección de lectura. Así, aunque el sexo femenino supera en puntaje promedio al masculino por menos de 1 punto, esta diferencia no alcanza a ser significativa dado el valor $P=0.336$ de la prueba U.

En relación a la región de procedencia, resultó determinante provenir de la región Metropolitana u otra región del país. Así, a través de una prueba U para muestras independientes se estableció la diferencia a favor de los estudiantes de Derecho de la región Metropolitana en contraste a los de otra región fue apoyada con evidencia estadística en tanto el valor P de la asociación de variables fue 0.015.

Por último, en lo que refiere al diferencial de puntajes promedios según proceso de admisión, no existe evidencia estadística que sustente la diferencia a favor entre quienes ingresaron a la Facultad de Derecho en 2012 con respecto a 2013 (valor $P=0.173$).

Tabla 14: Prueba estadística U de Mann-Whitney^(a) para contraste de medias de puntaje de sección de comprensión lectora según sexo, región de procedencia y proceso de admisión período 2012-2013

Prueba comprensión lectora	Media	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Sexo^(a)						
Femenino	40.53	257	327.01	84041.50	46514.500	0.336
Masculino	39.66	379	312.73	118524.50		
Región de procedencia^(b)						
Otra región	38.41	187	290.59	54339.50	36761.500	0.015
Metropolitana	40.71	448	329.44	147590.50		
Proceso de admisión ^(c)						
2012	40.74	300	328.99	98698.00	47252.000	0.173
2013	39.36	336	309.13	103868.00		

^(a) Prueba de K-S: Masculino (0.040); Femenino (0.019)

^(b) Prueba de K-S: Otra región (0.200); Metropolitana (0.033)

^(c) Prueba de K-S: 2012 (0.011); 2013 (0.083)

El ejercicio se repite para la variable dependencia del establecimiento de educación secundaria en la medida que representaría un factor de incidencia en el logro de puntos en la sección de habilidades lectoras. De este modo, la prueba de Kruskal-Wallis mostró que no existen diferencias significativas en los puntajes promedio exhibidos por las categorías particular pagado, particular subvencionado y municipal (Valor P=0.054).

Tabla 15: Prueba estadística de Kruskal-Wallis^(a) para contraste de medias para puntaje en sección CODICE-Derecho comprensión lectora según dependencia del establecimiento educacional de enseñanza secundaria período 2012-2013

Prueba de Comprensión Lectora	Media	N	Rango promedio	Kruskall-Wallis	Sig. (bilateral)
Particular pagado	41.20	298	329.91	5.837	0.054
Particular subvencionado	38.95	175	289.09		
Municipal	39.85	152	307.37		

^(a) Prueba de K-S: Particular pagado (0.200); Particular subvencionado (0.200); Municipal (0.200)

2. Sección de escritura CODICE Derecho período 2011-2013

Inicialmente, se subdividió la escala de escritura construida a partir de las preguntas abiertas en 6 niveles de competencias de modo que el estudiantado se ubicó en ellos de acuerdo al puntaje obtenido (entre 5 y 75 puntos).

El primer nivel corresponde al nivel de evidencia insuficiente y refiere al alumnado “no está en condiciones ni de diferenciar ni de redactar un texto argumentativo, estableciendo una tesis y argumentos atinentes, y/o uno expositivo, caracterizando adecuadamente un tema u objeto presente en el texto–estímulo”¹⁹⁴. Este nivel presenta una preocupante tendencia dado que aumenta el porcentaje de participantes que manifiestan esta carencia de habilidades en escritura durante el período. Así, se observa un cambio desde un 0.8% de estudiantes con evidencia insuficiente en 2011 a 4.7% en 2013 (en 2012 fue 3.8%).

El siguiente nivel fue denominado como *Muy inadecuado* e incluye a aquellos participantes cuya redacción de un texto argumentativo y/o uno expositivo carece de organización temática, de estructura y de adecuación en el uso del registro discursivo “ya que el examinando no comprende que debe emplear un registro formal para redactar un texto comprensible”¹⁹⁵. Este grupo de alumnos/as se ha triplicado, aumentado 10.5 puntos porcentuales durante el período (desde 5% en 2011 a 15.5% en 2013), por lo que reflejó un reforzamiento de la señal de decaimiento de las habilidades de escritura.

¹⁹⁴ DEMRE, Comité de Lenguaje y Comunicación. “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)”, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2013.

¹⁹⁵ DEMRE, *Ibid.*

Tabla 16: Proporciones de nivel de desempeño de lectura según proceso de admisión

	2011	2012	2013
Evidencia Insuficiente	0.8%	3.8%	4.7%
Muy Inadecuado	5.0%	6.8%	15.5%
Inadecuado	21.0%	24.2%	33.2%
Básico	68.9%	55.6%	41.3%
Adecuado	4.2%	9.6%	5.3%
Muy Adecuado	0.0%	0.0%	0.0%
Total	100%	100%	100%

Fuente: DEMRE¹⁹⁶

Un tercer nivel que manifiesta aún deficiencias en las competencias de escritura se denominó nivel *Inadecuado*. Aquí se registra un alza sostenida de los estudiantes que quedan rezagados dentro de él. Así, mientras en 2011 un 21% del estudiantado se posicionaba en este grupo, para el 2012 la cifra aumentaba a 24.2%, llegando a un considerable 33.2% en el proceso de admisión 2013. Este incremento de proporciones resulta significativo en la medida que refiere al estudiante que no posee “una comprensión suficiente de los texto-estímulos, lo que queda en evidencia por la falta de coherencia entre lo redactado y el estímulo”¹⁹⁷.

El nivel mínimo de logro refiere al nivel *Básico*, donde “se observa una lectura comprensiva de los texto-estímulos, pero en la redacción de las respuestas todavía se evidencian diversas falencias vinculadas con la correcta y adecuada organización discursiva de una argumentación y/o una exposición”¹⁹⁸. Dentro de él, se advirtió una constante baja de proporciones de alumnos/as que alcanzaron el puntaje de pertenencia a este grupo a lo largo del período. De esta manera, mientras en 2011 un 68.9% del estudiantado cumplía con los criterios establecidos por el nivel, en 2012 y 2013 este porcentaje decae al 55.6% y 41.3%, respectivamente.

Dentro del nivel *Adecuado*, no se mostró una tendencia en la distribución de participantes, en la medida que el estudiantado que “logra organizar sus respuestas en torno a la información que ha comprendido adecuadamente de los texto-estímulos”¹⁹⁹ oscila entre 4.2 puntos porcentuales para 2011, 9.6% para 2012 y 5.3% para 2013.

¹⁹⁶ Datos obtenidos desde: DEMRE, Comité de Lenguaje y Comunicación. “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)” Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2011; DEMRE “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)” Comité de Lenguaje y Comunicación, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2012 y DEMRE “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)”, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2013.

¹⁹⁷ DEMRE, *Ibíd.*

¹⁹⁸ DEMRE, *Ibíd.*

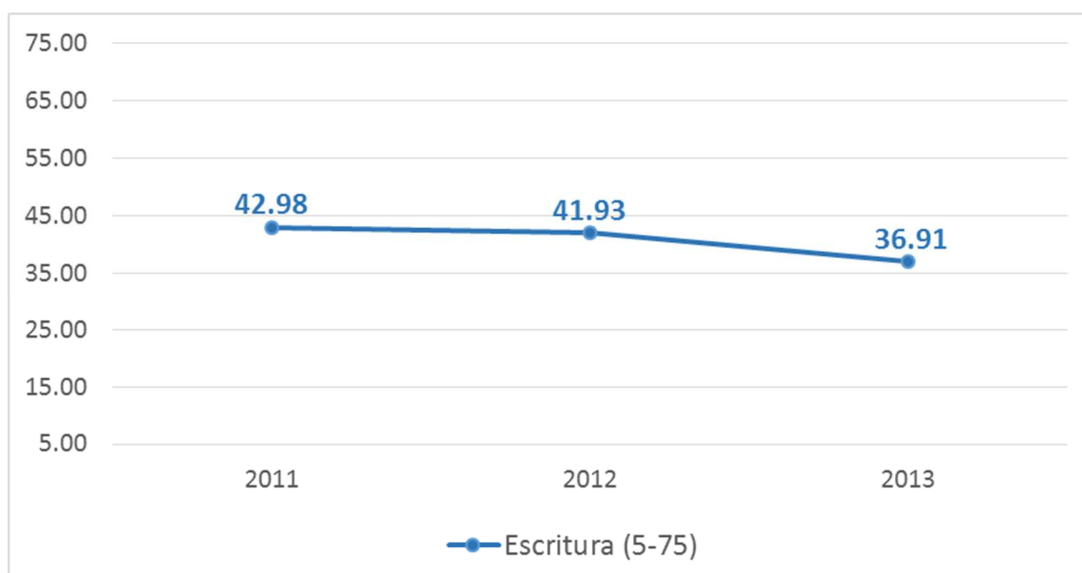
¹⁹⁹ DEMRE, *Ibíd.*

El máximo nivel (*Muy adecuado*) que engloba a quienes cuyas “competencias discursivas, de comprensión de lectura y de manejo discursivo escrito son óptimas, pertinentes y adecuadas”²⁰⁰ no registra estudiantes. En efecto, en los tres procesos de admisión el porcentaje de alumnos posicionados en el nivel fue igual a 0%.

En resumen, mediante la tabla 16 se observó un incremento del alumnado que se posiciona en los niveles más bajos de las competencias de escritura, mientras que la situación se revierte para los niveles adecuados, que muestran una tendencia negativa durante el período. Nuevamente el diagnóstico inicial se presenta desalentador, sin embargo, es necesario advertir que el 81.4% del estudiantado se ubica en los niveles medios (inadecuado y básico). Incluso, si se observan los 3 niveles superiores, más de la mitad de los/as participantes mostraron competencias sobre el umbral de excelencia.

Una representación general de lo analizado se refleja en el gráfico 10, en el cual se evidencia que al tomar en cuenta el puntaje total en la sección de escritura durante el período (el puntaje total es comparable en las 3 procesos de admisión, a diferencia de lo que sucedía en la sección de comprensión lectora), se produce una baja sostenida que representó 6 puntos menos al comparar el proceso de admisión 2011 con el de 2013. Mientras en 2011 el puntaje promedio era de 42.98 puntos, en 2012 esta decrece levemente hasta 41.93 puntos, para seguir decayendo a 36.91 puntos en el año 2013. Esto resulta problemático si se considera que la sección de escritura CODICE-Derecho utiliza una escala entre 5 y 75, puesto que supone que el promedio de puntajes del estudiantado ha devenido a ser inferior a la mitad de puntos posibles de la escala, es decir, 40 puntos.

Gráfico 10: Evolución de puntajes de sección de escritura durante el período 2011-2013



²⁰⁰ DEMRE, *Ibíd.*

2.a) Sección de escritura CODICE-Derecho período 2011-2013 según sexo y región de procedencia

Del mismo modo que la sección de comprensión lectora, se procedió a identificar las diferencias de puntaje en la sección de escritura según sexo y región de procedencia. Como esta sección ha aplicado inmutablemente el mismo instrumento de medición para el período 2011-2013 fue posible llevar a cabo un análisis estadístico comparado para los 3 procesos de aplicación.

En primer lugar, se observa en la tabla 17 que el sexo es un factor en la distribución desigual del puntaje de la sección de escritura. El sexo femenino supera en promedio al masculino por 2.38 puntos promedio, dado que el valor $P=0.002$ de la prueba U la diferencia es significativa.

En relación a la región de procedencia, no resultó determinante provenir de alguna u otra región del país. Así, a través de una prueba U se estableció que los estudiantes de Derecho de la región Metropolitana obtuvieron 1.71 puntos promedio más que aquellos de otra región, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa al 0.05 en tanto el valor P de la asociación de variables es 0.522.

Tabla 17: Prueba estadística U de Mann-Whitney^(a) para contraste de medias de puntaje de sección de escritura según sexo y región de procedencia período 2012-2013

Prueba escritura	Media	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Sexo^(a)						
Femenino	41.77	346	458.23	158548.50	76904.500	0.002
Masculino	39.25	507	405.69	205682.50		
Región de procedencia^(b)						
Otra región	39.12	150	281.03	42154.00	28721.000	0.522
Metropolitana	40.83	397	271.35	107724.00		

^(a) Prueba de K-S: Masculino (0.000); Femenino (0.000)

^(b) Prueba de K-S: Otra región (0.000); Metropolitana (0.000)

2.b) Sección de escritura CODICE-Derecho período 2011-2013 según proceso de admisión y dependencia del establecimiento de educación secundaria.

Para el proceso de admisión, el valor $P<0.001$ reflejó que existen diferencias significativas entre las cohortes de participantes del estudio. Así, mediante la tabla 18, fue posible advertir que los estudiantes que ingresaron con anterioridad exhiben puntajes promedio más alto que quienes lo hicieron recientemente.

El ejercicio se repite para la variable dependencia del establecimiento de educación secundaria. De este modo, la tabla 19 mostró que existen diferencias significativas en los puntajes promedio exhibidos por las categorías particular pagado, particular subvencionado

y municipal (Valor P=0.006). Los colegios particulares pagados reflejaron mayores puntajes promedio (41.92), seguido de particulares subvencionados (39.1) y municipales (39.0).

Tabla 18: Prueba estadística de Kruskal-Wallis^(a) para contraste de medias de puntaje de sección de comprensión lectora según dependencia de establecimiento educacional de educación secundaria cohorte 2009

Prueba escritura	Media	N	Rango promedio	Kruskall-Wallis	Sig. (bilateral)
Proceso de admisión^(a)					
2011	42.92	238	466.99	32.647	0.000
2012	41.82	293	462.46		
2013	36.91	322	365.18		
Dependencia establecimiento de educación secundaria^(b)					
Particular pagado	41.92	390	449.31	10.276	0.006
Particular subvencionado	39.10	249	395.05		
Municipal	39.00	201	396.12		

^(a) Prueba de K-S: 2011 (0.000); 2012 (0.000); 2013 (0.000)

Finalmente, mediante la tabla 19 se hizo el ejercicio de probar esta diferencia entre aquellos estudiantes que respondieron las 3 preguntas abiertas en que consiste la sección de escritura. De este modo, dado que la variable dependencia del establecimiento educacional presenta cambios, se interpreta que, cuando factores motivacionales o de otro índole son apartados del análisis y el alumnado de Derecho se compromete a responder la totalidad de preguntas, las diferencias arriba enunciadas desaparecen. Así, el valor P=0.491 indicó que no existen diferencias significativas de puntaje entre los participantes que provienen de establecimientos particulares pagados, subvencionados o municipales. El componente que explicaría estos nuevos resultados se relacionaron con el alza en el promedio de puntaje de los colegios particulares subvencionados y municipales. Inclusive, estos últimos desplazan a los particulares subvencionados en el segundo lugar de puntajes después de los particulares pagados.

Tabla 19: Prueba estadística de Kruskal-Wallis^(a) para contraste de medias para puntaje de estudiantes con 5 puntos o más en la sección CODICE-Derecho escritura según dependencia del establecimiento educacional de enseñanza secundaria

Prueba escritura	Media	N	Rango promedio	Kruskall-Wallis	Sig. (bilateral)
Dependencia establecimiento de educación secundaria^(a)					
Particular pagado	48.29	271	278.35	1.422	0.491
Particular subvencionado	47.41	152	259.46		
Municipal	47.96	119	271.27		

^(a) Prueba de K-S: Particular pagado (0.000); Particular subvencionado (0.000); Municipal (0.000)

A lo largo de la sección se ha evidenciado que casi todas las variables (proceso de admisión, dependencia del establecimiento de educación secundaria y sexo) se asocian significativamente con el puntaje alcanzado por los estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile en la sección de escritura CODICE-Derecho período 2011-2013. Esta situación representa una diferencia con respecto a la sección de escritura CODICE 2009, en la medida que no se estableció significación estadística en la asociación de la prueba con las variables independientes consideradas.

3. Sección de comprensión lectora y escritura CODICE-Derecho período 2011-2013 según puntajes PSU

En la tercer y última parte del análisis bivariado de los puntajes de las pruebas CODICE-Derecho período 2011-2013 se incluyeron las variables referidas al puntaje PSU analizadas en la sección de antecedentes estadísticos. En lo que remite a la sección de comprensión lectora, se evidenció una relación significativa con cada una de los puntajes PSU considerados (NEM, lenguaje y matemáticas). Así, el porcentaje de acierto en la sección de comprensión lectora se correlacionó positivamente con todos los puntajes PSU de acuerdo al estadístico R de Pearson (NEM=0.116; lenguaje=0.261 y matemáticas=0.131). Es decir, en la medida que alguno de estos puntajes PSU aumenta, se incrementa puntaje esperado en la sección de comprensión lectora. Además, el valor $P=0.001$ en NEM, $P<0.001$ en lenguaje y $P<0.001$ en matemáticas mostraron que todas son significativas al nivel 0.05.

Sin embargo, la intensidad de las relaciones es baja, por lo que si bien es posible señalar correlaciones positivas, la fuerza de éstas no logra una fuerza mayor. En otros términos, si la correlación se expresa mediante el estadístico R^2 de Pearson, solamente un 1.35% de la varianza en el puntaje de la sección de comprensión lectora fue explicada por el puntaje PSU NEM obtenido por el estudiantado. Del mismo modo, un 6.81% y un 1.71% de la varianza de la variable dependiente fue explicada por los puntajes PSU lenguaje y matemáticas, respectivamente.

El análisis se repitió con respecto a la sección de escritura CODICE-Derecho período 2011-2013, aunque los resultados fueron similares a la sección de comprensión lectora. De esta manera, se observaron correlaciones positivas de baja intensidad y significativas al nivel 0.05. Aquí, cabe destacar la caída en la fuerza de correlación del puntaje PSU lenguaje y la variable dependiente ($R=0.113$), por lo que un 1.28% de la varianza del puntaje de la sección de escritura fue explicada por el puntaje PSU lenguaje. La intensidad de la correlación se mantiene para los restantes puntajes PSU, puesto que apenas un 1.57% y 0.64% de la varianza de la sección de escritura fue explicada por los puntaje NEM y matemáticas, respectivamente.

Tabla 20: Análisis de correlación entre puntajes en prueba PSU y porcentaje de acierto en sección de comprensión lectora y puntaje de sección de escritura

Puntajes Pruebas PSU	Estadísticos Descriptivos		Puntaje prueba comprensión lectora		Puntaje prueba escritura	
	Media	Desviación Típica	R Pearson	Sig. (Bilateral)	R Pearson	Sig. (Bilateral)
Puntaje PSU NEM	685.06	67.45	0.116	0.001*	0.125	0.000*
Puntaje PSU lenguaje	728.95	59.39	0.261	0.000*	0.113	0.001*
Puntaje PSU matemáticas	659.89	59.67	0.131	0.000*	0.080	0.020*

* Significativa al nivel 0,05

VI. Conclusiones

En el presente capítulo se ha hecho un vasto análisis, en términos estadísticos, de lo que ha significado la experiencia de la aplicación de la prueba CODICE-Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Para estos efectos, se han analizado los datos en dos grandes apartados con distintas finalidades: análisis de antecedentes estadísticos y análisis bivariado para sección de comprensión lectora y escritura durante el período 2011-2013.

Dentro del apartado de antecedentes estadísticos se observó que entre los/as participantes que rindieron la prueba CODICE-Derecho 2009 no existiría una asociación entre las variables independientes consideradas (sexo y dependencia el establecimiento de educación secundaria) y las variables dependientes (sección de comprensión lectora y sección de escritura). Además, dentro de este mismo apartado se evidenció que los puntajes PSU (NEM, Matemáticas y Lenguaje) se asocian significativamente con el sexo y la dependencia el establecimiento de educación secundaria. Al respecto, cabe señalar que existe una excepción, puesto que la prueba PSU de Lenguaje es la única que no muestra asociación estadística con el sexo.

Luego, dentro del análisis bivariado para sección de comprensión lectora y escritura durante el período 2011-2013, se mostró que la mayor parte del estudiantado de Derecho de la Universidad de Chile se posiciona dentro de los niveles intermedios de resultados, tanto en la sección de comprensión lectora como en la sección de escritura. Inclusive, en la sección de competencias lectoras sobre todo, el rendimiento de excelencia resultó relevante puesto que agrupa a casi un tercio del alumnado. Ahora bien, aunque el porcentaje de mal rendimiento se ha incrementado con los años, esta alza es aún marginal. Esto se asume como relevante en la medida que la Facultad de Derecho ha desarrollado talleres CODICE-Derecho de nivelación que se aplican intencionadamente a estos/as participantes y que son abiertos para cualquier alumno/a que quiera participar, con énfasis en estudiantes SIPEE (Sistema de Ingreso Prioritario y Equidad Educativa), y estudiantes con mal rendimiento en la prueba.

En relación a los análisis más específicos, se advirtió que los puntajes descendieron en el proceso de admisión 2013 en ambas pruebas CODICE-Derecho. Esto demostró que la variable proceso de admisión se asocia significativamente con los resultados CODICE-Derecho, por lo que las características de cada cohorte son diferentes en lo que refiere al

proceso escolar formativo. Lo descrito se emparenta con los resultados SIMCE²⁰¹ de comprensión lectora obtenidos de la aplicación 2013, en la medida que se advirtió una baja de 5 puntos en los estudiantes de segundo medio en comparación a 2012. Al respecto, se propone como ejercicio estudiar posteriormente de qué manera las movilizaciones estudiantiles de los últimos años y sus efectos sobre la asistencia pudieron afectar los resultados en las competencias lecto-escriturales de los estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile.

En este sentido, se refuerza la pertinencia de aplicación de la prueba CODICE-Derecho, ya que uno de sus objetivos es medir la distancia entre los modos de leer y escribir propios de un nivel secundario de educación con aquellos modos de leer y escribir propios de la educación universitaria. Se buscó entonces resaltar que la Facultad de Derecho se hace cargo de la responsabilidad social de la Universidad de Chile como universidad del estado, puesto que, aun cuando se reconoce como una universidad de excelencia, se manifiesta una preocupación por ofrecer oportunidades para la equidad durante la formación jurídica mediante la provisión de herramienta académicas que permiten disminuir la distancia entre “lo que traen” y “lo que necesitan” sus estudiantes.

La variable proceso de admisión fue la única variable que se asoció significativamente con ambas pruebas de CODICE-Derecho. Particularmente, los resultados de la sección de comprensión lectora se asociaron significativamente con las variables proceso de admisión y región de procedencia. En lo que respecta a esta última variable, se observó que el alumnado proveniente de la región Metropolitana mostraron una diferencia significativa a favor al momento de compararlos con quienes provenían de alguna otra región. Además, la sección de comprensión lectora reflejó correlacionarse significativamente con los puntajes PSU NEM, PSU Matemáticas y PSU Lenguaje.

Para la prueba CODICE-Derecho sección escritura la situación se torna diferente, puesto que, aparte del proceso de admisión, la asociación es significativa con las variables sexo y dependencia del establecimiento de educación secundaria. Para el caso del sexo, se confirmó que las mujeres obtienen mejores resultados en escritura que los hombres participantes. Asimismo, la variable dependencia del establecimiento de educación secundaria evidenció mejores resultados para los colegios particulares pagados en desmedro de particulares subvencionados y municipales.

Esta última asociación resultó interesante en la medida que sólo la sección de escritura mostró diferencias significativas, mientras que la sección de comprensión lectora no las evidenció. Una posible explicación se dirigiría al rol jugado por los preuniversitarios en la nivelación de habilidades cognitivas lecto-escriturales en tanto se establece, como hipótesis de una futura investigación, que estas instituciones suplen únicamente el déficit en comprensión lectora puesto que es lo que es medido en la prueba PSU, dejando de lado las competencias escriturales que son evaluadas indirectamente en la prueba PSU lenguaje.

Además, cabe agregar que se demostró en la sección de escritura que cuando factores motivacionales o de otro índole son apartados del análisis y el alumnado de Derecho se compromete a responder la totalidad de preguntas, las diferencias arriba enunciadas desaparecen. Esto se explicaría en función de la composición de los/as participantes, puesto que provienen de una Facultad de Derecho en que sus estudiantes proceden de los mejores

²⁰¹ Para mayor detalle, ver: <http://www.agenciaeducacion.cl/>.

colegios particulares del país y de establecimientos municipales emblemáticos²⁰². Las implicancias de esta afirmación son importantes en la medida que sugiere que cuando los contextos y condiciones tienden a igualarse, los resultados obtenidos tienden a ser similares. En este sentido, cabría plantearse, para efectos de una investigación más amplia, como la segregación a diferentes niveles (económica, sociocultural, psicológicos, etc.) incide en el éxito académico dentro del ámbito de habilidades cognitivas lecto-escriturales.

Finalmente, la relevancia de la evidencia entregada por el presente estudio radica en que se identificaron grupos de mayor vulnerabilidad académica, posibilitando una mejor intervención e incentivo para el desarrollo de talleres CODICE-Derecho.

Referencias Bibliográficas

DEMRE, Comité de Lenguaje y Comunicación. “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)”, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2011.

DEMRE, Comité de Lenguaje y Comunicación. “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)”, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2012.

DEMRE, Comité de Lenguaje y Comunicación. “Informe de resultados CODICE-Derecho I (Examen de competencias discursivas de comprensión y escritura)”, CODICE-DERECHO, Universidad de Chile, (Sin publicar), 2013.

RITCHEY, F. J. *Estadística para las Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill, 2002.

²⁰² Se denomina establecimientos emblemáticos de educación secundaria a aquellos liceos municipales que poseen un reconocimiento nacional por su excelencia, tradición y prestigio. Entre sus principales valores se cuentan su sentido republicano, orientación a la meritocracia y apego a la democracia. Bajo un criterio estadístico, estos establecimientos son los que obtienen mejores puntajes en la PSU y, por lo tanto, entregan mayores probabilidades a sus estudiantes para un posterior ingreso a las mejores universidades del país.