

PROCEDIMIENTOS DISCURSIVO-COGNITIVOS EN LECTORES Y PRODUCTORES DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS*

RICARDO BENÍTEZ, MARISOL VELÁSQUEZ Y MARCELO VERGARA
Universidad Católica de Valparaíso

En este estudio, se detectan los procedimientos discursivo-cognitivos propios de la lectura y escritura de textos argumentativos utilizados por 614 niños y niñas de sexto y octavo año básico de colegios subvencionados de la ciudad de Valparaíso. Los procedimientos detectados son *generalización*, *relación* y *selección*, en la habilidad lectora, y *especificación*, *particularización* y *ordenación*, en la escritura. Primero, el análisis demostró que, tanto en comprensión lectora como en producción escrita, los sujetos de octavo evidencian un comportamiento más estratégico que los sujetos de sexto, lo cual avala la idea del desarrollo ontogenético de los procedimientos cognitivo-discursivos. Segundo, se detectó que los sujetos de octavo año emplean más procedimientos combinados que los de sexto año. Finalmente, en ambos cursos, la mayoría de los sujetos utiliza los procedimientos de lectura con similar frecuencia; mientras que en el caso de la producción escrita, un procedimiento predomina sobre los otros dos.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto más amplio que intenta descubrir procedimientos discursivo-cognitivos comunes que pueden existir entre la producción escrita y la comprensión lectora de textos argumentativos. Los sujetos que participaron en dicho estudio son niños y niñas que cursan sexto y octavo año de enseñanza básica en colegios subvencionados de la ciudad de Valparaíso, Chile.

El objetivo de este trabajo es detectar cuáles son los procedimientos discursivo-cognitivos empleados por los sujetos que no lograron ejecutar aquellos procedimientos que son comunes a los procesos de lectura y escritura de textos argumentativos.

A partir del análisis de las respuestas a las pruebas de comprensión y producción que se utilizaron como instrumentos en el proyecto, se detectaron tres procedimientos discursivos de comprensión lectora que, en el presente trabajo, se denominarán

*Proyecto FONDECYT N° 1980311

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Ricardo Benítez <rbenitez@ucv.cl>

generalización, relación y selección, y tres procedimientos discursivos de producción escrita que se denominarán *especificación, particularización y ordenación*. Cada uno de ellos presenta características peculiares, las cuales se detallarán más adelante.

La Reforma Educacional que se está llevando a cabo en nuestro país requiere con premura del estudio de los procedimientos utilizados por los alumnos en la comprensión y en la producción de textos escritos. La Reforma plantea claramente que el papel de la escuela es apoyar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes en función de una comunicación efectiva. Este proceso de desarrollo debe ser progresivo, flexible y consciente, y debe poseer un carácter discursivo estratégico. Por la misma razón, existe la necesidad, por una parte, de profundizar el estudio de los procedimientos discursivos empleados en la lectura y la producción escrita y, por otra, de desarrollar la capacidad del estudiante de utilizar diversos procedimientos en los dos procesos. Lo anterior permitiría al estudiante economizar esfuerzo cognitivo, con el consiguiente beneficio que esto le significaría.

Intentamos abocarnos al estudio de los procedimientos mencionados con el fin de, por un lado, contribuir al conocimiento que existe al respecto y, por otro, enfatizar la importancia de incluir, en los programas de estudio empleados por nuestras escuelas, el desarrollo de habilidades que activen los procedimientos descritos en este trabajo.

2. MARCO DE REFERENCIA

Tal como se dijo, el presente trabajo es parte de un estudio que intentó descubrir procedimientos discursivo-estratégicos comunes entre la lectura y la escritura. En dicho proyecto, se solicitó a los sujetos que leyeran dos textos argumentativos y que escribieran otros dos textos del mismo tipo. A partir del análisis de las respuestas a las pruebas de lectura y de escritura aplicadas a estudiantes de 6º y 8º año básico, se llegó a la conclusión de que los sujetos utilizan al menos tres de estos procedimientos comunes a ambas habilidades: la integración, la construcción y la jerarquización (Parodi, Núñez y Gramajo, en revisión). Como parte de dicha investigación, este estudio se dedicará a detectar la posible existencia de procedimientos discursivo-estratégicos en aquellos sujetos que no utilizaron procedimientos comunes a la lectura y a la escritura.

Si bien el concepto de procedimiento se acerca bastante al de estrategia, se utilizará el primero, por cuanto el de estrategia se considera más idiosincrásico, es decir, un modo de operar más propio de cada individuo. Para una operación mental de un nivel mayor de abstracción, como la que se detectó en el análisis de las pruebas administradas a los sujetos de nuestra investigación, utilizaremos el término "procedimiento estratégico-discursivo".

Según Coll (1987), un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad– es un conjunto de acciones ordenadas y con una finalidad, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. El tipo de procedimiento dependería de la cantidad de acciones que implica su realización, de la estabilidad

en la organización de esas acciones y de la clase de objetivo al que van dirigidas (Solé 1999).

Un gran número de psicólogos, lingüistas, profesores, analistas del discurso e investigadores en general ha escrito sobre los procesos estratégicos que se utilizan al leer y al escribir (Gagné y Briggs 1987, Lenski 1998, Mayor, Suengas y González 1993, Oxford 1990, Parodi 1997, Parodi y Núñez 1997, Peronard 1989a, 1989b, Peronard 1990, Peronard 1997, Solé 1999, van Dijk y Kintsch 1983, entre otros). Se podría decir que hay tantas definiciones de “proceso estratégico” (o “estrategia”) como autores existen. Además, estos investigadores admiten en sus propios trabajos que no hay claridad en cuanto al uso mismo del término y a la diferencia que podría existir entre táctica, procedimiento, operación y técnica.

A pesar de que no se utilizará el término “estrategia”, el concepto que van Dijk y Kintsch (1983) tienen de éste se aproxima bastante al término “procedimiento discursivo-estratégico” que sirve de base para lo que aquí nos ocupa.

Estos investigadores señalan que las estrategias utilizadas en los procesos de comprensión y producción del texto escrito poseen ciertas propiedades en común, las cuales se pueden esquematizar de la siguiente manera:

- son flexibles y deben serlo, puesto que operan a nivel tanto ascendente como descendente;
- deben poder funcionar con información completa e información parcial;
- deben operar en paralelo sobre varios niveles diferentes de análisis, donde los resultados de un nivel afectan los procesos en los otros, es decir, son fundamentalmente no deterministas; y finalmente,
- a menudo producen una gran cantidad de resultados alternativos aceptables.

Van Dijk y Kintsch (1983) identifican al menos diez tipos de estrategias cognitivas: lingüísticas, gramaticales, discursivas, culturales, sociales, interaccionales, pragmáticas, semánticas, esquemáticas, y estilístico-retóricas. Nos ocuparemos de dos de ellas –las lingüísticas y las discursivas– que han sido parte integral del proyecto de investigación mencionado del cual el presente trabajo forma parte.

Van Dijk y Kintsch (1983) definen las *estrategias lingüísticas* como aquellas que aplican los usuarios en la producción y en la comprensión de enunciados verbales en actos de habla de una lengua natural. Si bien las operaciones mentales generalmente son conscientes, los investigadores admiten que las estrategias de lenguaje en muchos casos no están preprogramadas, no son intencionadas ni son verbalizables por el usuario. Añaden que son estrategias del sistema cognitivo, generalmente más allá del control consciente que pueda ejercer el usuario de la lengua, y que se aplican a secuencias de pasos mentales que ayudan a realizar una serie de tareas. Mientras algunas de esas tareas están bien definidas (por ejemplo, la identificación de un sonido, de una letra o el análisis de una estructura sintáctica), otras están mucho menos definidas, particularmente las tareas semánticas de interpretación de oraciones o textos completos.

Una de las razones principales de por qué las estrategias son necesarias, además de las reglas del sistema de una lengua, radica en las características específicas de procesamiento de los enunciados lingüísticos:

- los usuarios del lenguaje poseen una (limitada) memoria de corto plazo;
- es difícil para los usuarios procesar diferentes clases de información en forma simultánea;
- la mayoría de las estructuras que son manifestaciones / productos del funcionamiento de las reglas del sistema son jerárquicas;
- la producción y la comprensión requieren no solo de la información lingüística o gramatical, sino también de otra información acerca del contexto, de los recuerdos episódicos, del conocimiento de mundo, de las intenciones, de los planes y metas, y así sucesivamente.

Las *estrategias discursivas*, en tanto, son aquellas que tienen relación con la manipulación de las estructuras de la superficie textual, con los significados de las palabras, de las frases y cláusulas, con la información pragmática del contexto, como también con los datos interaccionales, sociales y culturales. Las estrategias discursivas semánticas implican al menos los siguientes principios:

- tanto la información semántica como de referencia que se necesita para interpretar una oración pueden buscarse en la representación de una o más oraciones previas;
- parte de la información para la interpretación semántica debe buscarse en el conocimiento de mundo o debe ser inferida a partir de él;
- en ambos casos, la búsqueda dependerá también del significado (del resto) de la oración que se está interpretando.

Un principio general, que domina los principios mencionados anteriormente, es la hipótesis de que en oraciones sucesivas de un discurso, las frases referentes pueden ser correferenciales y que, de una forma más general, dos oraciones sucesivas son coherentes.

3. MÉTODO

3.1. *La muestra*

La muestra con la que trabajamos estuvo conformada por 277 sujetos de sexto año básico y 244 sujetos de octavo año básico. Para obtenerla, fue necesario llevar a cabo un proceso de selección previo que consistió en eliminar a los sujetos que utilizaban algún procedimiento estratégico discursivo de conexión entre la comprensión y la producción. Lo anterior se realizó tomando en consideración que nuestro objetivo era detectar la utilización de algunos procedimientos por parte de los sujetos que no empleaban procedimientos comunes en lectura y en escritura.

La muestra original estuvo constituida por 614 sujetos: 317 alumnos de sexto año básico y 297 de octavo año básico, todos ellos pertenecientes a colegios particulares subvencionados mixtos de la ciudad de Valparaíso, Chile, seleccionados en forma aleatoria.

Para seleccionar la muestra usada en este estudio, el primer paso fue determinar el número de sujetos que utilizó alguno de los procedimientos estratégicos comunes en lectura y en escritura señalados anteriormente: integración, jerarquización o construcción (Parodi, Núñez y Gramajo, en revisión).

En sexto año, el porcentaje de sujetos que utilizó procedimientos comunes fue el siguiente:

Tabla 1
Sujetos que ejecutaron procedimientos conectivos en sexto año básico

Procedimiento discursivo	Nº sujetos	Porcentaje
Integración	21	7%
Jerarquización	10	3%
Construcción	12	4%

Puesto que algunos sujetos llevaron a cabo más de un procedimiento, no se estimó pertinente sumar estas cantidades sin antes establecer el número de sujetos que utilizaba dos o los tres procedimientos. En este caso, hubo 3 sujetos que ejecutaron dos procedimientos simultáneamente y no hubo ninguno que realizara los tres, por lo cual el número real de sujetos de sexto año básico que empleó procedimientos discursivos de tipo conectivo fue 40.

El número de sujetos que no ejecutó estos procedimientos de conexión, por lo tanto, fue 277. Este último grupo de sujetos fue el que conformó la muestra de sexto año básico que se analiza para este trabajo.

Respecto al octavo año básico, el porcentaje de sujetos que llevó a cabo procedimientos discursivos conectivos fue el siguiente:

Tabla 2
Sujetos que ejecutaron procedimientos conectivos en octavo año básico

Procedimiento discursivo	Nº sujetos	Porcentaje
Integración	23	8%
Jerarquización	15	5%
Construcción	23	8%

Al igual que en sexto año básico, en octavo existieron algunos sujetos que llevaron a cabo más de un procedimiento simultáneamente. Hubo 6 alumnos que utilizaron dos procedimientos y 1 sujeto que empleó los tres. Por lo tanto, el número real de sujetos en los cuales se detectaron procedimientos discursivos conectivos fue 53.

El número de sujetos que no empleó estos procedimientos de conexión fue 244. Ésta fue la muestra de octavo año básico que consideramos en nuestro análisis.

Respecto a los resultados anteriores, se pueden realizar dos observaciones interesantes:

- a) hubo un aumento porcentual de sexto a octavo en el número de sujetos que emplearon procedimientos discursivos estratégicos de conexión; y
- b) la construcción fue el procedimiento conectivo que manifestó un mayor aumento de sexto a octavo, casi duplicando el porcentaje de sujetos que lo utilizaron.

3.2. *Los instrumentos*

Los instrumentos utilizados consistieron en pruebas de lectura y escritura elaboradas por el equipo de investigación del proyecto FONDECYT mencionado. En comprensión escrita, se trabajó con una batería de instrumentos conformada por dos pruebas de lectura de similar estructura, pero de tópicos diferentes (Núñez y Gramajo 2000). Éstos fueron seleccionados por los sujetos mediante una encuesta de intereses temáticos administrada a una muestra experimental (Vergara 1999).

En producción escrita, se solicitó a los sujetos que redactaran dos textos argumentativos (Benítez y Velásquez 1999), según los temas seleccionados por ellos en la encuesta señalada anteriormente. Mediante el empleo de una batería de pruebas, se aseguró contar con un mayor número de preguntas (18 en total) en lectura y con, al menos, dos textos en producción escrita, lo que incidió en la calidad métrica de estos instrumentos.

Durante 1998, se trabajó en la confección de los instrumentos, llevándose a cabo una aplicación experimental y otra definitiva a la muestra mayor. Durante 1999, se realizó una tercera aplicación –la descrita en este trabajo–, luego de realizar ciertos ajustes a los instrumentos a partir de las aplicaciones previas.

Las pruebas fueron trianguladas por tres jueces expertos, quienes hicieron valiosas sugerencias para modificar los instrumentos. Los jueces coincidieron en un 80% respecto a los aspectos positivos de los instrumentos.

Se aplicó la batería de escritura antes de las pruebas de lectura, porque partimos del supuesto de que, si se administraban primero las pruebas de lectura, los textos entregados para ser leídos y las preguntas realizadas podían servir de modelos, probablemente generando aprendizaje al inferirse de ellas la estructura textual argumentativa.

Esta batería de escritura fue aplicada en dos sesiones, en cada una de las cuales se entregó al alumno un tópico acerca del cual escribir y ciertas condiciones retóricas que lo guiaran hacia la producción de textos argumentativos (Benítez y Velásquez 2000).

La batería de pruebas de lectura también fue aplicada en dos sesiones, en cada una de las cuales se entregó a los sujetos un texto argumentativo de seis párrafos y nueve preguntas inferenciales de respuesta abierta. Todas las preguntas evaluaban

capacidades inferenciales a distintos niveles: microestructural, macroestructural y superestructural.

Se obtuvieron altos índices de confiabilidad (medidos con KR 21) en la aplicación de ambos instrumentos. Estos índices se entregan en la siguiente tabla:

Tabla 3
Índices de confiabilidad de los instrumentos

	Sexto Básico	Octavo Básico
Comprensión	0,899	0,903
Producción	0,951	0,943

Como se puede apreciar, los índices obtenidos son satisfactorios, puesto que se estiman convenientes aquellos superiores a 0,65. Esto significa que los instrumentos son confiables y los resultados son fruto de una correcta medición de las variables, y no del azar.

Otro índice que se puede señalar es el de la discriminación, esto es, cuán desperdigados están los puntajes entre sí. Usualmente, se estima como positivo un índice superior al 67% del recorrido de la variable. En la siguiente tabla, se entregan los índices por instrumento:

Tabla 4
Índices de discriminación de los instrumentos

	Sexto Básico	Octavo Básico
Comprensión	86,7%	76,7%
Producción	95,0%	96,7%

Nuevamente, nos encontramos con índices que resultan altamente positivos, particularmente los de producción, cuyo recorrido está cercano al 100% de la variable, es decir, los puntajes se distribuyen a través de toda la escala de puntajes posibles.

A continuación, nos centraremos en los procedimientos estratégico-discursivos que se encontraron en el análisis.

4. LOS PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS DETECTADOS EN ESTE TRABAJO

En este apartado, se definen los procedimientos discursivos no comunes entre lectura y escritura que se detectaron en el presente trabajo. A continuación, en la Figura 1 se esquematiza la presentación de ellos en el mismo orden en que serán tratados.

Figura 1
Procedimientos discursivos detectados en este trabajo

PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS DE COMPRESIÓN LECTORA	PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA
Generalización	Especificación
Relación	Particularización
Selección	Ordenación

Estos procedimientos fueron detectados en las respuestas a las preguntas de comprensión y en los textos redactados por los sujetos de ambos niveles escolares.

4.1. *Procedimientos discursivos de comprensión*

4.1.1. Procedimiento discursivo de generalización

El procedimiento discursivo de generalización utilizado en comprender textos escritos está estrechamente relacionado con la capacidad del sujeto de inferir con precisión la proposición que debe sustentarse con razonamientos, el propósito del escritor, el foco del tópico y, tal vez, el patrón organizacional del texto. En el caso de la prueba de comprensión que se administró, dicho enunciado era una afirmación, es decir, entregaba una posición acerca de un tópico abierto al debate y debía apoyarse con evidencia, con ejemplos (incluyendo hechos, estadísticas, nombres, experiencias y referencias a expertos) o con razones (Troyka 1999).

Al aplicar este procedimiento, la información en el texto no se omite ni se selecciona, sino que se ve sustituida por una nueva información. El texto puede presentar una serie de condiciones habituales, circunstancias, componentes, consecuencias, etc., de una situación, un suceso, un proceso, una actuación, entre otros, y todos estos aspectos juntos pueden formar un concepto más general o global.

El enunciado o proposición principal de cada una de las pruebas de comprensión que se usaron en el análisis se construyó de manera tal que reflejara el contenido del texto en el párrafo introductorio, que sirviera a modo de resumen del texto, y que guiara al sujeto a través de él. En último término, lo que estaba a prueba era tanto la competencia textual del sujeto, es decir, aquella que le permite “producir/interpretar unidades de comunicación de nivel superior a la oración y que llamamos ‘textos’” (Álvarez 1995: 8), como su competencia discursiva, es decir, aquella que permite al sujeto “*hacer funcionar* los ‘textos’ en situaciones de comunicación determinadas, ante un destinatario determinado, para obtener objetivos (extralingüísticos) determinados” (Álvarez 1995: 9).

A continuación, se presenta el número de sujetos que utilizaron el procedimiento discursivo de generalización:

Tabla 5
Sujetos que ejecutaron procedimientos de generalización

Procedimientos de comprensión	Nº de alumnos	Porcentajes
Generalización sexto	27	9,8%
Generalización octavo	30	12,3%

La principal observación que se puede hacer a partir de la tabla anterior es que los porcentajes de utilización de este procedimiento continúan siendo bajos.

4.1.2. Procedimiento discursivo de relación

La *relación* se define aquí como el mecanismo mental que posee el individuo para establecer nexos semánticos entre elementos correferentes en el texto escrito. Como todo procedimiento cognitivo-discursivo, la *relación* se considera como un mecanismo esencial para la lectura concebida como una tarea donde existe un problema que solucionar (Mayor, Suengas y González 1993). Este problema, en general, corresponde al establecimiento de la coherencia y, en particular, a la cohesión, la cual se manifiesta textualmente ya sea por la presencia (o ausencia) de un elemento que solo se puede entender como referencia a algún otro elemento cotextual o por la repetición de un elemento con el mismo alcance semántico (Bex 1996). La *relación* se inserta dentro de los marcos que impone la cohesión en los textos escritos, entendiéndose por ésta la capacidad del individuo para establecer las relaciones que se configuran en forma tanto intraoracional como interoracional.

Otro procedimiento de igual naturaleza sería establecer nexos semánticos entre esas ideas y la tesis del mismo texto; por tanto, este último procedimiento seleccionador se dificulta al intentar vincular esos elementos textuales.

A continuación, presentamos la Tabla N° 6, que muestra la frecuencia de aparición del procedimiento de relación en nuestros sujetos.

Tabla 6
Sujetos que ejecutaron procedimientos de relación

Procedimientos de comprensión	Nº de alumnos	Porcentajes
Relación sexto	29	10,5%
Relación octavo	26	10,7%

En esta tabla, observamos que existe mucha similitud entre los niveles de escolaridad y que, en relación con el procedimiento anterior, los porcentajes resultan muy semejantes.

4.1.3. Procedimiento discursivo de selección

El procedimiento discursivo de selección está estrechamente ligado a la macrorregla llamada del mismo modo, por medio de la cual se obtiene la macroestructura de los textos leídos (van Dijk 1983). Las proposiciones en dichos textos pueden ser, por una parte, constitutivas o esenciales y, por otra, opcionales o casuales. Si las proposiciones presentan la primera característica, es obvio que no se podrá prescindir de ellas para conformar la macroestructura, que no necesariamente tiene que encontrarse explícita en el texto.

Este procedimiento permite, además de inferir la idea principal, inferir la función que ella cumple con relación a otras ideas presentes en el párrafo y que sirven de apoyo a dicha idea principal. El procedimiento de selección, entonces, consistiría en reconocer las ideas principales del texto.

Cuando existe implícitud en lo que desea probar el autor de un texto, la ejecución del procedimiento de selección se dificulta aun más, porque las proposiciones implícitas demandan un mayor esfuerzo cognitivo por parte del lector y porque se deben establecer relaciones inferenciales entre lo que desea probar el autor y las ideas que éste usa para apoyarlo. Sin duda, la lectura se hace aun más compleja en textos en que tanto lo que se desea probar como las ideas principales de cada párrafo se encuentran implícitas. Álvarez (1995) señala que existe una competencia inferencial que designaría la capacidad del individuo para movilizar/reconocer contenidos no explicitados en el texto.

Por lo anterior, y tomando en consideración tanto el grado de escolaridad de los sujetos como la tarea de lectura que se les asignó, ellos debieron seleccionar solo dos ideas principales que se encontraban explícitas en dos párrafos diferentes.

La Tabla N° 7 esquematiza la frecuencia de aparición del procedimiento discursivo de selección utilizado por nuestra muestra.

Tabla 7
Sujetos que ejecutaron procedimientos de selección

Procedimientos de comprensión	N° de alumnos	Porcentajes
Selección sexto	21	7,6%
Selección octavo	33	13,5%

Podemos observar que, a diferencia de lo que ocurre con los procedimientos detectados anteriormente, existe mayor disparidad entre los resultados de sexto y octavo, aunque aún los porcentajes son bajos.

En general, los resultados son muy similares entre los diferentes procedimientos de lectura, no habiendo uno que se dé con mayor frecuencia que los demás.

4.2. Los procedimientos discursivos de producción escrita

4.2.1. El procedimiento discursivo de especificación

El procedimiento discursivo de especificación utilizado por el escritor está ligado a la producción de un enunciado explícito que abarque lo que éste desea probar con su escrito y que esté de acuerdo con la tarea solicitada.

Lo que debe probar el autor del texto es una proposición que éste intentará apoyar o atacar, probar o rebatir (Messenger y De Bruyn 1995). En otras palabras, el tópico que se presenta en la tarea debe delimitarse o acotarse de modo tal que no existan divergencias con respecto a otros tópicos o temas, si bien debe vincular el tópico con las ideas principales que presenta como argumentos de apoyo. El escritor debe, además, establecer, o bien reflejar implícitamente, su propósito.

De acuerdo con Messenger y De Bruyn (1995), es recomendable que el escritor incorpore este elemento textual en el párrafo introductorio. Sin embargo, en el caso particular del presente estudio, no se solicitó a los sujetos que lo ubicaran en ningún lugar determinado ni tampoco que fuera una afirmación o una interrogación.

En la tabla siguiente, se entregan los resultados del procedimiento de especificación encontrado en la producción escrita de los sujetos:

Tabla 8
Sujetos que ejecutaron procedimientos de especificación

Procedimiento discursivo	Nº de alumnos	Porcentajes
Especificación sexto	122	44,0%
Especificación octavo	130	53,3%

La observación más importante que surge de la tabla Nº 8 es la alta ocurrencia de este procedimiento, tanto en sexto como en octavo año básico. Se observa, además, un aumento (8,7%) entre los dos niveles de escolaridad estudiados.

4.2.2. El procedimiento discursivo de particularización

La función de este procedimiento discursivo es enunciar los apoyos que sirven para la elaboración de la macroestructura de un texto, tomando en cuenta las particularidades¹ que éste presenta, tales como las estructuras retóricas de ejemplificación, enumeración, contraste, comparación y explicación.

¹ Si bien se reconoce el hecho de que puede existir macroestructura sin material textual de apoyo, la evaluación de la macroestructura en las pruebas administradas a los sujetos contemplaba tanto una oración tópica como las proposiciones que la apoyaban.

El desarrollo efectivo de dicho material textual de apoyo otorga solidez a los textos en términos coherentes y cohesivos. Cuando, por el contrario, hay un desarrollo poco efectivo o deficiente de los enunciados de apoyo, se obtiene un párrafo tópico que contiene solo un argumento de generalización y gira en círculos, porque solamente repite la generalización una y otra vez. El párrafo, por consiguiente, ni informa ni persuade al lector. Según Troyka (1999), lo que separa la mayor parte de los buenos escritos de los malos es la habilidad del escritor para moverse hacia atrás y hacia delante entre generalizaciones y detalles específicos.

Tabla 9
Sujetos que ejecutaron procedimientos de particularización

Procedimiento discursivo	Nº de alumnos	Porcentajes
Particularización sexto	43	15,5%
Particularización octavo	62	25,4%

Puede observarse en esta tabla que el procedimiento de particularización se da con una frecuencia bastante menor que el de especificación, independientemente del nivel de escolaridad analizado.

Si se compara el sexto año básico con el octavo, se aprecia, una vez más, un mayor porcentaje (9,9%) de ejecución del procedimiento de particularización.

4.2.3. El procedimiento discursivo de ordenación

Este procedimiento discursivo ordenador se define aquí como el mecanismo mental que posee el individuo escritor para crear un texto cohesivo, tanto en términos correferenciales como temáticos. En otras palabras, son las operaciones que ejecuta el escritor para proporcionar unidad a su texto por medio de relaciones interoracionales (por ejemplo, los pronombres deben referirse a sus antecedentes de manera clara) y adherencia a un solo tópico (por ejemplo, sin digresiones innecesarias).

La ordenación es fundamental al intentar hacer de un texto escrito un todo cohesivo, es decir, la progresión clara desde una proposición a la siguiente. Este procedimiento se considera esencial para una buena competencia textual, cuyos elementos son, según Álvarez (1995),

- (a) la recurrencia, la reaparición de los referentes por medio de la anaforización, substitución léxica, co-referencia, etc.;
- (b) la progresión, la información nueva aportada, la introducción de nuevos tópicos, etc.; y
- (c) la conexión, la conexión implícita o explícita de las oraciones o secuencias de oraciones constitutivas del texto.

Sin el empleo de este procedimiento productivo ordenador, toda estructura textual queda inconclusa o bien se pierde, y la lectura del texto carecerá de sentido de continuidad. Esta continuidad se puede lograr con ítemes léxicos que indiquen relaciones específicas de adición, causa-efecto, ejemplo, contraste, comparación, concesión, resultado, resumen, secuencias temporales y espaciales.

En el presente trabajo, a los sujetos no se les solicitó que centraran su atención en la producción de elementos cohesivos (frases pronominales, expresiones transicionales, coordinadores, subordinadores, estructuras paralelas), puesto que se asumió que éstos debían generarse en forma natural y espontánea a medida que desarrollaban la tarea.

La Tabla N° 10 muestra los porcentajes obtenidos por los sujetos de ambos niveles de escolaridad.

Tabla 10
Sujetos que ejecutaron procedimientos de ordenación

Procedimiento discursivo	N° de alumnos	Porcentajes
Ordenación sexto	50	18,1%
Ordenación octavo	70	28,7%

Nuevamente, notamos una menor frecuencia en este proceso comparado con el de especificación. Claramente, existe una disparidad entre el procedimiento de especificación y los otros dos estudiados.

Si nos centramos en el análisis de los dos niveles escolares, podemos señalar que, al igual como ocurrió con los otros dos procedimientos discursivos, el octavo año básico presenta una mayor frecuencia de ejecución de los procedimientos detectados.

5. DISCUSIÓN

En esta sección nos abocaremos a la interpretación de los resultados desde tres perspectivas comparativas: (1) los niveles de escolaridad analizados; (2) las habilidades lingüísticas consideradas; y (3) los procedimientos detectados.

5.1. Niveles de escolaridad analizados

Si comparamos los resultados obtenidos por los sujetos de sexto año básico con los obtenidos por los sujetos de octavo, podemos hacer un par de apreciaciones:

- a) el procedimiento de producción escrita denominado especificación es el más frecuente; y
- b) el porcentaje de sujetos que lleva a cabo procedimientos de producción aumenta en octavo año básico.

Si consideramos que el procedimiento de especificación está ligado a la explicitud de un enunciado, podemos señalar que la primera apreciación parece evidente. Los sujetos no utilizan el recurso de la implicitud porque, seguramente, no conocen mecanismos textuales para hacerlo. Para implicitar, el sujeto-escritor requeriría un dominio del lenguaje tal que le permitiera recurrir no solo a la sutileza de éste, sino que también a su naturaleza discursiva, funcional (intencional) y pragmática. Si esto es así, la tarea interpretativa del lector es mínima.

En cuanto a la segunda observación –los estudiantes de octavo año básico utilizan con mayor frecuencia el procedimiento aquí analizado–, el sujeto-escritor ha tenido mayores oportunidades de defender o atacar un punto de vista o un enunciado que se le presente para su refutación.

Si bien es cierto que este nivel de escolaridad obtiene mejores resultados que el sexto básico, es necesario señalar que el porcentaje de logro apenas supera el promedio. Está claro que los sujetos mayores han adquirido más destrezas, más conocimiento del mundo y más herramientas para apoyar sus ideas por las experiencias vividas.

5.2. *Habilidades lingüísticas consideradas*

Si comparamos los resultados obtenidos con respecto a las habilidades lingüísticas podemos apreciar que:

- a) los procedimientos discursivos estratégicos se aplicaron menos en comprensión lectora que en producción escrita; y
- b) a diferencia de lo que ocurre en escritura (donde se destaca el procedimiento de especificación), en lectura no existió un procedimiento que fuera más frecuente que otro, es decir, en esta habilidad hubo mucha equiparidad en la frecuencia en que aparecieron los diferentes procedimientos.

Frente a la primera observación, podemos señalar que la identificación de la idea central de un texto (si bien explícita) significa mayor esfuerzo cognitivo que la producción de una idea central, porque, si bien la idea central del texto estaba explícita, no se le proporcionó al sujeto ninguna pista textual que indicara que ésa era la idea central. El sujeto, entonces, debió inferirla, haciendo más compleja la tarea de comprensión. En contraste, el sujeto-escritor, por deficiente que sea su desempeño lingüístico-discursivo, necesita una idea desde la cual generar su texto, lo que facilita, de cierta manera, su producción textual.

Con relación a la segunda observación, podemos hipotetizar que la frecuencia con que aparece el procedimiento de especificación es más alta debido a que la tarea de producción escrita incluía un tópico muy cercano a las experiencias personales de los sujetos. El tópico, además, al estar explícito, no dejaba duda de que ése era el punto focal de su textualización; para los sujetos resultó más fácil, entonces, producir esa idea central que inferirla, como era el caso en la comprensión lectora.

5.3. Procedimientos discursivos estratégicos detectados

5.3.1. Procedimientos de la producción escrita

A pesar de que la suma de los sujetos de sexto año básico que ejecutaron los procedimientos mencionados es 215, esta cifra puede conducir a error, pues se debe considerar que algunos de ellos realizaron más de un procedimiento discursivo estratégico. Resulta interesante analizar cómo se relacionan estos procedimientos, cuáles suelen presentarse simultáneamente y cuáles raramente se cruzan. Este detalle se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 11
Detalle de los procedimientos de escritura en sexto año básico

Procedimientos de producción	Nº de alumnos	Porcentajes
Solo ordenación	12	4,3%
Solo especificación	67	24,2%
Solo particularización	10	3,6%
Ordenación y especificación	23	8,3%
Ordenación y particularización	1	0,4%
Especificación y particularización	18	6,5%
Los 3 procedimientos	14	5,1%
Total de alumnos	145	52,4%

Lo primero que se puede señalar es que el 52,4% de los sujetos fue capaz de aplicar algún procedimiento encontrado en producción. El hecho más notable es que un solo alumno ordenó y particularizó sin especificar. Si se aplica el estadístico de correlación x^2 , eliminando a los sujetos que especifican ($n=132$), es decir, controlando dicha variable, se obtiene un índice de 10,1, el que resulta significativo (1% de error e índice crítico de 6,6). Eso no ocurrió en la relación de la especificación con cada una de las otras dos variables, donde la distribución fue uniforme. Lo anterior significaría, en principio, que los procedimientos de ordenación y particularización no se dan juntos sin que concorra también el de especificación, lo que podría llevarnos a sostener la hipótesis de que este último procedimiento es una habilidad previa generalmente necesaria para la ejecución de los demás procedimientos. Esto se reafirma con la disparidad existente entre el alto porcentaje de logro del procedimiento de especificación cuando se presenta solo y los bajos porcentajes de los procedimientos de ordenación y particularización cuando se presentan solos.

Al igual que en sexto básico, en el octavo hubo sujetos que realizaron más de un procedimiento. Para determinar exactamente cuántos sujetos aplicaron procedimientos discursivos estratégicos, se muestra el detalle de los resultados en la Tabla Nº 12.

Tabla 12
Detalle de los procedimientos de escritura en octavo año básico

Procedimientos de producción	Nº de alumnos	Porcentajes
Solo ordenación	7	2,9%
Solo especificación	50	20,5%
Solo particularización	14	5,7%
Ordenación y especificación	36	14,8%
Ordenación y particularización	4	1,6%
Especificación y particularización	21	8,6%
Los 3 procedimientos	23	9,4%
Total de alumnos	155	63,5%

Las proporciones se mantienen relativamente estables respecto a lo que ocurre en sexto básico. Incluso, la relación entre ordenación y particularización, que habíamos determinado para sexto año básico, en este caso nos arroja nuevamente un índice significativo (χ^2 de 3,86, con índice crítico de 3,84 para $n=114$). También se repite, en menor medida, la disparidad entre los procedimientos en favor de la especificación, con lo que se aporta más evidencia para sostener la hipótesis de la dependencia de los procedimientos de ordenación y particularización respecto a la especificación.

En relación con el número de sujetos que aplicaron procedimientos discursivos, se aprecia un aumento del 11,1% de sexto a octavo año básico. También hay un incremento del porcentaje de sujetos que utilizó más de un procedimiento simultáneamente.

Finalmente, entre sexto y octavo apreciamos una disminución en la aplicación de los procedimientos en forma aislada –con excepción de la particularización, que crece levemente– lo que podría deberse al aumento ya señalado de los procedimientos combinados.

5.3.2. Procedimientos de la comprensión lectora

El detalle de los sujetos de sexto año básico que ejecutaron solo uno de estos procedimientos o de aquellos que hicieron dos de ellos o los tres simultáneamente se entrega en la Tabla 13.

Tabla 13
Detalle de los procedimientos de lectura en sexto año básico

Procedimientos de comprensión	Nº de alumnos	Porcentajes
Solo relación	20	7,2%
Solo generalización	18	6,5%
Solo selección	11	4,0%
Relación y generalización	5	1,8%
Relación y selección	3	1,1%
Generalización y selección	3	1,1%
Los 3 procedimientos	1	0,4%
Total de alumnos	61	22,1%

Resulta muy interesante apreciar el hecho de que los procedimientos de lectura en sexto tendieron a darse en forma aislada. En efecto, solo 12 alumnos de un total de 244 sujetos realizaron más de un procedimiento de comprensión, lo que constituye apenas un 4,9%. Además, la distribución de estos casos es bastante homogénea, a diferencia de lo que ocurría en producción, donde había una diferencia significativa entre ellos.

Las combinaciones de estrategias para comprensión de octavo año básico se describen en la Tabla N° 14.

Tabla 14
Detalle de los procedimientos de lectura en octavo año básico

Procedimientos de comprensión	Nº de alumnos	Porcentajes
Solo relación	12	4,9%
Solo generalización	18	7,4%
Solo selección	19	7,8%
Relación y generalización	4	1,6%
Relación y selección	6	2,5%
Generalización y selección	4	1,6%
Los 3 procedimientos	4	1,6%
Total de alumnos	67	27,4%

La Tabla N° 14 muestra que existe un menor aumento (5,3%) en lectura que el que se produjo en escritura entre sexto y octavo año básico. Además, se mantiene la distribución homogénea de los casos en que hay dos procedimientos simultáneamente.

Por último, es necesario señalar que hay un alto porcentaje de sujetos que no llevó a cabo ninguno de los procedimientos mencionados. En sexto, el número de sujetos es 101 (31,9%), y en octavo, 53 (17,9%), lo que implica una importante disminución.

Los sujetos que no utilizaron ningún procedimiento estratégico entregaron una o más de las siguientes respuestas, ya sea en comprensión o en producción:

- narrativizaciones
- juegos de palabras no pertinentes
- dibujos
- mensajes inapropiados al destinatario
- transcripciones de textos publicitarios conocidos
- enunciados breves del tipo "sí, estoy de acuerdo" o "no, no pienso igual"
- enunciados incoherentes e ininteligibles
- pruebas en blanco

6. CONCLUSIONES

Como se indicó anteriormente, el presente trabajo tuvo como finalidad detectar el uso de procedimientos discursivo-estratégicos en la comprensión lectora y en la producción escrita de alumnos de sexto y octavo años básicos. Se detectaron tres procedimientos que los sujetos utilizaron en lectura y tres procedimientos en la producción del discurso escrito de los mismos. Los tres procedimientos de comprensión que se detectaron, y luego se analizaron, son generalización, relación y selección. Los tres procedimientos de la escritura son particularización, ordenación y especificación. Lo anterior no significa, por cierto, que no existan otros procedimientos que podrían utilizar sujetos en los mismos niveles de escolaridad.

Las cifras que el presente estudio nos entrega indican que el comportamiento de los sujetos de octavo en tareas de producción escrita y comprensión lectora resulta de carácter más estratégico que en los sujetos menores de la muestra. Esta situación probablemente avala la postura del desarrollo ontogenético de los procedimientos discursivos estratégicos. En otras palabras, a medida que el sujeto madura, va haciendo uso de más y más procedimientos como los detectados en el presente trabajo.

Considerando como base la comparación entre sexto año básico y octavo, podemos señalar que la utilización combinada de los procedimientos discursivos estratégicos tanto en la comprensión lectora como en la producción escrita va aumentando a medida que el sujeto accede a mayores niveles de escolaridad. El mejor desempeño en la primera habilidad podría deberse a la madurez intelectual y a un más intenso entrenamiento en tareas de lectura de los sujetos de octavo. Respecto a la segunda habilidad, los resultados obtenidos pueden explicarse porque a mayor exposición a situaciones de escritura, se desarrolla mayor competencia textual y discursiva.

Por otra parte, si se analizan aisladamente los procedimientos estratégicos utilizados en lectura, se puede constatar una situación que se manifiesta de manera bastante similar en sexto y en octavo grados. Los procedimientos de relación, generalización y selección presentan cifras muy similares de utilización. En escritura, en cambio, se puede apreciar la supremacía, en función de su utilización, del procedimiento estratégico denominado especificación. En efecto, las cifras obtenidas son notoriamente superiores a los restantes procedimientos discursivos estratégicos (ordenación y particularización).

Está claro que el análisis presentado en este artículo tiene ciertas limitaciones. En primer lugar, se detectaron tres procedimientos discursivos utilizados en comprensión lectora y tres procedimientos discursivos utilizados en producción escrita. Lo anterior no significa que investigaciones posteriores no puedan dar cuenta de otros procedimientos además de los aquí señalados. En segundo lugar, sugerimos que los investigadores que se dediquen a estudios similares al presentado aquí debieran realizar una exhaustiva lectura de las pruebas que administren a sus sujetos. En tercer lugar, los estudios que se lleven a cabo acerca de estos y otros procedimientos lingüístico-discursivos por detectar, debieran considerar niveles de escolaridad diferentes con el fin de tener una panorámica más completa del desarrollo ontogénico del niño.

El estudio de los procedimientos discursivo-estratégicos presentado en este artículo puede ser una valiosa herramienta no solo para académicos e investigadores universitarios, sino también para profesores, planificadores curriculares, evaluadores y/o jefes técnicos, quienes deben diagnosticar las necesidades y carencias en el área del lenguaje, desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias de producción y comprensión escritas, y formar tanto lectores como escritores eficientes.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, G. 1995. Competencia discursiva y textual del hablante nativo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 33: 5-14.
- BENÍTEZ, R. y M. VELÁSQUEZ. 1999. Diseño de instrumentos para evaluar la producción de textos argumentativos. En G. Parodi (Comp.), *Informe Proyecto FONDECYT N° 1980/311*. Conexiones entre lectura y escritura en alumnos de 6° y 8° año básico: 105-121.
- BENÍTEZ, R. y M. VELÁSQUEZ. 2000. Un análisis microestructural de la producción escrita de alumnos de 6° y 8° año de Educación General Básica. *Lenguas Modernas* 26-27: 95-117.
- BEX, T. 1996. *Variety in written English. Texts in society: societies in text*. Londres: Routledge.
- COLL, C. 1987. *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- GAGNÉ, R. y L. BRIGGS. 1987. *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México, DF: Trillas.
- LENSKI, S. D. 1998. Strategic knowledge when reading in order to write. *Reading Psychology: An International Quarterly* 19: 287-315.
- MAYOR, J., A. SUENGAS y J. GONZÁLEZ. 1993. *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- MESSENGER, E. W. y J. DE BRUYN. 1995. *The Canadian writer's handbook*. Scarborough: Prentice Hall Canada, Inc.

- NÚÑEZ, P. Y A. GRAMAJO. 2000. La comprensión inferencial en el segundo ciclo básico: una propuesta de evaluación. *Paideia* 28: 65-86.
- OXFORD, R. 1990. *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- PARODI, G. 1997. La capacidad estratégica y la comprensión de textos escritos. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- PARODI, G. Y P. NÚÑEZ. 1997. Estrategias lectoras en alumnos de educación básica. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- PARODI, G., P. NÚÑEZ, Y A. GRAMAJO. *Determinación de procedimientos discursivos implicados en la comprensión y producción lingüística* (en revisión).
- PERONARD, M. 1989a. Estrategias de comprensión utilizadas por escolares de la V Región. En *Actas del VIII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago.
- PERONARD, M. 1989b. Justificación de inferencias en ejercicios de comprensión de textos. En *Actas del III Congreso del Español de América*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PERONARD, M.. 1990. La enseñanza de estrategias para la comprensión lectora. *Signos*, vol. XXIII, 28: 109-118.
- PERONARD, M. 1997. La comprensión de textos escritos como proceso estratégico. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- SOLÉ, I. 1999. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TROYKA, L. 1999. *Handbook for writers*. Ontario: Prentice Hall.
- VAN DIJK, T. 1983. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T. Y W. KINTSCH. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VERGARA, M. 1999. Diseño y aplicación de encuestas de intereses en temas para lectura y escritura. En G. Parodi (Comp.), *Informe Proyecto FONDECYT N° 1980/311*. Conexiones entre lectura y escritura en alumnos de 6° y 8° año básico: 47-71.