

La escritura: una herramienta para expresar el conocimiento

Beatriz Manrique, Mayela Vilchez, Kenny García

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad del Zulia

Resumen

El presente trabajo constituye una propuesta que surge del estudio comparativo de los aspectos de contenido y organización de la producción escrita inicial de estudiantes de postgrado con los resultados obtenidos al finalizar el programa. La investigación forma parte del proyecto Textus, desarrollado en la Universidad del Zulia, para el cual se han realizado investigaciones sobre los problemas relacionados con la composición y redacción en educación superior. La muestra estuvo conformada por siete (07) egresados universitarios, estudiantes de postgrado y con un nivel de inglés Intermedio – avanzado (Niveles B2 y C1 del Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas). Se organizó un curso-taller de 45 horas en sesiones de trabajo de 2 horas de clases diarias, 4 veces por semana. El objetivo central del taller fue el desarrollo de la escritura académica, específicamente se trabajó la redacción de resúmenes, trabajos de investigación relacionados con el área de investigación, basados en la teoría en la que se sustenta el estudio de los criterios para la redacción de composiciones en inglés como segunda lengua (Hughey, 1983) que evalúan la escritura efectiva. Los trabajos asignados durante el taller se corrigieron en dos modalidades: correcciones por el profesor y correcciones en clase por parte de los mismos participantes de su propio material para comprobar y evaluar la eficacia de la enseñanza textual para el desarrollo de la competencia escrita. Con la utilización del perfil propuesto por Hughey (1983), se observó en los materiales analizados una alta mejoría en cuanto a la organización del contenido y al uso de los conectores gramaticales y textuales para el mantenimiento de la progresión temática, así como mejoras en la relación de las ideas, aumento de la capacidad inferencial y un mayor uso de los diferentes tipos de párrafos.

Palabras clave : *enseñanza de la lengua, enfoque estratégico, competencia escrita.*

L'écriture : un outil pour exprimer les connaissances

Résumé

Ce travail constitue une proposition née de l'étude comparative des aspects de contenu et d'organisation de la production écrite initiale des étudiants de 3^{ème} cycle et les résultats obtenus à la fin du programme. La recherche fait partie du projet TEXTUS, développé à l'Université du Zulia (LUZ). Pour cela, des recherches ont été réalisées abordant les problèmes liés à la rédaction de textes au niveau supérieur. L'échantillon a été composé par sept (07) nouveaux diplômés de spécialités différentes, étudiants de 3^{ème} cycle avec un niveau d'anglais intermédiaire - avancé (Niveaux B2 et C1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Un cours – atelier de 45

heures a été organisé avec des séances de travail de deux heures par jour, quatre fois par semaine. L'objectif fondamental de l'atelier était le développement de l'écriture académique, ciblé sur la rédaction de résumés, de travaux de recherche dans le domaine des disciplines des étudiants, fondés sur la théorie qui sous-tend l'étude des critères pour la rédaction de compositions en anglais comme L2 (Hughey, 1983), par lesquels l'écriture efficace est évaluée. Deux modalités de correction ont été utilisées : correction par l'enseignant et correction en classe par les participants de leurs propres productions afin de vérifier et d'évaluer l'efficacité de l'enseignement textuel pour le développement de la compétence écrite. Par l'utilisation du profil proposé par Hughey (1983), on a pu observer une grande amélioration par rapport : à l'organisation du contenu et à l'usage des connecteurs grammaticaux et textuels dans le maintien de la progression thématique, à l'enchaînement des idées et à une plus grande utilisation des différents types de paragraphes.

Mots - clés : enseignement de langues, approche stratégique, compétence écrite.

Writing : a tool to express knowledge

Abstract

This paper, developed for the project TEXTUS, is a proposal that emerges from a comparative study of the written samples, taken from the initial production of postgraduate students and the final work they presented. The writing aspects compared were content and logical organization. Seven (07) postgraduate students, with an intermediate - advanced English level (Levels B2 and C1 of Common European Framework of Reference for Languages), conformed the sample. A 45 hour course, two hours a day, meeting four times a week, was designed to develop academic writing, specifically abstracts and research writing. The grading of the sample was done through the evaluation profile proposed by Hughey, J. (1983). All the written work done during the course was corrected first by the teacher and then, on the screen in class by the students to prove the efficacy of textual teaching to develop the written ability. Four things highlight in the work done: a development of an awareness of their mistakes as well as others'; a better use of grammar connectors and text phrases to keep thematic progression and relate ideas; and a rise in their inferential capacity; and, finally, the use of the different types of paragraphs explained in the course.

Key words : language teaching, strategic approach, written competence.

Introducción

Esta investigación es parte del programa Textus, el cual ha desarrollado otros estudios en el área de la enseñanza de lengua con el propósito de explorar las dificultades que presentan los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia para producir textos escritos. En esta línea, se han realizado investigaciones sobre el comportamiento de los sujetos frente a variables como oralidad versus escritura, uso de jerarquías gramaticales para el uso del referente, presencia del destinatario en la producción textual, entre otros (Vilchez y otros, 2001 y 2002).

El objetivo del presente trabajo fue comparar la producción escrita inicial de estudiantes de postgrado con los resultados obtenidos al finalizar la intervención pedagógica, para lo cual se evaluó, tanto en un texto de entrada como en el trabajo final, lo siguiente: contenido, organización lógica del texto, vocabulario, uso del lenguaje, puntuación y ortografía. Estos criterios abarcan aspectos, que en la evaluación de la expresión escrita, permiten, por una parte, desarrollar en el individuo estrategias para el aprendizaje independiente y, por la otra, fortalecer su propia capacidad de evaluación

textual (Hughey, 1983). Para el presente trabajo sólo se analizan los resultados del contenido y la organización lógica del texto.

Las dos macro destrezas del habla a nivel de producción son la oralidad y la escritura. La primera, cargada de elementos extra lingüísticos, se construye desde la primera infancia, al relacionar los signos lingüísticos con el contexto que rodea al individuo. Por el contrario, la escritura, el lenguaje reflexivo propio del medio escolar, permite el acceso al conocimiento, y aún cuando éste suele expresarse por medio de ambas macro destrezas, en la práctica, - sobre todo en el contexto de evaluación académica - se manifiesta, primordialmente, a través del medio escrito.

De esta afirmación, se podría inferir que los egresados universitarios, por haber estado en contacto con el lenguaje académico formal, deberían poseer una redacción académica cónsona con sus años de estudio. Sin embargo, la realidad nos muestra que estos egresan del sistema de educación superior con grandes dificultades en el manejo de este tipo de escritura.

La enseñanza fragmentada de la lengua materna considerada una de las causas de la crisis que vive actualmente nuestra educación, fue el punto de partida del proyecto TEXTUS. Para proponer nuevas estrategias metodológicas, se diseñó un programa de desarrollo de habilidades para la lectura y la producción de textos escritos en lengua materna, el cual se centra en cuatro aspectos que el uso discursivo propone por considerar importantes: la noción de texto y la interacción discursiva, la cohesión, la coherencia y el manejo de la macro estructura. Este mismo modelo se utilizó para el diseño del taller de intervención pedagógica en la segunda lengua denominado: Writing: a tool to express scientific knowledge.

Bases teóricas

La investigación se sustenta en dos aspectos centrales: la enseñanza estratégica de la lengua y el criterio constructivista del aprendizaje. Con la intención de cubrir el primero, se diseña un curso completo, cuya intención puntual es el desarrollo conciente de estrategias de expresión escrita para la elaboración de textos académicos. El objetivo fundamental de la misma, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, es desarrollar en el individuo destrezas que le permitan expresar, de manera coherente, el conocimiento de su campo de estudio.

El tema de la organización textual en la escritura académica ha sido tratado por varios autores. En este sentido cabe citar los estudios de Boss y Bisanz (1985) quienes reconocen una notable diferencia entre el desarrollo de investigaciones vinculadas al manejo de estructuras narrativas y el de las expositivas, ya que en la literatura existen innumerables investigaciones sobre los efectos del conocimiento de las estructuras narrativas y, por el contrario, pocas sobre el manejo del texto expositivo. Explican los autores que una razón podría ser la complejidad de los textos expositivos : los mismos pueden ocurrir en diferentes contextos, por lo que su organización no está tan claramente delimitada como la del discurso narrativo.

El lenguaje utilizado en estos textos posee características especiales: es *transitivo* pues los mismos hablan de diversos aspectos de una realidad circundante a la que examinan minuciosamente; su *esquema discursivo* es rígido y conservador, pues su finalidad es mostrar interpretaciones alternativas del mundo construidas de acuerdo a las normas de procedimientos aceptadas en los medios académicos del mundo; su estructura debe reflejar tanto la intención persuasiva del autor, sus argumentos, como también la justeza y consistencia de sus ideas. Además, el discurso académico debe estar exento de ambigüedades y esto es posible mediante el uso de un *lenguaje formal* y de una *terminología* especializada y unívoca. En otras palabras, el discurso académico define un objeto, elabora un método para examinarlo, construye una teoría que explica el

funcionamiento del objeto y comprueba la validez de la teoría (Elejalde, 1998).

El siguiente aspecto del lenguaje académico es la organización de su estructura la cual suele tener tres secuencias principales: *introducción, desarrollo y conclusiones*. En la primera secuencia se suele mencionar la metodología usada, las fuentes y la tesis. Luego, en el desarrollo se procede al análisis de las derivaciones lógicas de la tesis y a la validación de dicha teoría. Finalmente, la última secuencia evalúa la veracidad o falsedad de la hipótesis, enuncia los corolarios de rigor e indica los problemas que han quedado pendientes. Estas son las tres partes de la estructura argumentativa más tradicional, y aunque el discurso no necesariamente demuestre una tesis, el uso del modelo argumentativo suele ser suficiente para convencer al lector de que se le ha demostrado.

La escritura ocurre a través de un proceso recursivo: todo escritor piensa, escribe, lee, piensa, corrige: es decir, se evalúa y se reevalúa lo escrito. Este proceso de la escritura involucra cambios continuos en forma y estructura, lo cual puede ocurrir en dos niveles; en el primero, el escritor toma la posición del lector y busca así el significado de su expresión; y, en el segundo, el escritor es primero lector y, luego, asume la posición de escritor, es decir, se basa en la organización coherente de lo escrito. El proceso de expresión escrita es un proceso creativo y, aunque la escritura académica no posea características literarias, la construcción de textos científicos, por ser expresión escrita, es, por ende, un proceso de creatividad (Hughey et al., 1983).

A partir de las ideas anteriores, se determinó la necesidad de que los estudiantes adquiriesen tanto las estructuras de la segunda lengua como las características de este lenguaje académico, inherente a su campo de estudio; por lo tanto, se incluyó en el curso la enseñanza conciente de este doble rol escritor – lector, ya que con ella se fomentaría la adquisición de nuevos esquemas cognitivos, para lograr así la modificación de los patrones previos de expresión escrita. Además, el desarrollo conciente del doble rol, escritor - lector, refleja dos de las características de la teoría constructivista: el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, y alcanzar la meta cognición: “*control conciente y deliberado de su propia actividad cognoscitiva*” que le permitirá continuar su aprendizaje (Schunk, 1996, p. 205).

El segundo aspecto mencionado como apoyo teórico de este trabajo es la teoría constructivista y el diseño de entornos de aprendizaje significativo. Estas dos variables han suscitado considerable interés durante mucho tiempo. Según Bodner (1986), el modelo constructivista de conocimiento podría resumirse en la siguiente aseveración: «Knowledge is constructed in the mind of the learner» (1986, p. 873). Es decir, los datos que se perciben por los sentidos y los esquemas cognitivos que se utilizan para explorar esos datos existen en la mente. Con esta perspectiva y según Kahn y Friedman (1993), el aprendizaje bajo este enfoque, se caracteriza por 4 principios.

El primero señala que el aprendizaje se construye; es decir, aprender es transformar el conocimiento existente a través de la expansión del mismo, transformación, que a su vez ocurre por medio del pensamiento activo y original del aprendiz. En segundo lugar, en el aprendizaje se va del refuerzo al interés: es necesario involucrar a los estudiantes en tareas y temas que cautiven su atención para apoyar y expandir sus intereses e involucrar al estudiante en el proyecto de aprendizaje. En tercer lugar se encuentra la necesidad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje, al fomentar una libertad responsable. Y por último, las interrelaciones para lograr aprender son vitales, ya que a través de ellas, se desarrollan los conceptos de igualdad, justicia y democracia (Piaget, 1932) y se logra el aprendizaje académico.

Con estas características en mente, se escogió el perfil de evaluación de composiciones para una segunda lengua (ESL Composition Profile) propuesto por Hughey et al. (1983, p. 140), como una herramienta de evaluación y aprendizaje, ya que el mismo provee un panorama amplio, un esquema para la evaluación de un discurso conectado, coherente

y efectivo y, además, una clara posibilidad de utilizarlo individualmente tanto en la creación como en la evaluación de sus textos.

Desde el punto de vista de la lengua, los aspectos cubiertos por el perfil le permiten al participante navegar por su texto de cinco formas diferentes, a través de cinco criterios esenciales para la escritura efectiva. El objetivo, desde el punto de vista pedagógico, es una “invaluable aid to guide students in recognizing, practicing and employing the principles of writing. For students, the profile can become a... tool not only for evaluating their own writing progress, but for shaping and improving their writing as well” (1983, p. 139).

Criterios del perfil

El perfil consta de cinco (5) criterios : el contenido, la organización lógica, el vocabulario, el uso de la lengua y la ortografía. Cada criterio presenta una escala numérica que se asigna a los niveles cualitativos: de excelente a muy bueno; de bueno a bastante aceptable; de aceptable a deficiente; muy deficiente. Estos aspectos cualitativos están explicados. La lectura se hace de dos maneras : los niveles individuales en cada componente por separado proveerá información sobre ese criterio en específico; y, la suma de los componentes, es el perfil general de la capacidad de expresión escrita de los participantes.

Cada aspecto incluido en los niveles cualitativos tienen, además, su explicación sobre qué incluyen o qué preguntas debe hacerse el participante para adosarse en una categoría en específico. Para el presente informe sólo se analizan los criterios de contenido y de organización.

Marco metodológico

Esta investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo y forma parte de un proyecto de investigación (Programa TEXTUS) que se lleva a cabo en la Universidad del Zulia, con el propósito de mejorar la producción escrita de los estudiantes de reciente ingreso. Los datos utilizados para la comparación se tomaron de 07 participantes egresados universitarios, estudiantes de postgrado en el momento.

El curso diseñado constó de 13 unidades: Unidad introductoria; el párrafo y tipos de párrafos según su organización; lista; definición; ejemplificación; comparación y contraste; clasificación; proceso; causa efecto; generalización, – calificación y certeza; argumentación; característica de un resumen científico; cómo escribir la introducción de una investigación. La explicación sobre el perfil y cómo utilizarlo se realizó en la cuarta clase. Aunque no estaba contemplado dentro del programa, el grupo solicitó se le suministrase en español la información sobre progresión temática, y luego, se realizó una transferencia de la información.

Para la recolección de los textos utilizados en la comparación, se les pidió a los participantes al inicio del curso crear un texto cuya audiencia sería el profesor, y cuya intención sería la de presentar información personal; como ayuda, se les proveyó con una serie de preguntas para que escogieran los aspectos que desearan desarrollar en el texto: intención de logros en el curso, herramientas con las que contaban para el curso, características que servían de apoyo, problemas, entre otros. Asimismo, podían incluir, en su texto, cualquier información que considerasen relevante. El tipo de texto que deberían crear sería descriptivo – explicativo. Este material se clasificó como Texto I (T1).

En la siguiente clase, se explicó el tema de “La escritura como proceso”, se devolvió el texto escrito el primer día y se les pidió que a partir de la información suministrada en clase hicieran los ajustes pertinentes. Asimismo, aunque no formaría parte de este

trabajo, se les pidió entregar todos y cada uno de los borradores que hicieran, ya que sería material de investigación. Este material se clasificó como Texto 2 (T2).

Como requisito de fin de curso debían entregar al menos 6 páginas con un boceto de investigación real o ficticia, donde utilizarían lo aprendido durante el curso; ese texto podían comenzar a escribir durante el curso y terminarlo al cubrir todas las unidades. El tiempo de entrega para el mismo fue una semana después de terminar el curso. Se corrigieron las producciones utilizando el perfil ya descrito en las bases teóricas. Este material se clasificó como Texto 3 (T3).

Presentación de resultados y discusión

Como se dijo en la introducción, el objetivo de la investigación fue comparar la producción escrita inicial de estudiantes de postgrado con los resultados obtenidos al finalizar el programa. Para ello, se tomó como baremo la organización lógica y el contenido, dos (02) de los cinco (05) 5 criterios del perfil de evaluación de textos escritos: el contenido, la organización lógica, el vocabulario, el uso de la lengua y la ortografía (Hughes et al., 1983, p. 140).

De la comparación de los resultados, presentados en la tabla 1 que se encuentran al final de este trabajo, se observa claramente el aumento en ambos criterios : contenido y organización. De ello podría concluirse que al hacer conciencia tanto la estructura lógica como la intención del autor, el individuo se concentra no sólo en la estructura gramatical del idioma sino también en la estructura semántica – ¿Qué quiero decir ?, ¿Cuál es el objetivo de mi texto ? ¿Para quién escribo? Así, estos resultados coinciden con lo que señala Jaimez (1993) de lograr mejorar la escritura textual en estudiantes universitarios, ya que el conocimiento de las superestructuras se refleja en una mejor producción textual en el ambiente universitario.

Al comparar el aspecto de contenido, se observa que, a excepción de un alumno, existe una gran diferencia entre el manejo de su área (texto 3) y el manejo del lenguaje cotidiano (textos 1 y 2). Los resultados implican, por lo menos dos cosas, que estos estudiantes han tenido contacto con la lectura académica en el idioma inglés, más no pudieron organizar el contenido cotidiano, lo cual es el reflejo de su nivel de lengua inglesa. Aunque ninguno había proseguido estudios en la lengua inglesa de corte académico, el perfil de postgrado les obliga a leer en esa lengua. Es obvio señalar que existe una relación entre la lectura y la escritura académica.

La segunda inferencia está relacionada con el pensamiento crítico aplicado a la resolución de problemas, en este caso la producción escrita de un texto descriptivo explicativo para el cual debían utilizar su información personal: no fueron capaces de exponer de manera clara sus ideas personales. Es decir, que a pesar del alto contacto con material académico, el grupo, todos egresados universitarios en el área de ciencias (médicos, ingenieros agrónomos, veterinarios, ingenieros de sistemas) en general, no desarrolló, durante el tiempo de estudios universitarios de pregrado, un modelo de pensamiento crítico, el cual se debe reflejar en sus textos escritos permitiéndoles ser capaces de expresar sus ideas.

Otro aspecto de estos resultados es que los mismos confirman, por una parte, el nivel de conocimiento general de la lengua: avanzado - intermedio, y, por la otra, lo afirmado al comienzo en cuanto a que los participantes han tenido un alto contacto con materiales de su área en específico en el idioma inglés; es decir, han aprehendido los contenidos, la terminología de su área, sin embargo, el aspecto de organización lógica de las ideas no se adquiere sólo con la lectura: es necesario desarrollar este aspecto de manera consciente.

Con relación al tipo de texto más encontrado en el área académica, Tolchinsky (2000) afirma que en el texto expositivo el tema - la estructura temática - debe tejerse en la mente

del interlocutor, discriminando subtemas, definiendo términos, comparando aspectos y organizándolos jerárquicamente, no desde la vivencia personal del autor, sino desde la lógica del asunto. Este tejido lógico sustenta, así mismo, lo que Vilchez, Manrique y otros (2004) afirman en trabajos anteriores: es necesario desarrollar en los estudiantes las habilidades de pensamiento para sustentar el pensamiento lógico que permite el mencionado tejido textual.

Conclusiones

La enseñanza de lenguas, en general, está relacionada con el proceso de aprender a pensar. La retroalimentación personal que permite el perfil incrementa la auto eficacia, la motivación y el desempeño, entendiéndose por auto eficacia la capacidad de organizar y poner en práctica las acciones necesarias con el fin de alcanzar el grado de rendimiento propuesto (Schunk, 1996). En este caso, mejorar la expresión escrita: al saber lo que se puede hacer, se estimula la motivación y la autoestima del participante. Esto fue claramente observado en las producciones de los participantes.

La total comprensión y la aceptación de adquisición de conocimiento a través del constructivismo en una escena social-cultural, necesariamente no proporcionan una pedagogía obvia. Las nociones teóricas de constructivismo como aprendizaje social sugieren que hay procesos pedagógicos que deben ser encontrados ya que permiten a los estudiantes experimentar un aprendizaje profundo, significativo; en contraste con el aprendizaje “para agradar al profesor” o “estudiar para el examen”. Por ello, es necesario utilizar todo lo que se encuentre al alcance del docente para colaborar en el desarrollo de habilidades para una evaluación crítica y constructiva que consolide en los alumnos el descubrimiento de su manera de aprender.

Una conclusión, también relacionada con la enseñanza de la lengua materna, es la toma de conciencia tanto del uso de la sintaxis, como de los procesos de pensamiento involucrados en la misma. Este aspecto permitiría el desarrollo meta cognitivo de los participantes. Es necesario acompañar las actividades de orden procedimental con reflexiones de carácter metalingüístico, pues sólo la conjugación de estos factores, abstraídos de sus propias producciones puede propiciar en los estudiantes universitarios un cambio cualitativo en el manejo de la lengua tanto materna como extranjera.

Referencias

- Bodner, G. *Constructivism: A Theory of Knowledge*. Journal of Chemical Education, 63 (10), 1986, 873-878.
- Elejalde, A. *Discurso literario y discurso académico*. 1998. <http://macareo.pucp.edu.pe/~elejalde/ensayo/dlitdacad.html>
- Hughey, J. et al. *Teaching ESL composition: principles and techniques*. Newbury House Publishers, Inc. London, 1983.
- Jaimez, R. *La organización de textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Instituto Pedagógico. Tesis no publicada. Caracas, 1996.
- Kahn, P. and Friedman, B. *Control and power in educational computing*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service Number ED 360 947), 1993.
- Manrique, B. y Vilchez, M. *Propuesta para el manejo de la progresión temática a partir del contraste de experiencias pedagógicas*. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Docencia e Investigación de Análisis del Discurso. Lima, Perú, 2003.
- Shunk, D. *Teorías del aprendizaje*. Segunda edición. Prentice Hall, México, 1996.

- Tolchinsky, L. et al. *Posicionamiento temático y personal en el desarrollo de textos expositivos*. Barcelona: XVIII Congreso Nacional de AESLA, 2000.
- Vilchez, M. y otros. *Desarrollo de destrezas textuales en una experiencia de aula*. Ponencia presentada en el XX Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto, 2001.
- Vilchez, M. y Manrique, B. *De lo fórico a lo deíctico. Un obstáculo para escribir textos plenos Lingua Americana*. Enero-Junio 2004.

Tabla 1 Criterios : Contenido, Organización y calificación general

	CONTENIDO			ORGANIZACIÓN			C. GENERAL		
Part.									
T1									
T 2									
T3									
T1									
T2									
T3									
T1									
T2									
					T3				
1	23	26	28	14	14	17	72	75	87
2	22	24	21	14	15	15	72	75	77
3	22	24	23	14	16	17	72	76	83
4	24	25	28	16	17	16	80	82	85
5	24	24	28	15	18	18	83	89	93
6	22	24	26	13	13	13	71	72	74
7	16	22	21	12	14	15	64	74	75

ESL COMPOSITION PROFILE

STUDENT :

Date :

Topic :

Level	Criteria	Comments
C 30 – 27 O N 26 – 22 T E 21 – 17 N T 16 - 13	<p>EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable; substantive; thorough development of thesis; relevant to assigned topic.</p> <p>GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject; adequate range; limited development of thesis; mostly relevant to topic, but lacks detail.</p> <p>FAIR TO POOR: limited knowledge of subject; little substance; inadequate development of topic.</p> <p>VERY POOR: does not show knowledge of subject; non substantive; not pertinent; OR not enough to evaluate</p>	
O 20 -18 R G A 17 -14 N I 13 -10 Z A 9 -7 T I O N	<p>EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression; ideas clearly stated/supported; succinct; well-organized; logical sequencing; cohesive.</p> <p>GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy; loosely organized but main ideas stand out; limited support; logical but incomplete sequencing.</p> <p>FAIR TO POOR: non-fluent; ideas confused or disconnected; lacks logical sequencing and development.</p> <p>VERY POOR: does not communicate; no organization; OR not enough to evaluate</p>	
V 20 - 18 O C 17 -14 A B 13 -10 U L 9 - 7 A R Y	<p>EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range; effective word/idiom choice and usage; word form mastery; appropriate register</p> <p>GOOD TO AVERAGE: adequate range; occasional errors of word/idiom form, choice, usage, <i>but meaning not obscured</i></p> <p>FAIR TO POOR: limited range; frequent errors of word/idiom form, choice, usage; <i>meaning confused or obscured</i></p> <p>VERY POOR: essential translation; little knowledge of English vocabulary, idioms, word forms; OR not enough to evaluate</p>	
L 25 - 22 A N 21 - 18 G U A 17 - 11 G E U S E 10 - 5	<p>EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions; few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions.</p> <p>GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions; minor problems in complex constructions; several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions, <i>but meaning seldom obscured.</i></p> <p>FAIR TO POOR: major problem in simple/complex constructions; frequent errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions; <i>meaning confused or obscured</i></p> <p>VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules; dominated by errors; does not communicate; OR not enough to evaluate</p>	
M 5 E C 4 H A 3 N I 2 C S	<p>EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions; few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing.</p> <p>GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing; <i>but meaning not obscured.</i></p> <p>FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing; poor handwriting; <i>meaning confused or obscured.</i></p> <p>VERY POOR: no mastery of conventions; dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing.; handwriting illegible; OR not enough to evaluate</p>	