

Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile¹

Written production in primary education: narrative analysis of students in Chilean public schools

Carmen Sotomayor

Centro de Investigación Avanzada
en Educación / Universidad de Chile
Chile

Graciela Lucchini

Fundación Educacional Arauco
Chile

Percy Bedwell

Fundación Educacional Arauco
Chile

Manuela Biedma

Centro de Investigación Avanzada
en Educación / Universidad de Chile
Chile

Carolina Hernández

Centro de Investigación Avanzada
en Educación / Universidad de Chile
Chile

Daniela Molina

Centro de Investigación Avanzada
en Educación / Universidad de Chile
Chile

ONOMÁZEIN 27 (junio de 2013): 53-77



Carmen Sotomayor: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
Correo electrónico: csotomayor@ciae.uchile.cl / Calle Periodista José Carrasco Tapia (ex Belgrano) N° 75, Santiago de Chile.

Graciela Lucchini: Fundación Educacional Arauco. Correo electrónico: graciela.lucchini@arauco.cl

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

Manuela Biedma: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
Correo electrónico: manuelabiedma@yahoo.cl

Carolina Hernández: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
Correo electrónico: cphernan@gmail.com

Daniela Molina: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
Correo electrónico: dmolina@ciae.uchile.cl

Fecha de recepción: agosto de 2011

Fecha de aceptación: febrero de 2013

Resumen

El estudio tiene como objetivo conocer y describir la producción de narraciones escritas según los criterios de adecuación a las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de las ideas. Se busca describir el desempeño de alumnos de escuelas municipales de 3º, 5º y 7º básico pertenecientes a tres comunas de nivel socioeconómico bajo². Para ello se seleccionó una muestra de 414 narraciones elicitadas a partir de un estímulo. Los escritos fueron evaluados mediante rúbricas desarrolladas y validadas en el marco del estudio. La investigación sugiere que los estudiantes pueden, en general, producir un sen-

tido global en sus narraciones, aunque cuentan con un escaso repertorio de recursos cohesivos tales como conectores y correferencias. Muestra también que los alumnos tienen internalizada una estructura narrativa básica, aunque los desenlaces aparecen, en su mayoría, mal resueltos. El desarrollo de ideas detalladas y con un léxico preciso es mejor logrado cuando la cantidad de palabras escritas es mayor, y las mujeres aventajan a los hombres en este aspecto. Al analizar el desempeño de acuerdo al grado, en algunos criterios evaluados no se observan diferencias significativas entre los cursos superiores (5º y 7º).

Palabras clave: producción escrita; evaluación de la escritura; dificultades de la escritura; enseñanza de la escritura.

Abstract

The study is aimed at understanding and describing the production of written narratives according to the criteria of coherence, cohesion, textual organization, development of ideas, and adequacy to the stimulus instruction. It is intended to describe the most common difficulties and errors in a sample of 414 texts produced by 3rd, 5th, 6th, and 7th grade children studying at public (state) schools in low socioeconomic status districts. The texts were evaluated through rubrics developed and validated during the stu-

dy. Results suggest that students can produce a global meaning in their narratives but have a small repertoire of connectors and co-referential devices for their schooling level. They also reveal that students have internalized a basic narrative structure, although their resolutions are mostly inadequate. The development of detailed ideas with a precise lexicon improves when the total number of words written increases, with females performing better than males in this aspect.

Keywords: written production; assessment of writing; writing difficulties; writing instruction.

1 Proyecto CIE-05 financiado por el Programa de Investigación Asociativa (PIA) de CONICYT.

2 Comunas de Constitución y Empedrado (Región del Maule).

1. Introducción

1.1. Importancia de la producción escrita

La escritura es una herramienta esencial para la comunicación, el aprendizaje y el desarrollo personal. Permite mantener vínculos personales, crear mundos imaginarios, decir historias, transmitir información y contar experiencias (Miras, 2000; Graham y otros, 2012); pero también es un medio para interpretar el mundo (Lotman y otros, 1979), construir y reconstruir el conocimiento y transformar al sujeto y las sociedades (Atorresi y otros, 2010: 16).

El desarrollo de la competencia escrita no se adquiere en forma natural, sino que, al ser un constructo social, requiere ser aprendida (Cassany, 1987; Hayes, 2000). Muchos elementos, tales como la coherencia de las proposiciones o ideas, la estructura del texto, la adecuación a la situación comunicativa, el uso preciso del léxico o las convenciones del lenguaje (morfosintaxis y ortografía) que intervienen en la producción escrita, deben, por tanto, ser enseñados de manera sistemática y sostenida en el tiempo.

En las últimas décadas, ha cambiado sustancialmente el enfoque acerca de la función del lenguaje y de la escritura en la escuela, de manera que el dominio y la fluidez de la escritura han pasado a constituir habilidades de comunicación importantes no solo para la expresión de ideas en función de un propósito (Graham, 2006), sino también para la construcción del conocimiento y para el desarrollo del razonamiento lógico, crítico y reflexivo (Björk y Blomstrand, 2000). En este sentido, la escritura posee un valor epistémico (Vigotsky, 1934; Luria, 1979; Montolío y Santiago, 2000; Miras, 2000; Camps, 2003) que favorece la reflexión, el desarrollo intelectual y la elaboración mental, por cuanto “la abstracción que trae aparejada la escritura (usar, manejar, tratar con enunciados extraídos de su contexto primigenio) conlleva el desarrollo de estructuras cognitivas que no están al alcance de los analfabetos” (Montolío y Santiago, 2000: 153, 154).

De este modo, el desarrollo de la competencia escrita constituye, en sí mismo, una forma de aprender y expresar lo aprendido. Este doble juego permite reflexionar sobre la escritura, los procesos involucrados en esta acción, y, además, provee un medio para desarrollar otras habilidades, como la comprensión de textos (Graham y otros, 2012). El potencial de la escritura como herramienta de aprendizaje es corroborado por Graham y Herbert (2011), quienes encontraron una correlación positiva entre la enseñanza explícita de los procedimientos de escritura, la gramática y la ortografía, y la capacidad de escribir textos más extensos y de mejor calidad (adecuados a la situación y sustanciosos en contenido). Estos autores señalan que un factor relevante en la producción de textos de calidad sería el conocimiento que los estudiantes tienen acerca del tema sobre el cual deben escribir: si tienen información o han leído sobre este, su desempeño en relación con el desarrollo de las ideas será mejor. Asimismo, Graham y Herbert (2011) concluyen que la escritura sería un medio eficiente para desarrollar la habilidad de comprensión lectora, pues en la medida que los estudiantes seleccionan, organizan y reformulan los contenidos al ponerlos por escrito, tienen la posibilidad de comprender mejor la información leída.

Por tanto, es una necesidad que los estudiantes logren un buen nivel de literacidad para enfrentarse a la escritura de un texto. Ello supone el conocimiento y dominio de los géneros, las funciones y las estructuras discursivas, así como el manejo de los roles que representan el emisor y el receptor (Cassany, 2005).

1.2. La escritura como problema a resolver

La producción escrita es una de las tareas más complejas a las que se deben enfrentar los estudiantes, ya que conlleva el despliegue y la

coordinación de habilidades lingüísticas y cognitivas, y requiere además de conocimientos pragmáticos (Pujol, 2000). Tal como lo definen los estudios clásicos (Flower y Hayes, 1981a; Hayes y Flower, 1986), el proceso de escritura entraña una interacción entre diversos subprocesos. Así, en la construcción de un texto se identifican principalmente tres etapas (planificación, textualización y revisión de la escritura), cada una de las cuales supone subprocesos de distinta complejidad (por ejemplo, generación de ideas, organización y definición de objetivos en la fase de planificación), los cuales se encuentran constantemente sometidos a la evaluación y revisión del escritor (Flower y Hayes, 1981a). Estas tareas, sin embargo, no se realizan necesariamente de forma lineal, sino que interactúan y alternan con mayor o menor flexibilidad según la experiencia del escritor. De hecho, un escritor experto revisa, reformula sus objetivos y reorganiza las ideas continuamente a lo largo del proceso de escritura, de modo que la revisión permitida por la permanencia del lenguaje escrito juega un papel fundamental en la reconstrucción del conocimiento a través de las sucesivas reelaboraciones (Camps, 1990).

De ahí la comprensión de la escritura como un problema a resolver, toda vez que la transformación de los conocimientos no se produce por el solo hecho de escribir, sino como resultado del conflicto entre las exigencias del texto y las del pensamiento (Bereiter y Scardamalia, 1987), esto es, entre lo “que se quiere decir y el lenguaje y la situación comunicativa que tienen sus imposiciones” (Camps, 1990: 16). Así, un mayor control de la escritura supondrá atender a una mayor cantidad de problemas que se presentan en el proceso de producción, lo que marcará, a su vez, la diferencia entre escritores maduros e inmaduros (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992; Saddler y Graham, 2007). Las observaciones realizadas por Bridwell (1980) y Sommers (1980) ejemplifican esta diferencia. Los autores detectaron que cuando los escritores con

menos experiencia revisan sus textos, atienden principalmente a problemas puntuales, como la ortografía y la gramática, mientras que los escritores con más experiencia se preocupan de aspectos globales como la coherencia y la estructura global del texto.

Por su parte, Graham (2006) examinó si la transición de escritor novato a escritor experto se relaciona con el dominio de los procedimientos básicos de escritura, con el conocimiento lingüístico y discursivo o con la motivación para escribir. La investigación comprueba que el dominio de tales elementos influye en el desarrollo de la escritura —aunque no en forma pareja, lo que se evidencia, por ejemplo, en el rol que juega el conocimiento: en la medida en que manejan una mayor diversidad de conocimientos (tales como el tópico, tipo de audiencia, género, propósito y elementos lingüísticos) los escritores componen mejores textos—.

Otros autores señalan que la relación entre el conocimiento de las características del discurso y el proceso de producción mejora la calidad de las ideas y la extensión de los escritos, tanto de textos narrativos (Fitzgerald y Teasley, 1986; Saddler y Graham, 2007) como de textos expositivos (Englert y otros, 1988). Asimismo, Fitzgerald y Markham (1987) reportan que la instrucción diseñada para incrementar el conocimiento sobre diferentes tácticas de revisión tiene un impacto positivo tanto en la conducta de revisión misma como en la calidad de los escritos de estudiantes de sexto básico.

En síntesis, generar una escritura reflexiva y creadora de procesos de transformación y construcción de conocimientos implica no solo manejar el contenido de lo que se quiere transmitir, sino también aspectos de orden discursivo que permiten abordar el problema de la composición. Es lo que Flower y Hayes (1981b) denominan el “problema retórico”, entendiendo por este la fijación de objetivos, la proposición y organización de nuevas ideas y el monitoreo del

proceso y el producto que realiza el escritor, lo que genera cambios en su conocimiento de la escritura así como de la misma acción de escribir.

1.3. Desempeño en producción escrita en la etapa escolar

Respecto de las investigaciones sobre escritura en Latinoamérica, el SERCE³ realizó un estudio masivo en la Educación Básica (tercer y sexto grado) en 16 países de la región, en que abordó el proceso de escritura en tres pasos (borrador, revisión y texto final). Uno de los resultados más destacados es que los estudiantes no conciben estos pasos como parte de una misma tarea y que un alto porcentaje de ellos (77% en tercero y 75% en sexto grado) pierde ideas del borrador en el texto final. Al mismo tiempo, un alto porcentaje de los estudiantes no comprende que los escritos tienen un tema, una estructura, un destinatario y un contexto prefijados por la cultura (Atorresi y otros, 2010), puesto que se desvían del tema solicitado o bien lo estructuran según un género distinto del requerido.

En nuestro país, los resultados de investigaciones sobre escritura dan cuenta de que el panorama tampoco es muy alentador. En cuanto a la política pública, el año 2008 se aplicó una prueba SIMCE específica de escritura a los estudiantes de cuarto básico, que luego se dejó de realizar. Los resultados de esta evaluación muestran que un 38% de los niños se encuentran en un nivel de logro inicial, es decir, todavía no consiguen producir textos con sentido y adecuados a la situación comunicativa (Mineduc, 2009a).

Por otro lado, los estudios de Concha y otros (2010b) sobre producción no narrativa en la enseñanza básica y media muestran que los estudiantes presentan dificultades para producir textos coherentes y que la coherencia no progresa significativamente a medida que se avanza en el grado de escolaridad.

En relación con el conocimiento de la escritura de textos narrativos, Cabrera (2003) encon-

tró que los niños de 2°, 3° y 4° básico manejan el esquema típico de la narración: principio, problema, resolución y final. Sin embargo, el desarrollo del texto presenta ausencia de información, lo que podría ser explicado por la falta de vocabulario. El mismo estudio señala que los niños, en la medida que avanzan en edad, producen historias más coherentes y cohesivas, lo que se observa en el uso de algunos mecanismos de referencias lingüísticas.

Por su parte, el estudio de Marinkovich (2006) acerca de los aspectos superestructurales (esquema de organización) y macroestructurales (significado global) de las producciones narrativas de alumnos de 6° y 8° básico muestra que los niños del nivel de 8° básico tienen un dominio levemente mayor del esquema de organización de la secuencia narrativa. Llama la atención, no obstante, lo que sucede con el desarrollo de la situación final, la que es ligeramente mejor resuelta en el curso inferior. La autora afirma que los resultados promedio obtenidos permiten establecer que, en los niveles pesquisados, los grados de logro no son del todo exitosos y que las diferencias entre uno y otro curso son poco significativas.

Benítez (2009), en tanto, utilizó como instrumento una escala holística para evaluar 165 narraciones de niños de 3° básico. Los resultados señalaron que la gran mayoría de los textos tiene una superestructura narrativa, pero que la secuencia temporal presenta saltos y que prácticamente no se emplean conectores, haciendo salvedad del adverbio *entonces*, que es el utilizado con mayor frecuencia en las narraciones evaluadas. El desarrollo de los personajes, por su parte, resulta precario, aunque algunas composiciones se preocupan de establecer quién es el protagonista o la motivación principal. En el ámbito de la complejidad sintáctica, la subordinación de ideas es escasa y la coordinación se establece casi exclusivamente a través de la conjunción y, que es empleada de forma excesiva. La

3 Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo coordinado por la UNESCO.

ortografía, en general, tampoco es buena: se registra una ausencia de marcas de puntuación o un uso incorrecto de ellas cuando están presentes, lo que dificulta la lectura de los escritos. Por último, es interesante el análisis de género, pues las niñas obtuvieron en todos estos aspectos una calificación significativamente mejor que los niños. Estos resultados son coincidentes con estudios en lengua inglesa que registran diferencias en el desempeño entre niñas y niños, los que muestran que las niñas escriben más y que sus producciones son de mejor calidad (Berninger y Fuller, 1992; Ma y Kingler, 2000; Malecki y Jewell, 2003).

De los datos presentados anteriormente, se desprende que la intervención en la enseñanza de la escritura es fundamental para lograr índices adecuados en la producción escrita. En este sentido, la enseñanza planificada obliga a los niños a desarrollar el control de la escritura y a dirigir la atención hacia los aspectos que esta requiere para ser desarrollada (Olinghouse y Graham, 2009).

1.4. Enseñanza de la escritura en el sistema escolar

En nuestro país ha cobrado importancia en el último tiempo la preocupación por la capacidad de los docentes para enseñar a sus estudiantes a producir escritos bien estructurados, ricos en ideas y comunicativamente eficientes (coherentes y precisos), lo que es asumido por el currículum de Lenguaje y Comunicación para la Educación Básica (Mineduc, 2009b). Sin embargo, este enfoque no resulta fácil de implementar en la realidad escolar, por cuanto implica la revisión no solo ortográfica de los escritos de los alumnos, sino también de otros criterios que no siempre domina el profesor o que le consumirían una gran cantidad de tiempo y esfuerzo (Cassany, 2006). Una de las causas que explica esta situación se encuentra en la formación inicial docente.

Un estudio sobre el currículum de la formación inicial de profesores de Educación Básica en nuestro país indicó que el número de cursos de Lenguaje es bajo y que estos tienden a mezclar muchos contenidos y propósitos, siendo la escritura inicial un aspecto débilmente abordado (Sotomayor y otros, 2011).

Por todo lo anterior, es de suma importancia generar información respecto de las características de la escritura de los alumnos de Educación Básica, a fin de aportar a los docentes para que enriquezcan y precisen sus estrategias de enseñanza. Con este propósito se ha diseñado una investigación que busca responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en la producción escrita de narraciones de estudiantes de Educación Básica, según distintos criterios de evaluación?
- 2) ¿Existen relaciones entre estos criterios?
- 3) ¿Existen diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes según el grado que cursan y según el género?

Para ello se analizaron narraciones de estudiantes (niños y niñas) de 3°, 5° y 7° básico, producidas a partir de un estímulo. Estas fueron sometidas a evaluación según cinco dimensiones que se consideraron esenciales en la elaboración de una tarea de escritura, coincidiendo algunas de ellas (coherencia, cohesión y estructura del texto) con los criterios de evaluación empleados en la prueba de escritura SIMCE⁴ 2008. Los criterios planteados son: adecuación a las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura del texto y desarrollo de las ideas. Para la evaluación de estas dimensiones se construyeron rúbricas analíticas presentadas en cuatro niveles de desempeño que van de menor a mayor complejidad. A continuación, se describen brevemente los criterios empleados.

4 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, pruebas estandarizadas aplicadas por el Ministerio de Educación de Chile. En este caso, se trató de una prueba experimental para medir la habilidad de escritura a una muestra representativa de estudiantes de 4° básico.

1. *Adecuación a las instrucciones del estímulo*: adaptación de los textos a las instrucciones dadas en el estímulo, esto es, la construcción de una historia a partir de una situación inicial dada.

2. *Coherencia*: propiedad semántica de los textos que depende de las relaciones que se establecen entre las proposiciones que lo componen (Van Dijk, 1980). Se basa en la estabilidad y consistencia temática subyacente a los textos de acuerdo al contenido, el esquema de organización, el anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y las inferencias que se puedan activar desde los conocimientos previos (Calsamiglia y Tusón, 1999). Para que un texto tenga sentido debe producirse una interacción entre el conocimiento allí presentado y el conocimiento extralingüístico que los lectores requieren para acceder a él (De Beaugrande y Dressler, 1997). De este modo, la coherencia depende del equilibrio de los sistemas referenciales del emisor y el receptor, lo que significa que su base es la negociación entre ambos (Bernárdez, 1993).

3. *Cohesión*: mecanismo que permite establecer relaciones semánticas entre los elementos del texto (Halliday y Hasan, 1976; Albadalejo y García Berrío, 1982), aportando a la mantención de los referentes, la progresión temática del texto y la conexión entre segmentos textuales. Este fenómeno se expresa a través de recursos gramaticales y léxicos tales como la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica que se expresa, por ejemplo, a través de relaciones de hiponimia, hiperonimia, sinonimia y pronominalización, entre otros. Por último, los recursos que se emplean para relacionar enunciados o secuencias de enunciados son los marcadores discursivos que contribuyen a la organización global del texto y los conectores que establecen distintos tipos de relaciones, entre ellas, temporales, causales, espaciales y aditivas, entre enunciados. La importancia de este recurso reside en que permite que el texto se constituya como un entramado de proposiciones

relacionadas y no como una serie de oraciones inconexas (Halliday y Hasan, 1976). Sin embargo, la existencia de mecanismos cohesivos no garantiza la coherencia del texto, pues debe existir una relación lógico-semántica entre los elementos conectados y el dispositivo de cohesión empleado tiene que representar tal ligazón (Mederos, 1988; Bernárdez, 1993).

4. *Estructura textual*: esquema según el cual se presenta la información en un texto. Van Dijk (1978) llama a este esquema superestructura, la cual se entiende como “un esquema abstracto que establece el orden global de un texto” (Van Dijk, 1978: 142), que contiene las representaciones semánticas o macroestructuras.

En la narración se presenta una serie de eventos y estados relacionados, cuya esencia es el dinamismo con el que van sucediendo. El esquema mínimo bajo el cual se organizan estos elementos se compone de un planteamiento u orientación, la complicación o nudo y la resolución o desenlace. Adam y Lorda (1999) sostienen que en el planteamiento se propone una situación inicial estable —donde se sitúa la acción en un tiempo y espacio— y se presentan los personajes y los acontecimientos. Posteriormente, se produce un nudo o complicación, donde se interrumpe la estabilidad de la situación inicial, provocando una tensión y desencadenando la acción. El desenlace o resolución trae nuevamente un estado de equilibrio, que conduce a una situación final. Además, las narraciones pueden incluir una evaluación final a modo de comentario de los acontecimientos.

5. *Desarrollo de las ideas*: presentación de ideas detalladas, con el fin de enriquecer la narración y dotarla de información que permita al lector representarse el mundo creado (NCES, 2000). Para evaluar este aspecto, se consideró el uso de un léxico variado y preciso. La selección del vocabulario es considerada una parte muy importante del proceso de escritura. Siguiendo el modelo de proceso (planificación, textualización y revisión del texto escrito) de Flower y Ha-

yes (1980), el escritor debe seleccionar las palabras adecuadas para expresar un significado específico. Así, planifica y escribe las palabras más apropiadas para expresar un significado específico y luego revisa lo escrito para asegurarse de que las palabras escogidas comuniquen efectivamente las ideas que quería expresar (Olinghouse y Leaird, 2009).

2. Metodología

2.1. Muestra

Se analizaron narraciones escritas, generadas en el marco del programa interactivo para el desarrollo de la Educación Básica, implementado por Fundación Educacional Arauco⁵ durante el año 2009. Se evaluaron alumnos de escuelas municipales urbanas y rurales de bajo nivel socioeconómico⁶ pertenecientes a las comunas de Constitución y Empedrado con un resultado bajo el promedio nacional en la prueba SIMCE. En total se evaluaron 414 textos distribuidos como se muestra en la tabla 1.

TABLA 1

Muestra evaluada

| Muestra | | | |
|--------------|------------|------------|------------|
| Curso | Sexo | | Total |
| | Hombre | Mujer | |
| 3° básico | 73 | 66 | 139 |
| 5° básico | 72 | 68 | 140 |
| 7° básico | 67 | 68 | 135 |
| Total | 212 | 202 | 414 |

2.2. Instrumentos de evaluación

La tarea de escritura que debían desarrollar los y las estudiantes correspondía a un instrumento creado por Fundación Educacional Arauco. Si bien este no se encuentra estandarizado, ha sido aplicado para la evaluación de distintos

programas que la Fundación desarrolla en establecimientos municipales de las regiones del Maule y Los Ríos. El instrumento de evaluación consta de una imagen y una instrucción en que se describe una situación que invita al niño a que desarrolle un cuento.

Las pruebas fueron administradas por evaluadores debidamente capacitados por el equipo profesional de Fundación Educacional Arauco⁷. En la toma de la prueba, el examinador leyó a los niños las instrucciones en voz alta, con el fin de evitar que la lectura del reactivo fuese un impedimento para escribir. El instrumento no consideró un tiempo de aplicación límite; sin embargo, la mayoría de los alumnos realizó la prueba en menos de 45 minutos.

2.3. Elaboración de criterios y rúbricas de evaluación (ver anexo 1)

Se definieron cinco criterios de evaluación⁸ (ver tabla 2), de acuerdo a la literatura especializada en el tema y siguiendo algunos de los criterios propuestos por la prueba SIMCE de escritura (Mineduc, 2009a) y por las pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) de Medina y otros (2009).

Una vez definidos estos criterios, se procedió a crear rúbricas para determinar el desempeño alcanzado por los niños en cada criterio. Estas pautas fueron organizadas en niveles de desempeño determinados a partir de la evidencia y las exigencias del currículum nacional. Para ello se trabajó con una submuestra de 30 escritos, en la que fueron aplicadas las rúbricas de manera sucesiva por tres investigadores. El procedimiento consistió en la evaluación de los textos de manera independiente por cada investigador para luego ajustarlas en varias sesiones de discusión y acuerdos. Posteriormente, estas se presentaron al resto del equipo de investigación, incor-

5 Fundación privada que entrega asesoría y capacitación a profesores que ejercen en colegios municipales (www.fundacionarauco.cl).

6 Escuelas A y B, según clasificación socioeconómica del SIMCE.

7 Psicólogos, profesores y alumnos de los últimos años de las carreras de psicología y pedagogía.

8 El estudio definió un sexto criterio: convenciones de la lengua escrita, que abordó caligrafía, ortografía puntual, literal y acentual. Los resultados obtenidos para este criterio aparecerán en otra publicación.

TABLA 2

Criterios de evaluación

| Criterios | Descripción |
|--|---|
| 1. Adecuación a las instrucciones del estímulo | El texto evidencia la construcción de una historia basada en la situación presentada en el estímulo: amigos en ambiente escolar descubren un túnel, situación que origina la acción. |
| 2. Coherencia | El texto permite la construcción del sentido global de la historia narrada, ya que no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas, información contradictoria u omisión de información necesaria. |
| 3. Cohesión | El texto presenta relaciones lógico-semánticas, a través del empleo de variados conectores y correferencias tales como la repetición de sustantivos, el uso de pronombres o de sinónimos, los cuales contribuyen a la progresión de la información y le otorgan unidad al texto. |
| 4. Estructura textual | El texto evidencia la construcción de un cuento empleando la estructura propia de la narración, esto es, la presentación de un inicio (introducción de los personajes, el tiempo y el espacio), un desarrollo (conflicto y presentación de eventos) y un desenlace (resolución o cierre). |
| 5. Desarrollo de las ideas | El texto evidencia ideas enriquecidas con detalles acerca de los elementos que configuran la narración (ambiente, personajes y eventos). Las ideas son apoyadas en su calidad y desarrollo a través del uso de un léxico variado, preciso y seleccionado de estilo literario. |

porando sus retroalimentaciones hasta llegar a la versión final. En una última fase, las rúbricas fueron sometidas al juicio de tres expertos⁹, de cuyas observaciones derivaron las definitivas que se usaron en la evaluación de la muestra completa del estudio.

2.4. Descripción del proceso de corrección y análisis de consistencia entre correctores

La corrección fue realizada por doce correctores divididos en dos equipos que se abocaron a dos criterios cada uno. Se realizó una capacitación y una “marcha blanca” con los correctores, de modo que pudieran aplicar las rúbricas de manera eficaz. En caso de aparecer problemas de consistencia durante esta etapa, se desarrollaba una nueva capacitación a los correctores sobre las rúbricas en cuestión. Cada equipo estuvo a cargo de una investigadora que realizó la capacitación en los criterios y supervisó todo el

proceso de corrección. Durante todo el proceso de corrección se realizó un cálculo de consistencia entre correctores (índice Kappa y porcentaje de acuerdo entre correctores) con el fin de monitorear el proceso y su confiabilidad.

Los análisis de consistencia entre los correctores de acuerdo al índice Kappa muestran variaciones según los criterios analizados. Para la mayoría de estos se obtuvo una moderada concordancia; sin embargo, para el criterio de *coherencia* se obtuvo un bajo grado de acuerdo, lo que indica la dificultad de evaluar este aspecto (ver tabla 3).

Posteriormente, se realizó un segundo análisis de concordancia considerando hasta una categoría de discrepancia entre los correctores. En este caso, el porcentaje de concordancia resultó cercano al 100% en los distintos indicadores evaluados, como se observa en la tabla 3.

9 Una lingüista especialista en escritura, una educadora experta en esta área y un especialista en evaluación.

TABLA 3

Concordancia entre correctores

| Criterios | Rango categ. | Índice Kappa | | % de concordancia entre correctores | |
|--|--------------|--------------|-------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| | | Valor | Categoría ¹⁰ | 0 categoría de discrepancia | 0 + 1 categoría de discrepancia |
| 1. Adecuación a las instrucciones del estímulo | 1 - 3 | 0,61 | Buena | 78% | 100% |
| 2. Coherencia | 1 - 4 | 0,32 | Bajo | 51% | 92% |
| 3. Cohesión | 1 - 4 | 0,41 | Moderada | 86% | 100% |
| 4. Estructura textual | 1 - 4 | 0,44 | Moderada | 62% | 98% |
| 5. Desarrollo de las ideas | 1 - 4 | 0,47 | Moderada | 70% | 99% |

2.5. Procedimiento de análisis de los datos

Los resultados del estudio buscan describir, mediante rúbricas de evaluación, la escritura de los alumnos en relación a los criterios antes mencionados. Interesa también identificar las dificultades y comparar si hay diferencias por cursos y género. Para esto se realizaron análisis descriptivos con tablas de frecuencia que indican el porcentaje de alumnos que se ubicó en cada uno de los niveles de logro para los criterios evaluados.

Se hizo un análisis a nivel total, considerando los tres cursos evaluados, y luego se hicieron análisis por curso y género. Para comparar los resultados obtenidos entre cursos y género se utilizó la prueba de Chi cuadrado, que permite analizar si la distribución entre las variables categóricas es diferente entre sí. Por otra parte, para medir la asociación lineal entre variables se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r).

3. Resultados descriptivos a nivel total y por curso

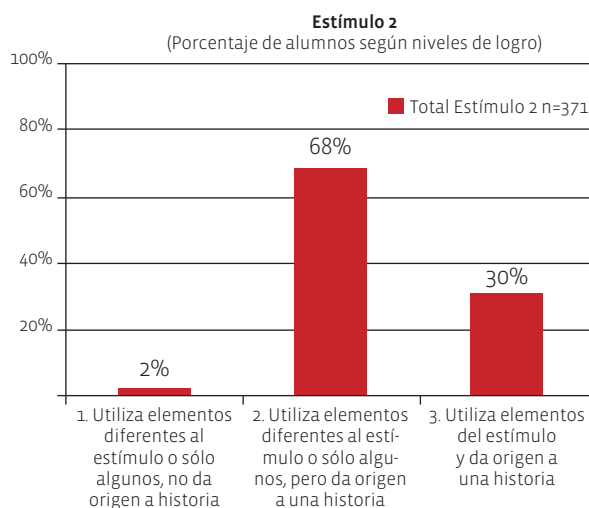
3.1. Adecuación a las instrucciones del estímulo

Respecto al desempeño obtenido, es posible apreciar (gráfico 1) que la mayoría de los alumnos logra elaborar una historia de acuerdo a las

instrucciones dadas, lo que indicaría que los estudiantes dominan el esquema narrativo como parte de sus habilidades comunicativas. Sin embargo, se aprecian dificultades en el seguimiento de las instrucciones específicas del estímulo, pues solo un tercio de los alumnos considera la instrucción para desarrollar la narración ateniéndose al tema propuesto y manteniéndolo durante toda la historia. Esto podría deberse a que el estímulo consta de una instrucción que aporta los elementos de la historia y de una imagen que actúa como apoyo. Es probable que el

GRÁFICO 1

Adecuación a las instrucciones del estímulo



10 Categorías de análisis propuestas por Landis y Koch, en Molinero (2001).

TABLA 4

Adecuación a las instrucciones del estímulo por curso

| Niveles de desempeño | Estímulo 2 | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | 3° n=123 | 5° n=126 | 7° n=122 | Total n=371 |
| 1. Utiliza elementos diferentes al estímulo o solo algunos, no da origen a una historia | 4% | 1% | 0% | 2% |
| 2. Utiliza elementos diferentes al estímulo o solo algunos, pero da origen a una historia | 76% | 75% | 53% | 68% |
| 3. Utiliza elementos del estímulo y da origen a una historia | 20% | 24% | 48% | 30% |

Diferencias significativas: 3°-7° $p < 0,001$, 5°-7° $p < 0,001$ **EJEMPLO 1**

Adecuación a las instrucciones del estímulo 7° básico (nivel 3)

El viaje de un túnel detrás del estante

Éramos yo y mi amigo que estábamos en clases buscando un libro, en el estante, de repente solo un libro y eso que había una puerta nosotros la movimos rápido para ver lo que había y ahí estaba la puerta y eso en un túnel. Mi amigo y yo no metimos nada al túnel y era una cosa del futuro yo pensé que era un robot mutante, pero mi amigo le dijo que no porque era una cosa del futuro habíamos llegado al futuro y hay como mi padre lo de mi amigo nosotros éramos super rápidos que salvábamos a las personas que estaba peleando con mutante.

De repente los habíamos visto cuando que éramos unos personajes de video juegos y también lo habíamos visto cuando que era una puerta de video juegos y del futuro y se estaba cerrando y nosotros fuimos corriendo rápido a la puerta y nos escondimos y escondimos rápido la puerta con el estante. Yo sé mi amigo sé un poco que nunca le iramos a decir a mamá lo que pasó.

Cinco años después apareció otro niño que encontraron la puerta detrás del estante.

fin de la historia.

foco de atención de los alumnos haya estado en la imagen, la que podría haberlos llevado a incorporar elementos diferentes (propios de su imaginación) de los solicitados en la instrucción.

Al considerar el desempeño en este criterio según los niveles escolares de los niños (tabla 4), podemos señalar que mejora progresivamente según el curso y que esta diferencia es estadísticamente significativa entre los cursos inferiores y superiores.

El ejemplo 1, escrito por una niña de 7° básico, cumple con los parámetros del nivel máximo de desempeño (nivel 3), pues presenta los elementos centrales mencionados en la instrucción para dar origen a la historia.

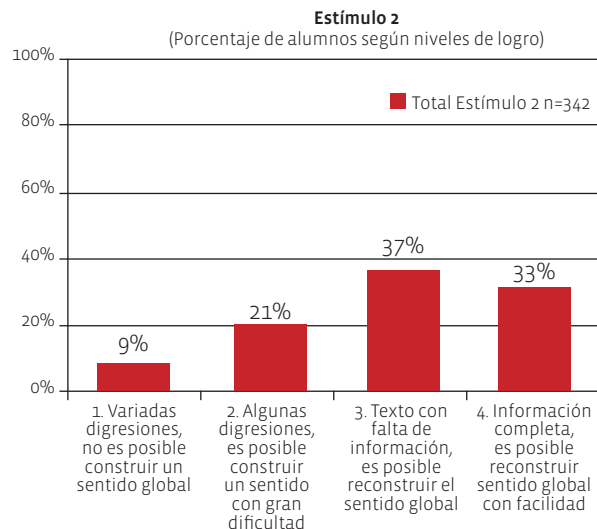
3.2. Coherencia

Como se observa en el gráfico 2, en la mayoría de las narraciones analizadas es posible reconstruir el sentido global del texto (niveles 2 a 4), aunque es elevado el porcentaje de narraciones que presenta información incompleta, lo que se expresa generalmente en la presencia de ideas inconclusas.

El análisis por curso muestra una progresión en el desempeño en este criterio, tal como se evidencia en la tabla 5. Así, se observan diferencias

GRÁFICO 2

Coherencia



significativas entre los niveles escolares menores y los mayores.

Estos resultados podrían indicar que los estudiantes, a medida que avanzan en la vida escolar y tienen más oportunidades de producir textos, incrementan su dominio del código escrito. Estudios anteriores muestran que los escritores más avanzados concentran menos atención en los aspectos mecánicos de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992; Miras, 2000; González y Mar-

TABLA 5

Coherencia por curso

| Niveles de desempeño | Estímulo 2 | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | 3° n=121 | 5° n=118 | 7° n=103 | Total n=342 |
| 1. Variadas digresiones, no es posible construir un sentido global | 22% | 5% | 1% | 10% |
| 2. Algunas digresiones, es posible construir un sentido con gran dificultad | 31% | 18% | 13% | 21% |
| 3. Texto con falta de información, es posible reconstruir el sentido global | 39% | 41% | 30% | 37% |
| 4. Información completa, es posible reconstruir el sentido global con facilidad | 9% | 36% | 56% | 33% |

Diferencias significativas: 3°-5° $p < 0,001$, 3°-7° $p < 0,001$, 5°-7° $p = 0,016$

tín, 2006) y pueden dedicarse a aspectos más globales como la construcción del sentido del texto. También los escritores experimentados tienen más conciencia de sus destinatarios, de la situación de comunicación, del contenido a comunicar y del propósito comunicativo que los escritores novicios, quienes tienden a escribir para sí mismos (Cassany, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992).

3.3. Cohesión

La utilización de conectores y mecanismos de correferencia busca que el texto presente relaciones lógico-semánticas que lo hacen cohesivo. Este es uno de los aspectos menos logrado en las narraciones analizadas en este estudio. Como

se observa en el gráfico 3, la gran mayoría de los alumnos elabora textos que presentan conectores y correferencias que están mal empleados y/o son repetitivos.

El uso de conectores es uno de los aspectos más propios del lenguaje escrito, a diferencia del lenguaje oral, que recurre a recursos no verbales y paraverbales, así como a la referencia permanente al contexto.

En los textos estudiados, el fenómeno más recurrente fue el empleo indiscriminado del conector y con distintos valores semánticos, inadecuados para el tipo de información que conectan. Este uso polifuncional de la conjunción y es coincidente con los resultados de los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1987) y Shapiro y Hudson (1991), y también con algunos estudios sobre composición de textos narrativos en nuestro país (Álvarez, 1996; Benítez, 2009). Asimismo, el fenómeno se evidencia en composiciones no narrativas, como lo describen Concha y Paratore (2010) y Concha y otros (2010a), quienes muestran que los textos de escritores novicios tienden a coordinarse mediante la yuxtaposición o la adición, hecho que también ocurre en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje oral. Otra observación importante es que los alumnos más pequeños no varían los recursos para la mantención de los referentes, reiterando las nominalizaciones, tal como se muestra en el ejemplo 2.

El análisis por curso muestra una progresión en los resultados, siendo significativas las dife-

GRÁFICO 3

Cohesión

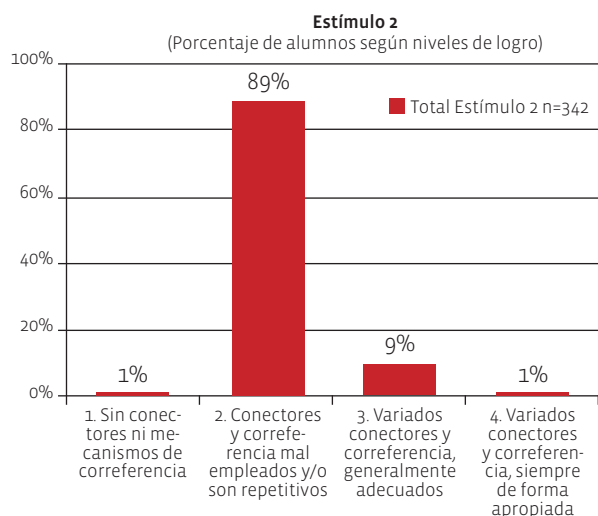


TABLA 6

Cohesión por curso

| Niveles de desempeño | Estímulo 2 | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | 3° n=121 | 5° n=118 | 7° n=103 | Total n=342 |
| 1. Sin conectores ni mecanismos de correferencia | 3% | 0% | 0% | 1% |
| 2. Conectores y correferencia mal empleados y/o son repetitivos | 94% | 92% | 80% | 89% |
| 3. Variados conectores y correferencia, generalmente adecuados | 3% | 8% | 19% | 9% |
| 4. Variados conectores y correferencia, siempre de forma apropiada | 0% | 1% | 1% | 1% |

Diferencias significativas: 3°-5° $p=0,043$, 3°-7° $p<0,001$, 5°-7° $p=0,034$

EJEMPLO 2Cohesión 5° básico (nivel 2)¹¹

"El monstruo del colegio"

Abía una vez un niño y una niña estaban en el colegio y se habían quedado solos entonces pillaron un paradiiso oculto y el niño tiro un libro se abrió y la niña le dijo miedo el niño iba a entrar y le digo la niña nosotros es peligroso el niño no tenía miedo y iba caminando y se apareció una sombra y le dijo el niño quien anda ahí el monstruo se le apareció el niño salió arrojando para afuera la niña le dijo que te pare el niño le dijo que avía un monstruo la niña le dijo como era el niño dijo que era un estudiante con un león muy grande la niña dijo eson sonrisa el niño dijo que eran como la película el ginec sin cabeza el día día todos los estudiantes escucharon un ruido que venía de la pared el niño dijo son los dos monstruos el profesor dijo quedarse quietos y dijo que salieran para el recreo pero la niña y el niño se quedaron ahí entonces abrieron el paradiiso oculto y esta vez le tocaba ir a la niña y dijo la niña alluden mi

rencias entre todos los cursos, como se aprecia en la tabla 6. Este progreso podría reflejar que existe un efecto de la enseñanza escolar; sin embargo, esta parece insuficiente si se observan los resultados obtenidos en los cursos superiores, que son todavía bajos en los niveles 3 y 4 de la rúbrica.

3.4. Estructura textual

El gráfico 4 evidencia que más de la mitad de los textos presenta todas las partes de la narración (inicio, desarrollo y cierre), por lo que se constata que, en la forma escrita, desde temprana edad (8-9 años) los niños dominan el esquema

narrativo básico (Esperet, 1984; Bigas y otros, 1993). Sin embargo, en la mayoría de los escritos no se logra finalizar adecuadamente la narración, ya sea porque el desenlace es abrupto, incompleto o mal resuelto.

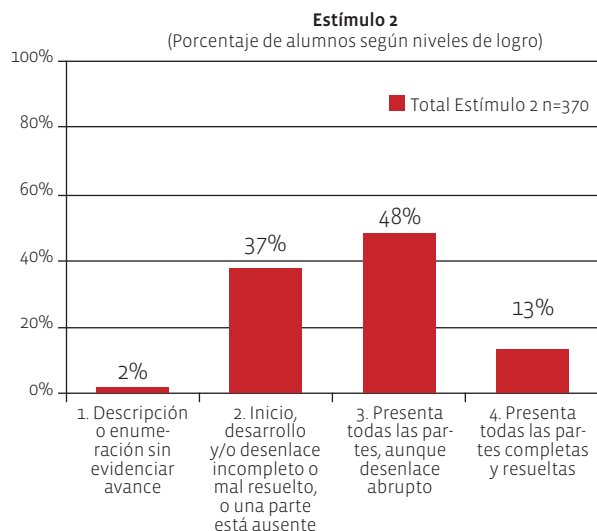
Por otra parte, el porcentaje de alumnos que presenta solo una descripción o enumeración de hechos sin evidenciar un avance de los acontecimientos de la historia, en general es bajo, lo que vuelve a mostrar que los niños poseen una noción de la estructura temporal de los textos narrativos.

Como se observa en la tabla 7, el análisis de

11 Se marca en círculos la repetición del conector y se subraya la repetición de referentes.

GRÁFICO 4

Estructura textual



este indicador por cursos muestra un progreso gradual a lo largo de la Educación Básica, observándose una diferencia significativa entre los cursos inferiores y los superiores, no así entre los cursos superiores (5° y 7°). Estos resultados sugieren un progreso de los niños, de escritores inexpertos a más expertos, lo que podría estar asociado al efecto de una mayor exposición y trabajo con lo escrito, ya sea en la escuela o bien en tareas de escritura propias de la vida diaria.

Al analizar los textos, se pudo apreciar que frecuentemente los niños desarrollan la historia y en forma repentina acaban el relato mediante la palabra “fin” y, en menor medida, mediante fórmulas como “y vivieron felices para siempre”, dando por finalizado el texto, dejando diversos aspectos de la historia inconclusos. Estas marcas textuales aparecen como marcas prototípicas de las partes de la narración aun cuando los niños no establezcan adecuadamente secuencias textuales que cumplan tales funciones. Bigas y otros (1993) señalan que es normal que los niños las empleen al final de la narración, pues son fácilmente diferenciables del cuerpo, por lo tanto cumplirían con la función de cerrar el texto. No obstante, la aparición de estos recursos lingüísticos parece indicar un desarrollo incipiente de una estructura narrativa adecuada y que la diferencian de la narración oral (Clemente, 1990; Bigas y otros, 1993).

El ejemplo 3 corresponde a una narración producida por un niño de 3° básico evaluada en nivel 2. Se observa en el texto la presencia de una situación inicial con ciertos detalles del ambiente, luego se introduce una complicación que da origen a una serie de acciones que no son desarrolladas mayormente. Asimismo, la historia no converge en un desenlace concreto.

TABLA 7

Estructura textual por curso

| Niveles de desempeño | Estímulo 2 | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | 3° n=121 | 5° n=121 | 7° n=128 | Total n=370 |
| 1. El texto presenta una descripción o enumeración sin evidenciar avance | 3% | 2% | 0% | 2% |
| 2. Presenta inicio, desarrollo y/o desenlace incompleto o mal resuelto, o una parte está ausente | 67% | 26% | 20% | 37% |
| 3. Presenta todas las partes, aunque desenlace abrupto; sin embargo, no dificulta el avance | 27% | 56% | 59% | 48% |
| 4. Presenta todas las partes completas y resueltas, permitiendo un avance de los acontecimientos | 3% | 16% | 21% | 13% |

Diferencias significativas: 3°-5° $p < 0,001$, 3°-7° $p < 0,001$

EJEMPLO 3

Estructura textual 3° básico (nivel 2)

El gigante

Hace mucho tiempo había una pequeña ciudad llamada
 Samoia pero un día llegó un gigante bueno pero
 la gente pensaba que era malo vivía alludon alar
 demas personas pero no lo dejaban porque pensaban
 que era malo pero se dieron cuenta que era bueno y
 ademas jugaba con los niños y lo dejaban alludon
 pero un día encontraron un estante y encontraron
 una puerta secreta y vieron un túnel y fueron
 a ver y se resfalaron por el túnel y se encontraron
 con un gorila y el gigante peleó con el gorila
 y lo dejaron solo peliando

3.5. Desarrollo de las ideas

Como se observa en el gráfico 5, cerca de la mitad de los textos presentan ideas desarrolladas con detalles (acerca del ambiente, personajes y eventos) y un léxico casi siempre preciso. Este resultado sugiere que cuando se los estimula a escribir, los niños pueden producir ideas variadas y detalladas, valiéndose para ello de un léxico preciso. Por otra parte, el estudio muestra que la presencia en los escritos de un estilo literario con un léxico seleccionado es muy baja y esto es transversal para todos los cursos analizados.

Al analizar este indicador por cursos (tabla 8), se aprecia en general un progreso entre los cursos inferiores y superiores, no así entre los superiores, pero solo en los niveles 1, 2 y 3. El nivel 4, que alude a la escritura con intención literaria, es igualmente bajo para todos los cursos analizados.

GRÁFICO 5

Desarrollo de las ideas

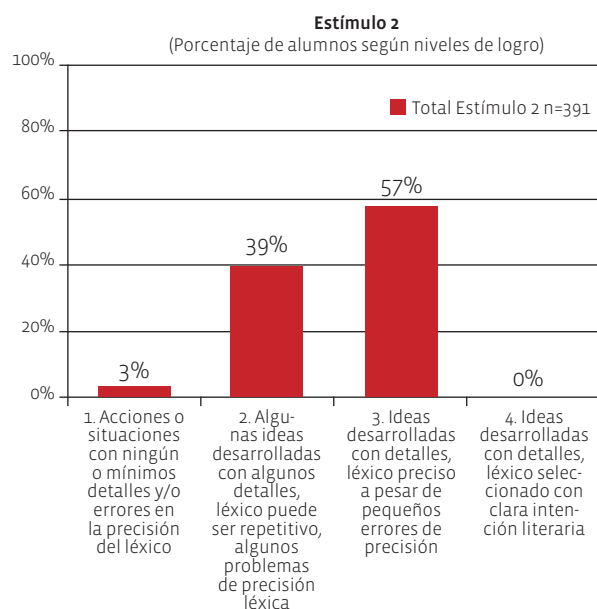


TABLA 8

Desarrollo de las ideas

| Niveles de desempeño | Estímulo 2 | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | 3° n=129 | 5° n=132 | 7° n=130 | Total n=391 |
| 1. Acciones o situaciones con ningún o mínimos detalles y/o errores en la precisión del léxico | 9% | 1% | 0% | 3% |
| 2. Algunas ideas desarrolladas con algunos detalles, léxico puede ser repetitivo, algunos problemas de precisión léxica | 67% | 31% | 19% | 39% |
| 3. Ideas desarrolladas con detalles, léxico preciso a pesar de pequeños errores de precisión | 24% | 68% | 81% | 58% |
| 4. Ideas desarrolladas con detalles, léxico seleccionado con clara intención literaria | 0% | 0% | 1% | 0% |

Diferencias significativas: 3°-5° $p < 0,001$, 3°-7° $p < 0,001$

4. Resultados por género y relación entre variables (criterios)

4.1. Resultados por género

En términos generales, no se aprecian diferencias por género en los distintos aspectos evaluados (lo cual coincide con estudios como el de Salvador, 2000), con la excepción del criterio *adecuación a las instrucciones del estímulo*, en que las mujeres presentan un mejor desempeño que los hombres, como se aprecia en la tabla 9.

Es importante considerar también las diferencias por género en relación al número de palabras escritas, ya que las mujeres escriben más

que los hombres. Si consideramos los tres cursos evaluados, las mujeres escriben en promedio 184 palabras, mientras que el promedio de los hombres alcanza a 159.

4.2. Relación entre variables

Con el propósito de saber si existían asociaciones entre los desempeños obtenidos por los alumnos, se efectuaron cálculos de correlaciones, utilizando el puntaje promedio obtenido en cada uno de los indicadores evaluados.

En general, se observaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los distintos criterios evaluados.

TABLA 9

Adecuación a las instrucciones del estímulo por género

| Niveles de desempeño | Estímulo 2 | | |
|---|----------------------------|----------------|----------------|
| | Hombre n= 183 | Mujer n=188 | Total n=371 |
| 1. Utiliza elementos diferentes al estímulo o solo algunos, no da origen a una historia | 2% | 2% | 2% |
| 2. Utiliza elementos diferentes al estímulo o solo algunos, pero da origen a una historia | 80% | 60% | 68% |
| 3. Utiliza elementos del estímulo y da origen a una historia | 18% | 42% | 30% |
| Cálculo de diferencias | Hombre - Mujer $p < 0,001$ | | |

El criterio *estructura textual* es el que manifiesta correlaciones más altas con un mayor número de otros criterios. Destaca, por ejemplo, la correlación de *estructura textual* con *coherencia*. Se observa también una correlación positiva entre el indicador *desarrollo de las ideas* y el número de palabras escritas en el texto (ver anexo 2).

5. Conclusiones

La investigación tuvo como propósito caracterizar la producción escrita de los niños y niñas e identificar las dificultades más frecuentes a fin de aportar conocimientos para la enseñanza de esta habilidad. Para ello se consideraron cinco criterios de evaluación.

Respecto del criterio *adecuación a las instrucciones del estímulo*, se observó que la mayoría de los niños pudo cumplir con la tarea encomendada en la instrucción de escribir una narración, aunque no todos ellos siguieron los requerimientos específicos de esta. De lo anterior puede deducirse que la mayoría de los niños posee un esquema narrativo, lo que les permite construir una historia (Aravena, 2011); sin embargo, presentan dificultades para seguir aspectos específicos de esta instrucción.

En cuanto al criterio de *coherencia*, los niños en su mayoría logran producir textos en que es posible reconstruir su sentido global, aun cuando existan partes en que se presenta información incompleta, digresiones temáticas o ideas inconexas. Sin embargo, estos resultados hay que considerarlos con precaución, ya que este criterio fue el que obtuvo un menor grado de acuerdo entre los correctores, como ya se ha indicado. Es probable que lo anterior se relacione con la dificultad que implica evaluar este aspecto, así como también con la calidad de la rúbrica construida, lo que será considerado para futuros estudios.

En relación a la *cohesión*, la presencia de conectores y mecanismos de correferencia variados y semánticamente adecuados fue el aspecto que presentó mayor dificultad entre los alumnos

de todos los cursos de la muestra. La evidencia demostró que los alumnos no emplean una variedad de mecanismos para establecer las relaciones entre enunciados, siendo muy frecuentes las repeticiones de conectores temporales como *antes, después, entonces, luego*, y causales como *porque, ya que*; sin embargo, fueron escasos los conectores adversativos (*pero*). Esto no es de extrañar, pues el tipo de texto concuerda con las relaciones que se dan entre los elementos; en el caso del cuento, este se caracteriza por la sucesión de hechos que suele organizarse en una cronología a través de conectores temporales. Por otra parte, es muy llamativo el uso prolífero del conector y entre oraciones yuxtapuestas que más bien parecen tener una relación de temporalidad en la historia. Según Shapiro y Hudson (1991), el conector *y (and)* es uno de los que más emplean los preescolares y a medida que crecen adquieren otros de mayor complejidad. Sin embargo, en nuestro estudio es habitual que los estudiantes mayores también lo empleen en forma polifuncional en sus narraciones.

En cuanto a las correferencias, fue habitual la repetición de nombres para articular las oraciones o párrafos y muy escasa la presencia de pronombres o sinónimos, como recursos cohesivos. Esta dificultad podría estar indicando que la enseñanza explícita de recursos lingüísticos para la cohesión de las producciones escritas, como son los conectores y correferencias, es poco frecuente en la escuela básica.

En relación al criterio de *estructura textual*, se evaluó si los niños lograban dar una secuencia temporal y progresiva a las narraciones, para lo cual se consideraron sus partes estándares: inicio, desarrollo y desenlace. Los resultados muestran que el manejo de esta progresión temporal es bastante adecuado entre los estudiantes; sin embargo, un alto porcentaje de ellos evidenció un desenlace abrupto o mal resuelto, lo que también encuentran los estudios de Marinkovich (2002, 2006). Si bien esta dificultad es transversal a todos los cursos, es claramente mayor en los

cursos inferiores, lo que podría estar indicando que los escritores novatos no tienen todavía una clara conciencia de que escriben para un destinatario, sino que lo hacen para sí mismos, como lo corroboran investigaciones anteriores (Tolchinsky, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1992). Asimismo, este resultado sugiere una falta de previsión de los niños antes de escribir, lo que podría llevar a un agotamiento de las ideas o a un insuficiente cálculo del espacio de escritura.

El *desarrollo de las ideas* aparece con un desempeño bastante alto en relación a los demás criterios evaluados. Además se correlaciona de manera positiva y significativa con el número de palabras escritas. Lo anterior sugiere que los niños, sometidos a estímulos que motiven su imaginación, como es el caso, son capaces de desarrollar ideas detalladas y con un léxico preciso que les da sustento. No obstante, son muy escasas las narraciones que presentan un léxico seleccionado o expresiones de estilo literario. Como este bajo desempeño es transversal a todos los cursos evaluados, puede suponerse que su enseñanza es débil en la escuela básica.

En general, se aprecian diferencias entre los desempeños de los estudiantes de 3° básico y aquellos de los cursos superiores (5° y 7°), lo que podría explicarse por razones propias del desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, por una parte, y por el efecto de la enseñanza escolar, por otra. No obstante, no aparece una clara progresión entre los cursos superiores (entre 5° y 7°) ni los desempeños de los cursos superiores parecen demasiado satisfactorios, lo que podría estar mostrando falencias en la enseñanza de la escritura en estos niveles, en particular, de los criterios abordados en este estudio.

En general, no se aprecian mayores diferencias en cuanto al género, aunque un mayor número de mujeres sigue las instrucciones específicas del estímulo para producir sus narraciones y estas escriben más palabras que los hombres. Esto último concordaría con resultados de investigaciones con estudiantes de lengua inglesa

(Berninger y Fuller, 1992; Ma y Kingler, 2000; Malecki y Jewell, 2003).

También fue posible apreciar una correlación positiva entre los distintos criterios evaluados, destacando el criterio *estructura textual*, que presenta una correlación positiva y más alta con una mayor cantidad de otros indicadores.

Por último, cabe señalar que los resultados de este estudio fueron obtenidos del análisis de escritos de 414 alumnos de enseñanza básica de escuelas municipales de bajo nivel socioeconómico, por lo tanto son acotados a este universo y no pueden ser generalizados.

En futuras investigaciones será importante continuar profundizando y perfeccionando los criterios y rúbricas propuestos, de manera de aportar un mayor conocimiento sobre la producción escrita de los niños y de su progreso durante el período escolar. Asimismo, se evalúa aplicar estos instrumentos a una muestra representativa de alumnos y alumnas de Educación Básica del país y enriquecer la evidencia de producción escrita, considerando diferentes estímulos y géneros discursivos.

6. Bibliografía citada

ADAM, Jean Michel y Clara Ubaldina LORDA, 1999: *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona: Ariel.

ALBALADEJO, Tomás y Antonio GARCÍA BERRIO, 1982: "La lingüística del texto" en FRANCISCO ABAD y Antonio GARCÍA BERRIO (eds.): *Introducción a la lingüística*, Madrid: Alhambra, 217-260.

ÁLVAREZ, Gerardo, 1996: "Conexión y escritura en narraciones escolares", *Onomázein* 1, 11-29.

ATORRESI, Ana y Otros, 2010: *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago: Unesco-Orealc.

ARAVENA, Soledad, 2011: "El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal", *Signos* (44), 77

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S07180934-2011000300002&script=sci_arttext, fecha de consulta: 12 de diciembre de 2011].

BEAUGRANDE, Robert y Wolfgang DRESSLER, 1997: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.

BERNARDEZ, Enrique, 1993: “La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo”, *Boletín de Filología* 34, 9-32.

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

BEREITER, Carl y Marlene SCARDAMALIA, 1987: *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

BERNINGER, Virginia W. y Frances FULLER, 1993: “Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children”, *Journal of School Psychology* 30 (4), 363-382.

BIGAS, Montserrat, 1991: “La lengua escrita en la escuela: el texto narrativo a los ocho años”, *Infancia y Aprendizaje* 1, 79-101.

BJÖRK, Lennart e Ingegerd BLOMSTRAND, 2000: *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona: Graó.

BRIDWELL, Lillian, 1980: “Revising strategies in twelfth grade students’ transactional writing”, *Research in the Teaching of English* vol. 14, n.º 3, 197-222.

CABRERA, Elsa, 2003: “Producción de Textos Narrativos Escritos: Estudio Descriptivo-Comparativo en Alumnos de 2º, 3º y 4º Año Básico”, *Psykhé* 12, 121-132.

CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN, 1999: *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

CAMPS, Ana, 1990: “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, *Infancia y Aprendizaje* 49, 3-19.

CAMPS, Ana (comp.), 2003: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó.

CASSANY, Daniel, 1987: *Describir el escribir*, Buenos Aires: Paidós.

CASSANY, Daniel, 2005: “Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”, comunicación presentada en el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad de Concepción.

CASSANY, Daniel, 2006: *Reparar la escritura*, Barcelona: Graó.

CLEMENTE, Rosa, 1990: “Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias”, *Estudios de Psicología* 41, 7-20.

CONCHA, Soledad y Otros, 2010a: “Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos”, *Literatura y lingüística* 21, 1-11.

CONCHA, Soledad y Otros, 2010b: “Coherencia local en la producción escrita no narrativa de escolares de Santiago: una investigación sobre los productos escritos, el conocimiento metalingüístico y las conductas de proceso, para informar a la didáctica específica”, comunicación presentada en el I Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación.

CONCHA, Soledad y Jeane PARATORE, 2010: “Local coherence in persuasive writing: an exploration of chilean students’ metalinguistic knowledge, writing process, and writing products”, *Written Communication* [<http://wcx.sagepub.com/content/28/1/34>, fecha de consulta: 12 de agosto de 2011].

ENGLERT, Carol y Otros, 1988: “Students’ metacognitive knowledge about how to write informational texts”, *Learning Disability Quarterly* 11, 18-46.

ESPERET, Eric, 1984: “Processus de production, gènese et rôle du schema narratif dans la conduite

de récit”, en Michel MOSCATO y Gilberte PIÉRAUT-LE BONNIEC (eds.): *Le langage: construction et actualisation*, Rouen, PUR.

FITZGERALD, Jill y Alan TEASLEY, 1986: “Effects of instruction in narrative structure on children’s writing”, *Journal of Educational Psychology* 78(6), 424-432.

FITZGERALD, Jill y Lynda MARKHAM, 1987: “Teaching children about revision in writing”, *Cognition and Instruction* 4 (1), 3-24.

FLOWER, Linda y John HAYES, 1980: “Cognitive process in writing”, *College Composition and Communication* 32 (4), 365-387.

FLOWER, Linda y John HAYES, 1981a: “Plans that guide the composing process” en Carl FREDERICKSEN y Joseph DOMINIC (eds.): *The nature, development and teaching of written communication. Vol. 2, Writing: process, development and communication*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

FLOWER, Linda y John HAYES, 1981b: “The cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem”, *College Composition and Communication* 31, 21-22.

GONZÁLEZ, María José e Isaías MARTÍN, 2006: “Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en educación secundaria”, *Infancia y Aprendizaje* 29 (3), 315-326.

GRAHAM, Steve, 2006: “Writing” en Patricia ALEXANDER y Philip WINNE (eds.): *Handbook of educational psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

GRAHAM, Steve y Otros, 2012: “Writing: importance, development, and instruction”, *Reading and Writing* 26, 1-15.

GRAHAM, Steve y Michael HEBERT, 2011: “Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading”, *Harvard Educational Review* 81 (4), 710-744.

HALLIDAY, Michael y Ruqaiya HASAN, 1976: *Cohesion in English*, London: Longman.

HAYES, John, 2000: “A new framework for understanding cognition and affect in writing” en Roselmina INDRISIANO y James SQUIRE (eds.): *Perspectives on Writing*, Newark DE: International Reading Association.

HAYES, John y Linda FLOWER, 1986: “Writing research and the writer”, *American psychologist* 41(10), 1106-1113.

LOTMAN, Luri y Otros, 1979: *Semiótica de la cultura*, Madrid: Cátedra.

LURIA, Alexander, 1979: *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.

MA, Xin y Don KLINGER, 2000: “Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement”, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation* 25 (1), 41-55.

MALECKI, Christine K. y Jennifer JEWELL, 2003: “Developmental, gender, and practical considerations in scoring curriculum-based measurement writing probes”, *Psychology in the Schools* 40 (4), 379-390.

MARINKOVICH, Juana, 2002: “Algunos rasgos textuales básicos en las narraciones escolares en la lingüística actual y sus relaciones interdisciplinarias”. *Ensayos en honor a la Dra. Marianne Peronard Thierry*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

MARINKOVICH, Juana (ed.), 2006: *La escritura como proceso. Fundamentos y práctica en el aula*, Santiago: Frasis.

MEDEROS, Martín, 1988: “Procedimientos de cohesión en el español actual” [dialnet.unirioja.es/servlet/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&rft:isbn=8450564271, fecha de consulta: 26 de noviembre de 2012].

MEDINA, Alejandra y Otros, 2009: *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT). kínder a 4º básico*, Santiago: Ediciones Universi-

dad Católica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC), 2009a: *Informe de resultados de escritura*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC), 2009b: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

MIRAS, Mariana, 2000: “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”, *Infancia y Aprendizaje* 89, 65-80.

MOLINERO, Luis, 2001: *Medidas de concordancia para variables cualitativas*. [<http://www.seh-lilha.org/concor2.htm>, fecha de consulta: 26 de mayo de 2011].

MONTOLÍO, Estrella y Marisa SANTIAGO, 2000: “Objetividad e implicación en el texto académico” en ESTRELLA MONTOLÍO (ed.): *Manual práctico de escritura académica*, vol. 3, Barcelona: Ariel.

OLINGHOUSE, Natalie y Steve GRAHAM, 2009: “The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students”, *Journal of Educational Psychology* 101 (1), 37-50.

OLINGHOUSE, Natalie y Jacqueline LEAIRD, 2009: “The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second-and fourth-grade students”, *Reading and Writing* 22 (5), 545-565.

PUJOL, Mario, 2000: “Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística”, *Tabanque: Revista Pedagógica* 15, 223-248.

SADDLER, Bruce y Steve GRAHAM, 2007: “The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers”, *Reading & Writing Quarterly* 23 (3), 231-247.

SALVADOR, Francisco, 2000: “Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos”, *Enseñanza* 17-18, 145-163.

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

SHAPIRO, Lauren y Judith A. HUDSON, 1991: “Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children’s picture-elicited narratives”, *Developmental Psychology* 27, 960-974.

SOMMERS, Nancy, 1980: “Revision strategies of student writers and experienced adult writers”, *College Composition and Communication* 31 (4), 378-388.

SOTOMAYOR, Carmen y Otros, 2011: “La formación inicial de docentes en Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?”, *Pensamiento Educativo* 48 (1), 28-42.

THE NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES), 2000: *NCES Scoring of Fourth-Grade Narrative Writing*, 5 (1), 495-500 [<http://nces.ed.gov/pubs2000/2000495.PDF>, fecha de consulta: 15 de agosto de 2011].

VAN DIJK, Teun, 1978: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*, Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, Teun, 1980: *Texto y contexto*, Cátedra: Madrid.

TOLCHINSKY, Liliana, 1992: “Calidad narrativa y contexto escolar”, *Infancia y Aprendizaje* 58, 83-105.

VYGOTSKY, Lev, 1934 [1987]: *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.

7. Anexos

ANEXO 1: Criterios y rúbricas de evaluación

Criterio 1: Adecuación a las instrucciones del estímulo

El texto muestra la construcción de una historia basada en la situación presentada en el estímulo: amigos en ambiente escolar descubren un túnel, situación que origina la acción.

| Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 |
|---|--|---|
| El texto del alumno utiliza elementos diferentes a los del estímulo o utiliza solo algunos elementos del estímulo, pero en ninguno de los dos casos dan origen a una historia. | El texto del alumno emplea elementos diferentes a los del estímulo o emplea solo algunos de ellos y en cualquiera de los dos casos dan origen a una historia. | El texto del alumno utiliza los elementos del estímulo para narrar una historia: amigos en un ambiente escolar descubren un túnel que da origen a una historia. (Ambiente escolar, biblioteca, profesor, trabajo de investigación, compañero, sala, clase, entre otros). |

Criterio 2: Coherencia

El texto evidencia un sentido global completo, ya que no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas, información contradictoria u omisión de información necesaria para su construcción.

| Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 |
|---|---|--|--|
| El texto presenta varias digresiones temáticas, ideas inconexas y/o información contradictoria, por lo que no es posible reconstruir su sentido global. | El texto presenta algunas digresiones temáticas, ideas inconexas, información contradictoria y/o falta de información; sin embargo, es posible reconstruir su sentido global, aunque con gran dificultad. | El texto presenta falta de información , sin embargo no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas y/o información contradictoria, por lo que es posible reconstruir su sentido global. | El texto presenta información completa sin digresiones temáticas, ideas inconexas y/o información contradictoria, por lo que es posible reconstruir su sentido global con facilidad. |

Criterio 3: Cohesión

El texto evidencia relaciones lógico-semánticas, a través del empleo de variados conectores y mecanismos de correferencia —como la repetición de sustantivos, el uso de pronombres o de sinónimos—, los cuales contribuyen a la progresión de la información y le otorgan unidad al texto.

| Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 |
|---|---|---|---|
| El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores ni mecanismos de correferencia. | El texto presenta conectores y mecanismos de correferencia que pueden estar mal empleados y/o ser repetitivos. | El texto presenta variados conectores y/o mecanismos de correferencia y estos son empleados generalmente de forma adecuada. | El texto presenta variados conectores y mecanismos de correferencia y estos son empleados siempre de forma apropiada. |

Criterio 4: Estructura textual

El texto evidencia la construcción de un cuento empleando la estructura propia de la narración, esto es, la presentación de un inicio (introducción de los personajes, el tiempo y el espacio), un desarrollo (conflicto y presentación de eventos) y un desenlace (resolución o cierre).

| Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 |
|---|--|--|--|
| El texto presenta una descripción o enumeración , sin evidenciar un avance —desde un estado inicial hacia un estado final— de los acontecimientos. | El texto presenta un inicio, desarrollo y/o desenlace incompleto o mal resuelto , o bien una de estas partes está ausente . Esto puede dificultar el avance —desde un estado inicial hacia un estado final— de los acontecimientos. | El texto presenta todas las partes de la narración, aunque el desenlace es abrupto, incompleto o mal resuelto, sin embargo no dificulta el avance de los acontecimientos. | El texto presenta todas las partes de la narración, y estas dan cuenta de acciones y/o situaciones cerradas, es decir, completas y resueltas , evidenciando un avance de los acontecimientos. |

Criterio 5: Desarrollo de las ideas

El texto evidencia ideas enriquecidas con detalles acerca de los elementos que configuran la narración (ambiente, personajes y eventos). Las ideas son apoyadas en su calidad y desarrollo a través del uso de un léxico variado, preciso y seleccionado con intención literaria.

| Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 |
|--|--|--|--|
| El texto presenta acciones o situaciones respecto de las cuales se entregan ninguno o mínimos detalles sobre el ambiente ¹² , personajes o eventos y/o aparecen frecuentemente errores en la precisión del léxico utilizado. (El texto presenta una simple enumeración de acciones o situaciones). | El texto presenta algunas ideas desarrolladas con algunos detalles respecto del ambiente, los personajes o los eventos; sin embargo, el léxico utilizado puede ser repetitivo y es posible que presente algunos problemas de precisión léxica . (Utiliza una limitada variedad de adjetivos o adverbios). | El texto presenta ideas desarrolladas con detalles acerca del ambiente, los personajes y los eventos, y el uso del léxico es preciso , a pesar de que puede presentar pequeños errores de precisión . (Utiliza una variedad de adjetivos y adverbios que describen el ambiente, los personajes o eventos). | El texto presenta ideas desarrolladas con detalles haciendo uso de léxico seleccionado con clara intención literaria . (Utiliza palabras por su sonoridad o en sentido figurado o construcciones lingüísticas de estilo literario). |

12 Físico, psicológico y espacial.

ANEXO 2: Tabla de correlaciones entre criterios

| Criterios | 1. Adecuación a las instrucciones del estímulo | 2. Coherencia | 3. Cohesión | 4. Estructura textual | 5. Desarrollo de las ideas | N° de palabras |
|--|--|---------------|-------------|-----------------------|----------------------------|----------------|
| 1. Adecuación a las instrucciones del estímulo | | | | | | |
| 2. Coherencia | ,224(**) | | | | | |
| 3. Cohesión | ,317(**) | ,303(**) | | | | |
| 4. Estructura textual | ,186(**) | ,493(**) | ,172(**) | | | |
| 5. Desarrollo de las ideas | ,256(**) | ,379(**) | ,301(**) | ,403(**) | | |
| N° de palabras | ,271(**) | ,378(**) | ,211(**) | ,427(**) | ,533(**) | |

** Correlación significativa al 0,01. / * Correlación significativa al 0,05.