

UN ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE 6° Y 8° AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA*

RICARDO BENÍTEZ Y MARISOL VELÁSQUEZ
Universidad Católica de Valparaíso

Se analizó el nivel microestructural en textos argumentativos escritos por sujetos de 6° y 8° año básico de 10 colegios subvencionados de la ciudad de Valparaíso, Chile. El estudio contempló el análisis tanto de la correferencia nominal como de la verbal, y el establecimiento de relaciones de causa y efecto interoracionales, además de las faltas cometidas por los sujetos en estas relaciones, en un corpus de 462 textos. En términos generales, el octavo año obtuvo mayor nivel de logro que el sexto año básico en todas las relaciones, así como también una menor cantidad de faltas. El nivel de logro más alto se obtuvo, tanto en sexto como en octavo, en la correferencia verbal, seguido del obtenido en la relación causa/efecto y en la correferencia de tipo nominal. El estudio se enmarca en un proyecto de mayor envergadura que intenta encontrar las estrategias conectivas lingüístico-cognitivas entre la producción y la comprensión de textos argumentativos.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es analizar el nivel microestructural de la producción escrita de un grupo de sujetos que cursan sexto y octavo año de Enseñanza Básica en colegios subvencionados de la ciudad de Valparaíso, Chile. En este nivel textual, se estudiaron tres elementos esenciales: la correferencialidad nominal, la correferencialidad verbal y las relaciones interoracionales de causa y efecto.

Como parte del proyecto mayor, el grupo de sujetos debió leer y escribir textos argumentativos. Estos textos proporcionan oportunidades para construir y defender ideas y/o opiniones, oponerse o adherir a las de otras personas, objetarlas o apoyarlas, y dar sugerencias y/o soluciones a problemas y conflictos.

* El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto FONDECYT N° 1980/311 en el cual un equipo de investigadores de la Universidad Católica de Valparaíso intenta, como objetivo final, descubrir las conexiones lingüístico-cognitivas entre lectura y escritura en el plano estratégico.

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Ricardo Benítez. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso. Av. Brasil 2830, Valparaíso, Chile.

La elección del texto argumentativo obedece a dos razones: (1) la literatura acerca de la conexión lectura-escritura está, en su mayor parte, orientada a otros tipos textuales, como la narración y la exposición; y (2) el texto argumentativo facilita, más que cualquier otro tipo de textos, instancias para la reflexión, el análisis y, en general, el pensamiento crítico, procesos que la actual Reforma Educacional chilena postula como fundamentales para la formación de nuestros estudiantes.

Las tres relaciones microestructurales mencionadas se consideraron como ejes centrales para establecer la igualdad de condiciones necesarias tanto en los instrumentos utilizados para la obtención de datos de la comprensión lectora como en los que se utilizaron para obtener los de la producción textual. Estos datos servirán de base para identificar las conexiones entre lectura y escritura.

Para obtener muestras confiables de textos argumentativos, se debió diseñar una tarea de escritura de tal manera que la situación retórica implícita en ella guiara a los sujetos a producir dichos textos. La situación retórica permitiría a los sujetos delimitar su producción discursiva y a los investigadores, contar con muestras lo más homogéneas posible.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Relaciones microestructurales*

El presente trabajo estudia la producción escrita de una muestra de estudiantes de 6° y 8° año básico. Específicamente, se analizan las relaciones correferenciales nominales y verbales, como también las relaciones interoracionales de tipo causa y efecto en el nivel microestructural de dicha producción.

Al respecto, van Dijk (1983) señala que las microestructuras son estructuras proposicionales contenidas en oraciones y secuencias de discurso de carácter más bien local, a diferencia de las macroestructuras, que son de nivel más global y que se definen como un “denominador común” proposicional que describe una situación o curso de eventos como un todo, de tal manera que las proposiciones que la constituyen refieren a acciones componentes de este episodio general. Una clase de macroestructura es la macroproposición, que puede o no estar explícita en el trozo de lectura, pero que, en cualquier caso, se debe derivar de él (Winterowd 1987).

Por su naturaleza local, la microestructura ocurre en las secuencias de oraciones o, más bien, en las relaciones cohesivas de un texto (referencia, sustitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica). La macroestructura, por su naturaleza global, ocurre al nivel de la esencia, la tesis o el tema, es decir, es la construcción textual que proporciona coherencia a un texto.

Dentro del nivel microestructural, nuestro trabajo se centra en los mecanismos para organizar y mantener la cohesión mediante los tres tipos de relaciones correferenciales ya citados. Gómez y Peronard (1988) definen ‘correferencialidad’ como la relación existente entre dos formas lingüísticas que coinciden en un mismo referente, es decir, estas formas designan una misma entidad. La correferencialidad es un recurso que utiliza el escritor para mantener la cohesión. Está ligada a la

posibilidad de dar sentido textual, es decir, es lo que hace que un determinado texto signifique para los usuarios, debiendo, por tanto, entenderse como un principio para interpretarlo en una situación de comunicación donde el receptor decodifica y construye su sentido.

En forma más específica, la correferencialidad nominal dice relación con la manera en que los componentes nominales de la superficie textual se conectan entre sí en una secuencia lineal que remite para la interpretación de uno a otros elementos nominales incluidos en un mismo texto (de Gregorio y Rébola 1996). Un correferente nominal puede ser un nombre propio, un sintagma nominal o un pronominal. En el caso de la correferencialidad verbal, se origina una relación semántica intratextual entre uno o más predicadores verbales con respecto a un nominal (o más de uno), generalmente en función de sujeto. Por su parte, las relaciones de causa-efecto permiten establecer conexiones entre un elemento causal y su correspondiente consecuencia que, en la teoría argumentativa pragmarretórica de Toulmin, corresponde a un 'entimema', es decir, una expresión que se conforma de un enunciado con una razón que lo apoya (Lunsford y Ruszkiewicz 1999). Al exponer los patrones de causa-efecto, Coe (1981) distingue entre razonamiento lineal y razonamiento cíclico. En el primero, un evento se explica en términos de otros eventos que ocurren antes o después. Se asume que las causas y los efectos sean proporcionales entre sí. En el segundo, las cadenas de causa-efecto son circulares y la distinción entre la causa y el efecto puede ser problemática. El mismo autor señala que cada evento es tanto la causa como el efecto o que la distinción no es relevante.

Como se sabe, las relaciones microestructurales son marcas de la estructura general de un texto y su función es guiar al lector en la tarea de inferir el significado macroestructural. En su estudio sobre cómo la forma en la prosa afecta la habilidad del lector para comprender y retener lo que ha leído, Meyer (1975) sostiene que cuando las marcas de estructura están presentes en un texto, la carga sobre el lector, al inferir la estructura de éste, disminuye de modo que la energía ahorrada se puede redistribuir para tener un mejor recuerdo.

2.2. *La situación retórica*

Si consideramos la escritura como un acto netamente social, no podemos dejar de lado el entorno en el cual está inserta. Según Bitzer (1968), la situación retórica es el contexto en el cual los hablantes o escritores crean discurso retórico. Este discurso es un modo de alterar la realidad a través del pensamiento y de la acción y, en este sentido, siempre es persuasivo.

El modelo cognitivo del proceso de componer por escrito, postulado por Flower y Hayes (1981), señala que los buenos escritores realizan una planificación global de sus escritos, la que incorpora intereses retóricos, tales como audiencia, propósito e intención, a diferencia de los escritores deficientes, quienes realizan una planificación local que se focaliza en rasgos superficiales. Es fácil entender, entonces, por qué este último tipo de escritor produce composiciones a las que les falta un mayor desarrollo del tópico, no es capaz de identificarlo, articular la intención y/o

especificar la audiencia, incluso cuando un mediador explícitamente delinea dichos rasgos (Williams 1998).

Por su parte, Coe (1981) postula un contexto retórico en donde las decisiones que toman los escritores acerca de *cómo* expresar sus significados deberían depender del propósito, la audiencia y la ocasión. Agrega que en los textos argumentativos, donde el propósito es convencer a los lectores de creer o hacer algo, es incluso más necesario considerar la audiencia y la ocasión. Desde la perspectiva metacognitiva, estar conscientes de la situación o contexto retórico al momento de escribir contribuye a tener una base explícita y objetiva para decidir qué enfatizar, qué debe tener menos importancia y qué debe omitirse.

Los componentes de la situación retórica propuestos en este trabajo son los mismos que Flower y Hayes (1981) postularon en una parte de su modelo cognitivo de componer por escrito. Consideramos que ninguno de los tres elementos –tópico, audiencia y propósito– puede faltar al producir por escrito y, por lo tanto, el orden en que aquí aparecen es totalmente arbitrario. Cabe señalar, además, que el diseño de las pruebas debió incluir este aspecto fundamental para poder obtener los datos que se necesitaban. A continuación, presentamos algunas consideraciones teóricas acerca de estos tres elementos.

2.2.1. *Tópico*

Es la materia específica de la cual se escribe. Corresponde al concepto ‘tópico discursivo’ (Witte 1983), constituyendo la materia principal del texto y según la cual se van construyendo las macroproposiciones que conforman la macroestructura.

El frecuente uso de los conceptos ‘tema’ y ‘tópico’ como sinónimos se presta para confusiones, razón por la cual se establecerá la diferencia que existe entre ambos. Si se sabe cuál es el tema de un discurso, se tendrá el punto de partida para empezar a construir la coherencia y encontrar el sentido desde el punto de vista tanto del escritor como del lector (de Gregorio y Rébola 1996). En este trabajo, el primer término –tema– se referirá a un gran campo de conocimiento general; el segundo –tópico–, a la especificación de ese campo. En otras palabras, el tema, por ser tan vasto, debe ser delimitado de tal manera que las macroproposiciones se focalicen y mantengan unidad en el texto. Los sujetos de la presente investigación, a quienes se les aplicó una encuesta de intereses temáticos (Vergara 1999), seleccionaron los temas de la tarea de escritura. Estos temas, luego, fueron especificados aun más por los investigadores para considerar qué tópicos podrían servir con el fin de que los sujetos produjeran un texto argumentativo.

Con los resultados de la encuesta, nuestro equipo de investigación salvaba, en su mayor parte, el problema de la motivación para escribir, es decir, que los sujetos mismos seleccionaran un tópico para textualizar.

2.2.2. *Propósito*

La efectividad de la comunicación por escrito dependerá de la concentración que el escritor ponga en uno de los diversos propósitos retóricos (por ejemplo, describir,

narrar, exponer, argumentar). Estos propósitos constituyen lo que el productor de textos desea lograr con ellos. De aquí que estemos, entonces, en el ámbito de la intención y, por tanto, de la funcionalidad del lenguaje. En otras palabras, el propósito origina, de alguna manera, el tipo de texto que se desea producir. Sin embargo, pocos escritos presentan una línea clara entre un propósito y otro, aunque siempre domine un tipo de texto determinado. Los eventos discursivos, señala Fairclough (1995), comúnmente combinan dos o más tipos de discurso convencionales y los textos son regularmente heterogéneos en sus formas y significados.

Williams (1998) hace una interesante distinción entre un propósito retórico y el objetivo de un texto. El primero se relaciona con el escritor, mientras que el segundo, tanto con la audiencia como con el efecto que el texto debería producir en ella. Al referirse a los propósitos retóricos, el mismo autor señala que existen tres categorías: el tradicional, el innovador y el confrontacional. Este último es el que trastoca un punto de vista establecido y es uno de los elementos constituyentes del diseño de la tarea de escritura que se utilizó en nuestra investigación.

El propósito de la tarea escrita que se solicitó a los sujetos de nuestra investigación fue argumentar, lo cual implica la persuasión y/o el convencimiento, la adopción de actitudes y la realización de acciones. Más que cualquier otro tipo de texto, el texto argumentativo se orienta hacia los lectores y se juzga por los efectos que pueda provocar en ellos.

2.2.3. Audiencia

Se define aquí como el conjunto de todos los lectores potenciales que leerán el texto producido. Delimita el registro lingüístico que se ha de utilizar para ceñirse a las convenciones que se encuentran en un determinado tipo de texto.

De alguna manera, el escritor debe representarse mentalmente una audiencia, y los resultados de esa “ficción” (Ong 1975) se manifiestan en el texto como lo que los lectores conocen del tópico, las actitudes que éstos adoptan, y también como la relación entre el escritor y el tópico. Esencialmente, el concepto de ‘audiencia’ no se refiere a los lectores como tales sino a aquellos aspectos del conocimiento y la motivación que se podrían encontrar en ellos; los lectores, entonces, contribuyen a la creación de los contextos y de los propósitos del discurso (Park 1988).

En una postura diferente, Elbow (1990) señala que existen audiencias “inhibitorias” o “capacitadoras” y que, a menudo, los escritores no desarrollan un estilo propio –fuerte y auténtico– en sus textos, hasta el momento en que encuentran ocasiones importantes para “ignorar” la audiencia, lo que también sería una habilidad “superior”, pues requiere de aprendizaje, crecimiento y desarrollo psicológico.

Por su parte, Ede y Lunsford (1988) sostienen que existen dos perspectivas centrales concernientes a la audiencia: una ‘abordada’, referida a aquellas personas reales o de la vida real que leen un texto, y otra ‘invocada’, que es la que el escritor imagina o trae a su memoria. Aquellos que visualizan la audiencia como abordada enfatizan la realidad concreta de los lectores; comparten también la idea de que el conocimiento de las actitudes, creencias y expectativas de esta audiencia no solo es

posible (a través de la observación y el análisis) sino esencial. La otra perspectiva –la de aquellos que consideran a la audiencia como invocada– centra su visión en que ésta es una construcción del escritor, una “ficción creada”. Por cierto, no niega la realidad física de los lectores pero sostiene que los escritores simplemente no pueden conocer esa realidad de la manera en que la conocen los participantes en una conversación. Según estas autoras, la tarea central del escritor no es analizar una audiencia y adaptar el discurso para satisfacer sus necesidades. Más bien, el escritor utiliza los recursos semánticos y sintácticos del lenguaje para proporcionar pistas a la persona que lee, pistas que ayudan a definir el papel (o los papeles) que el escritor desea que el lector adopte cuando éste reaccione al texto.

En un trabajo posterior, Lunsford y Ruszkiewicz (1999), al insertar a lectores y escritores en un contexto (social, cultural, institucional, económico, lingüístico, geográfico), señalan que los textos tienen ‘lectores deseados/ideales’ (aquellos que existen en la mente del escritor y que éste desea abordar conscientemente); ‘lectores invocados’ (aquellos a los que se puede percibir representados en el texto); y ‘lectores reales’ (aquellas personas que realmente leen los textos).

Como se puede apreciar, el concepto de audiencia de los investigadores mencionados es crucial para entender la naturaleza integrada e interdependiente de la lectura y la escritura. Al diseñar la tarea de escritura para el proyecto mencionado en la introducción, se consideró una audiencia invocada pero, a la vez, esta audiencia debía ser cercana a la realidad de los sujetos. Lo anterior significa que, en nuestra investigación, la tarea que los sujetos debieron realizar implicaba un gran esfuerzo cognitivo para llevarla a cabo en los términos en que se planteó.

Los componentes de la situación retórica señalados anteriormente constituyen las consideraciones previas a todo escrito y también son fundamentales para ir construyendo su coherencia. Sin importar cuán bien construidas estén las relaciones textuales, si no se toma en cuenta la situación retórica, no podrá producirse un discurso propiamente tal. Desconocer la importancia crucial de la situación retórica implica desconocer la escritura como proceso discursivo.

3. METODOLOGÍA

3.1. *Los instrumentos*

Los instrumentos empleados (ver Anexo) para recabar información acerca de la producción escrita consistieron en una batería de pruebas que se aplicó a un total de 462 sujetos, todos ellos estudiantes de colegios subvencionados de la ciudad de Valparaíso. Del total de sujetos, 224 cursaban 6° y 238, 8° año básico.

Antes de administrar los instrumentos, se realizó una aplicación experimental a una muestra reducida de 80 sujetos, estudiantes de dos colegios subvencionados de Valparaíso, con el fin de verificar si las instrucciones presentaban problemas de ambigüedad, si el tiempo asignado era suficiente, si la situación retórica era apropiada o si existía cualquier otro factor que pudiera afectar el procedimiento. A partir de esta información, se perfeccionaron los instrumentos.

En el diseño de la tarea de escritura, la audiencia fue seleccionada de tal manera que los sujetos se circunscribieran a un contexto lingüístico formal. Se la identificó con padres, maestros y, en general, con la comunidad educativa. En todas las instrucciones, se incluyó un medio de difusión formal supuesto, en el cual el texto producido se difundiría para su lectura masiva, por ejemplo, una revista publicada por el mismo colegio en que estudiaba el sujeto u otro tipo de organismo o institución. En una de las tareas, se agregó, además, otro lector potencial: los directores de los canales de televisión.

El propósito de la tarea de escritura fue una opinión con respecto al tópico señalado, ya fuera a favor o en contra de él. Este propósito orientaría al sujeto a que produjera un texto de carácter argumentativo (van Dijk 1983, Lo Cascio 1998). Por esta razón, el equipo se esmeró en que las instrucciones de la tarea dirigieran la atención del sujeto-escribiente exclusivamente a la redacción de un texto de ese tipo. Tipográficamente, la tesis contenida en las instrucciones de la tarea fue escrita con letra de mayor tamaño y destacada con negrita (ver Anexo, donde la tesis está destacada entre comillas).

Los temas que incluyó la tarea de escritura fueron “los deportes peligrosos”, “los campamentos” y “las amistades”. El primero fue elegido (Vergara 1999) por los alumnos de sexto año, el segundo, por los de octavo y el tercero, por ambos cursos. Al transformar estos temas en tópicos, los primeros se delimitaron bajo los siguientes enunciados: “Se eliminarán (de la televisión) todos los programas acerca de deportes peligrosos”; “Las salidas a acampar en grupos escolares no desarrollan la relación entre profesores y alumnos”; y “Todos los compañeros y compañeras de un mismo curso deben ser verdaderos amigos entre sí”.

El formato de las pruebas fue el mismo para todas: identificación personal (nombre, colegio, curso y sexo); la introducción de la tarea, en la que se incluía el agradecimiento por la cooperación y el esfuerzo realizado; la actividad, donde se especificaba el tipo de audiencia; en seguida, la tesis que los sujetos debían defender o atacar; y, finalmente, el tiempo asignado, que correspondía a una hora pedagógica (45 minutos).

3.2. *Criterios para asignar puntajes al nivel microestructural*

Los criterios para la evaluación de las pruebas de escritura fueron los siguientes:

3.2.1. *Puntaje máximo*

El puntaje máximo asignado a la microestructura fue de 5 puntos para cada uno de los aspectos en cuestión, sobre la base del uso adecuado de los tres elementos, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

“Lo que pasa es que los niños y las niñas no se entienden bien (correferencia verbal) es por eso (causa-efecto) que pelean. Pero si hubiera un poco más de comunicación entre ellos (correferencia nominal) se tratarían mejor”.

3.2.2. Puntaje intermedio

El puntaje intermedio fue 3 y se asignó de acuerdo al mantenimiento de las microproposiciones en forma adecuada, aunque el texto presentara 1 ó 2 faltas, entendiéndose como “falta” la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística, la cual se comete cuando el escritor está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera (Cassany 1996). Las faltas que se analizarán aparecen en la Figura 1 de este trabajo. Éstas se rotularon de la siguiente manera:

3.2.2.1. Correferencia nominal

- a. pluralidad: falta de concordancia entre el número del elemento nominal elegido y los pronombres utilizados para volver a hacer referencia a éste:
“Las salidas a acampar son entretenidas porque uno conoce a su amigo mejor. Ellos se relajan en la naturaleza y pueden contar sus cosas y los problemas”.
- b. repetición excesiva: tres o más correferencias, con la misma expresión, para referirse a un elemento nominal que aparece previamente en el texto:
“Se aprende a tener amigos y a respetarlos a ellos y a conversar con ellos y es bueno tenerlos a ellos, así la amistad con ellos es muy linda”.
- c. género: falta de concordancia entre el elemento nominal y el nuevo elemento que se usa en el texto para referirse a él, ya sea masculino o femenino:
“Se pasa bien con las amigas en los paseos. Con ellos se convive fuera de la sala”.
- d. ambigüedad correferencial: utilización de un elemento nominal que no marca claramente a qué antecedente se está refiriendo:
“Yo tengo varios amigos en el curso, el Nico, el Jurgen, el Sebastián con los que salgo a pasear. El domingo no más salí con mi amigo a Con-cón”.
- e. incorporación de pronombre(s) sin antecedente(s): utilización de un sujeto, frase nominal o pronombre, que no tiene correferente ni anafórico ni catafórico:
“Y casi todos los cursos fuimos con el profesor a la embotelladora, pero ella no fue porque no la dejan ir”.

3.2.2.2. Correferencia verbal

Se siguen los parámetros de la correferencia nominal en cuanto al número de faltas (1 ó 2) que se aceptan para asignar 3 puntos, pero la descripción de ellas es parcialmente diferente. Explicaremos cada criterio, ejemplificándolo.

- a. pluralidad: falta de concordancia entre el número del elemento nominal y las formas verbales utilizadas para la predicación:
“Los paseos son buenos, da libertad para que uno conozca a los profe y permite que uno no esté encerrado siempre entre cuatro paredes en la escuela”.
- b. repetición excesiva: tres o más formas verbales idénticas como predicadores de un elemento nominal que aparece previamente en el texto:

“Se deberían eliminar las fiestas en el colegio. Los que vienen de afuera destruyen las salas, rompen y destruyen lo que hay en el colegio y destruyen la convivencia porque arman peleas y con eso destruyen las sillas y los baños”.

- c. ambigüedad correferencial: utilización de una forma verbal que puede predicar acerca de uno o varios antecedentes nominales, generando, por tanto, ambigüedad:

“Todas las niñas de mi curso son mis amigas, la Lila, la Sole y la Magdalena fue con su papá a la playa y me trajo un collar de artesanía”.

- d. ausencia de predicado: omisión del elemento predicativo de una oración que tiene un sujeto expreso, tácito o desinencial:

“La señorita de ciencias que estaba enojada. La miss fue y se vino temprano”.

- e. tiempos verbales incongruentes: utilización de un tiempo verbal que no corresponde a la estructura oracional:

“Le dije que sale de la fiesta porque estaba dando un mal ejemplo a los niños chicos y después prohíben las fiestas”.

3.2.2.3 Causa y efecto

El puntaje intermedio se obtenía en los siguientes casos:

- a. una relación coherente más una relación incoherente inmediata: se invalida la construcción microestructural por la utilización de una relación causal adecuada seguida de una relación absolutamente incoherente:

“Juan es mi amigo porque tenemos confianza y porque siempre se ven cosas raras como ovnis y cazar bichos y lagartijas”.

- b. relación incoherente: establecimiento de una causa cuyo efecto es incoherente o de un efecto cuya causa podríamos calificar como incoherente:

“Siempre que vamos de paseo nos divertimos mucho porque no nos dejan desabrigarnos”.

- c. repetición seguida de un mismo conector: corresponde a la utilización del mismo conector causal tres o más veces consecutivas:

“Todos los del curso son amigos porque todos nos conocemos desde chicos y porque vivimos cerca y porque vamos a las mismas fiestas y porque tenemos los mismos amigos”.

3.2.3. Puntaje mínimo

El puntaje mínimo fue 1 y se refería a un mantenimiento inadecuado de las correferencias nominal y verbal, con tres o más faltas de las tipificadas anteriormente. A continuación, se presenta un segmento calificado con este puntaje, el cual presenta tres faltas de correferencia nominal y tres faltas de correferencia verbal.

“También se pueden salir de paseo, teniendo la responsabilidad el alumno. Como es muy común las peleas de compañeros, eso se podría tratar de controlarlo menos peleas en lugares públicos, a veces pelea con ellos y después nos castiga a todos (...)”.

En cuanto a la relación de causa y efecto, este puntaje mínimo significó que el sujeto produjo tres o más faltas de las tipificadas anteriormente o que no produjo ninguna relación de tipo causal. Lo anterior se ilustra con el siguiente ejemplo:

“Cuando uno conoce a los amigos se da cuenta si son amigos porque son enterados”.

La Figura 1 presenta un cuadro esquemático de la pauta utilizada para evaluar la microestructura.

CORREFERENCIA NOMINAL	
Mantenimiento adecuado sin faltas	5
Mantenimiento adecuado con 1 ó 2 faltas:	
a. pluralidad	3
b. repetición excesiva	3
c. género	3
d. ambigüedad correferencial	3
e. incorporación de pronombre sin antecedentes	3
Mantenimiento inadecuado	1
CORREFERENCIA VERBAL	
Mantenimiento adecuado sin faltas	5
Mantenimiento adecuado con 1 ó 2 faltas:	
a. pluralidad	3
b. repetición excesiva	3
c. ambigüedad correferencial	3
d. ausencia de predicado	3
e. tiempos verbales incongruentes	3
Mantenimiento inadecuado (3 o más faltas)	1
RELACIÓN CAUSA-EFECTO	
Relación(es) coherente(s) (1 o más)	5
Mantenimiento adecuado con 1 ó 2 faltas:	
a. una relación coherente + una relación incoherente inmediata	3
b. una relación incoherente	3
c. repetición seguida de un mismo conector	3
Mantenimiento inadecuado (3 o más faltas)	1
Ausencia de relación causal	1

Figura 1: Pauta de evaluación de la microestructura

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Calidad métrica de los instrumentos

El análisis estadístico de los datos reveló que la dificultad de las baterías de producción aplicadas tanto en 6º como en 8º año fue de 60,54%. Como se sabe, en este caso el ideal fluctúa entre el 40% y el 60%, por lo que este instrumento estaría en los límites de dificultad. Respecto de la discriminación, el índice obtenido por las

pruebas de producción escrita corresponde a 98,96%. En general, un índice superior a 67% se considera adecuado.

La confiabilidad obtenida alcanza un índice de 0,9129 en la batería de pruebas de producción escrita, lo que para este tipo de variables resulta bastante aceptable. Todas las cifras anteriores permiten sostener que los instrumentos son confiables y que los resultados obtenidos a partir de éstos han de ser válidos y reales, y no son producto del azar.

En relación con el análisis de los datos, éstos se presentarán primeramente de manera general y, luego se entregarán en un nivel particular, donde se combinan las dimensiones cuantitativas y cualitativas. Además, se presentará un análisis de las faltas más comunes cometidas por los sujetos.

4.2. *Análisis general*

Trabajos recientes (Núñez 1999, Parodi 1999, Parodi y Núñez 1999) señalan que un alto porcentaje de estudiantes entre 11 y 14 años no son capaces de producir un texto escrito con un mínimo de calidad argumentativa. Las cifras arrojadas por estos estudios indican que, en sexto grado, el porcentaje de logro es 50,3%. En el caso de octavo, éste sube a 55,9%. Estos estudios han dado cuenta de la producción considerando globalmente los niveles micro-, macro- y superestructurales .

Velásquez y Benítez (en prensa) analizan en detalle el nivel microestructural en textos argumentativos producidos por estudiantes de los mismos niveles de escolaridad, e intentan conectar los procesos de comprensión y producción de este tipo de texto desde una perspectiva estratégico-textual.

Como se ve en la Tabla N° 1, el resultado obtenido en este nivel por los sujetos de octavo año básico presenta un porcentaje de logro mayor que el obtenido por el sexto:

Curso	Sexto Grado	Octavo Grado
Relaciones microestructurales	61,6 %	67,6 %

Tabla N° 1: Porcentaje de logro obtenido por 6° y 8° básico en el nivel microestructural.

4.3. *Resultados parciales*

Anteriormente, se indicó que el nivel microestructural analizado contempla tres tipos diferentes de relaciones: correferencias nominales, correferencias verbales y relaciones de causa y efecto. A continuación, se entregan los datos correspondientes a cada una de estas relaciones por separado en ambos niveles escolares; se esquematiza la información numérica en la Tabla 2; y luego se entregan algunos comentarios.

Relación microestructural / Curso	Sexto Grado	Octavo Grado
Correferencia verbal	75 %	77 %
Relación causa-efecto	58 %	64 %
Correferencia nominal	52 %	62 %
Promedios	61,6%	67,6%

Tabla N° 2: Resultados obtenidos por los tipos de relaciones microestructurales, por grados escolares y por logro.

En términos generales, en los tres tipos de relaciones microestructurales, el 8° año básico obtuvo sistemáticamente mejores resultados que el 6° año básico, tal como se puede apreciar en la Tabla 1, de resultados generales.

En la Tabla 2, se puede notar que la correferencia verbal obtiene el promedio más alto (76%), considerando ambos cursos. Lo anterior representa un 15% más que la relación de causa y efecto y un 19% más que la correferencia nominal. Una posible explicación del mayor porcentaje de logro en la correferencia verbal por sobre la correferencia nominal se relaciona con la instrucción escolar. La enseñanza de la escritura en la sala de clases se orienta hacia la producción de oraciones y la ejercitación de los elementos oracionales. Sin embargo, en su mayoría estas oraciones se encuentran aisladas unas de otras y los estudiantes no producen párrafos, por breves que éstos sean (que contengan dos o más oraciones, por ejemplo). Por consiguiente, los estudiantes no tienen la necesidad de distanciar los referentes en un mismo texto mediante la utilización de elementos cohesivos.

El promedio de logro arrojado por la correferencia nominal (57%) permite señalar que un gran número de los sujetos de 6° y 8° año no logran establecer este tipo de relaciones adecuadamente. Esta situación puede encontrar respuesta, una vez más, en el tipo de instrucción que reciben los estudiantes, puesto que en el aula los elementos pronominales se consideran, por lo general, desde su nomenclatura o clasificación gramatical, no desde su uso en situaciones reales de comunicación o en función de una gramática textual.

Analizando las relaciones de causa y efecto, podemos señalar que el porcentaje de logro promedio (61%) está más cercano al obtenido por la correferencia de tipo nominal que a la de tipo verbal. Al parecer, las relaciones causales presentan más problemas para los sujetos que las correferenciales verbales. Esto puede deberse a la menor distancia que existiría entre la idea causal y su efecto correspondiente (o viceversa). Desde una perspectiva microestructural, es natural (y lógico) que la organización de la relación causa/efecto sea que la primera siga al segundo en forma más o menos inmediata, o que el segundo siga a la primera en la misma forma. El sujeto produce ideas (microproposiciones) de carácter entimémico simple (del tipo *A porque/puesto que/ya que B*) y no solo palabras o frases pronominales y verbales, como es el caso de las correferencias estudiadas. Como se ve en la pauta de evaluación, se penalizó ya sea la causa o el efecto que no era coherente con el enunciado principal (véase apartado 3.2.3b).

5. ANÁLISIS DE FALTAS

En trabajos referentes al discurso escrito producido por alumnos de enseñanza básica, se ha señalado la importancia de contar con un perfil de éste con el propósito de proponer acciones pedagógicas remediales o de instrucción. Por esta razón, se decidió realizar un estudio cualitativo que evidenciara las estrategias no pertinentes en una submuestra.

Para realizar esta primera parte del trabajo, se utilizaron todos los textos que obtuvieron puntaje intermedio y mínimo en la corrección del nivel microestructural, es decir, todos aquellos que fueron calificados con 1 (tres o más faltas) o 3 (una o dos faltas). Los textos que obtuvieron el puntaje 5 no fueron considerados en este análisis. A continuación, se esquematiza la frecuencia de los distintos puntajes expresados en porcentajes para este tipo de relación, obtenida por los sujetos que cursan 6° año básico:

Tipo de relación / Rango de puntaje	Correferencia Nominal	Correferencia Verbal	Causa-efecto
5	22,2 %	61,3 %	42,0 %
3	32,3 %	23,4 %	8,9 %
1	45,4 %	14,8 %	49,1 %
Total	99,9 %	99,5 %	100,0 %

Tabla N° 3: Distribución de puntajes obtenidos por 6° año básico en las relaciones microestructurales.

El 6° básico alcanzó el puntaje 5 con un 22,2 % en la correferencia nominal, razón por la cual el análisis de las faltas en la producción escrita se realizará considerando un 77,8%. Esto corresponde a un total de 185 pruebas de escritura. En el caso de la correferencia verbal, se considerará para el análisis un 38,2% de la muestra total, lo que equivale a 91 textos escritos. Las relaciones causa y efecto se analizarán tomando en consideración un 58 %, es decir, 138 pruebas.

El objetivo de este análisis es averiguar qué faltas son más frecuentes y menos frecuentes en 6° año. Por esta razón, fue necesario descartar todo aquel material que hubiese obtenido el puntaje máximo.

La Tabla 3 permite reafirmar los comentarios realizados en párrafos anteriores en relación con la correferencia verbal: ésta obtiene la mayor cantidad de puntajes máximos y la menor de puntajes mínimos. Una situación absolutamente inversa ocurre con la correferencia nominal, que presenta la mayor cantidad de puntajes mínimos y la menor de puntajes máximos. Un comentario aparte merece la relación causa/efecto, donde los puntajes extremos tienen un alto porcentaje de ocurrencia; en cambio, el puntaje intermedio es más bien bajo si se compara con los restantes.

La Tabla 4 esquematiza información similar a la anterior con referencia al 8° año básico y, a partir de ésta, se entregan algunos comentarios.

Tipo de relación / Rango de puntaje	Correferencia Nominal	Correferencia Verbal	Causa-efecto
5	43,9 %	64,5 %	61,4 %
3	31,5 %	18,1 %	6,7 %
1	23,9 %	17,2 %	31,7 %
Total	99,3 %	99,8 %	99,8 %

Tabla N° 4: Distribución de puntajes obtenidos por 8° año básico en las relaciones microestructurales.

En 8° año básico, un mayor porcentaje de sujetos alcanza el puntaje máximo en cada una de las relaciones microestructurales, así como también disminuye el número que alcanza el puntaje mínimo.

Un 43,9% de sujetos alcanza el puntaje máximo en la correferencia nominal; por este motivo, se trabajará con un 55,4%, equivalente a 124 pruebas de producción escrita. En la correferencia verbal, se utilizará un 35,3 %, es decir, 79 textos escritos. En las relaciones de causa y efecto, se analizará un 38,4 %, es decir, 86 pruebas.

Tal como ocurría en el caso de 6° básico, en el 8° año también se aprecian mejores logros en la correferencia verbal, seguidos de las relaciones de causa y efecto y de las correferencias nominales. En el caso de la relación causa-efecto, el porcentaje que alcanza el puntaje mínimo es más alto, comparado con los otros tipos de relaciones, y el número de sujetos que alcanza el puntaje intermedio es más bien bajo. En este tipo de relación, no existen términos medios, es decir, los sujetos producen relaciones de este tipo o no las producen.

La Tabla 5 muestra el análisis de la correferencia nominal en ambos cursos:

Relación microestructural / Descripción de faltas	Correferencia Nominal en 6° año	Correferencia Nominal en 8° año
a. Pluralidad	57	43
b. Repetición excesiva	37	16
c. Género	12	16
d. Ambigüedad correferencial	38	26
e. Incorporación pronombre sin antecedente	86	33
N° total de faltas	230	134

Tabla N° 5: Número de faltas en la correferencia nominal en 6° y en 8° básico.

La tabla anterior permite derivar algunas observaciones interesantes. La primera de ellas tiene relación con la cantidad de faltas producidas por los sujetos de 6° año básico. Ésta es mayor que el número de faltas producidas por los que cursan 8° año básico. Salvo en cuanto a concordancia de género entre un antecedente y su

correferente anafórico, todas las otras faltas aparecen con mayor predominancia en 6° año. La falta que más se presenta en este nivel es la incorporación de un pronombre sin que aparezca un antecedente. Esta falta disminuye notoriamente en 8° año, lo que estaría indicando un mayor desarrollo de la habilidad para producir por escrito en los sujetos mayores.

En el caso de 8° año, la falta más frecuente es la concordancia del número gramatical entre un elemento nominal antecedente y sus correferentes. Esta falta también presenta una alta frecuencia en las producciones textuales de 6° año.

La Tabla 6 muestra las faltas que se encontraron en la correferencia verbal.

Relación microestructural / Descripción de faltas	Correferencia Verbal en 6° año	Correferencia Verbal en 8° año
a. Pluralidad	28	28
b. Repetición excesiva	10	10
c. Ambigüedad correferencial	56	29
d. Ausencia de predicado	4	10
e. Tiempos verbales incongruentes	4	11
N° total de faltas	102	88

Tabla N° 6: Número de faltas en la correferencia verbal en 6° y en 8° básico.

La primera situación que se observa a partir de esta tabla es la menor cantidad de faltas que aparecen en la correferencia verbal, comparada con la que aparecía en la correferencia nominal. Esta información corrobora los resultados presentados en la Tabla 5, que indica los niveles de logro alcanzados por los sujetos en este tipo de relación correferencial. A continuación, se ofrece un análisis comparativo.

La Tabla 6 muestra un panorama bastante diferente al presentado en la Tabla 5. En ella puede apreciarse igual cantidad de faltas en las categorías 'pluralidad' y 'repetición excesiva' (tipificadas como a y b), tanto en 6° como en 8° año básico. Este resultado indica que no existirían diferencias entre ambos grados escolares en estas áreas, aunque se evidencia un notable progreso si se consideran estas mismas dos faltas en la correferencia nominal. Esta situación podría deberse a que el desarrollo y el afianzamiento de la producción escrita no es un proceso de carácter lineal, en el cual cada subhabilidad se desarrollaría del mismo modo y al mismo tiempo que las otras que intervienen, por lo que el avance entre un grado y otro no constituiría etapas claramente definidas. Así, por ejemplo, mientras en la construcción de elementos referenciales nominales se puede notar un enorme progreso, en otras subhabilidades puede producirse un estancamiento y hasta un retroceso, por la naturaleza dinámica del proceso de escribir.

La ambigüedad correferencial aparece bastante alta en la producción de relaciones correferenciales verbales, aunque ha disminuido en relación con las producidas en la correferencia nominal. Parece lógico suponer que los sujetos de 6° y 8° año tienen dificultades en este punto por tres razones.

La primera razón se relaciona con el mantenimiento tanto de la atención como de la memoria cuando se realiza una actividad de escritura. En la tarea que se diseñó, se requería que los sujetos no perdieran de vista el punto central de la información que deseaban entregar, por tratarse de un texto argumentativo sumamente acotado. A menudo sucede que, por razones de capacidad en la memoria operativa, se pierde el eje central del texto, produciéndose desviaciones topicales que no son marcadas en la escritura, produciéndose así las ambigüedades que se mencionaban.

La segunda razón tiene que ver con la ausencia de elementos paralingüísticos que ayudan a la comprensión del texto oral y que son inexistentes en la escritura. Frecuentemente encontramos en los textos escritos expresiones deícticas propias de la oralidad que no logran precisar un referente. Por ejemplo, un sujeto de 6° año escribió: *“No puedo ser amigo del curso, de todos en el curso porque son pesado y hacen así con la mano (¿?) cuando uno se enoja por ser pesados”*.

La tercera se relaciona con la incapacidad del sujeto de tomar en cuenta la audiencia de su escrito. Benítez (en prensa) demostró que un alto porcentaje de los estudiantes no considera al destinatario en sus escritos, aunque éste aparezca explícito en la tarea de escritura.

Cabe señalar que la falta rotulada como ‘ambigüedad correferencial’ disminuye considerablemente en 8° año. En cuanto a las faltas llamadas ‘ausencia de predicado’ y ‘tiempos verbales incongruentes’, éstas aparecen en mayor cantidad en 8° que en 6° año básico. Esta situación puede justificarse si se considera que la escritura es un proceso de dominio paulatino que siempre va requiriendo nuevas destrezas y habilidades. En este contexto, en la medida en que un sujeto es más fluido, se arriesga a producir faltas que antes no ha cometido. En el caso de la falta ‘ausencia de predicado’, puede observarse que los sujetos que la cometieron intentaron producir una oración compleja, es decir, una oración principal con una subordinada incrustada, pero como esa construcción no es habitual en sus escritos, no recordaron insertar el predicado de la oración principal. Se hace este alcance con el fin de señalar que dicha falta no puede ser considerada un error, puesto que entrega indicios de una mayor madurez en el uso gramatical. Esta falta, entonces, correspondería a un período de ajuste entre una escritura más simple y otra más elaborada. Situación similar ocurre con la incongruencia en la utilización de los tiempos verbales. La incorporación de diversos tiempos, aunque se haga de manera incorrecta, está revelando un mayor nivel de complejidad de la escritura. Obviamente, estas faltas aparecen en una escritura más desarrollada y compleja.

A continuación, se analizan las faltas en la relación de causa y efecto, y se presenta la tabla que establece las comparaciones pertinentes entre 6° y 8°.

Relación microestructural / Descripción de faltas	Relaciones de causa y efecto en 6° año	Relaciones de causa y efecto en 8° año
a. Relación coherente + relación incoherente inmediata	25	27
b. Relación incoherente	26	21
c. Repetición seguida de un mismo conector	34	9
d. Ausencia de relación causal	26	7
N° total de faltas	111	64

Tabla N° 7: Número de faltas en las relaciones de causa y efecto.

Se puede señalar que, por la cantidad de faltas encontradas en la Tabla N° 7, los estudiantes de 8° año básico revelan un mejor dominio de esta relación interoracional. Esto estaría demostrando un progreso entre ambos grados escolares. Los sujetos mayores producen más relaciones causales, repiten menos el mismo conector explícito y establecen menos relaciones incoherentes entre la causa y su efecto. Sin embargo, casi no se aprecian diferencias entre ambos grados en la construcción de una relación causal coherente con una relación causal incoherente de manera casi simultánea.

Las relaciones de causa y efecto son las que mejor expresan los sujetos de 8° año básico, lo que se evidencia por el menor número de faltas cometidas en comparación con la formulación de los otros dos tipos de relaciones microestructurales. Los estudiantes de 6° año, en cambio, revelan mejores logros en las correferencias verbales por sobre las relaciones causales, aunque la diferencia entre ellas no es muy notoria.

6. CONSIDERACIONES FINALES

6.1. *Discusión de los resultados*

Si los datos obtenidos en este trabajo se analizan desde una perspectiva global, se puede señalar que la producción de relaciones microestructurales obtuvo siempre mejores resultados que los niveles macro y superestructurales. Sin embargo, cuando se realiza un análisis más minucioso, que intenta considerar todos los elementos involucrados, se pueden visualizar aspectos de las relaciones microestructurales que se encuentran disminuidos y otros que aparecen con alto nivel de logro.

Las tres relaciones microestructurales consideradas en este trabajo –correferencia nominal, correferencia verbal y relaciones de causa y efecto– indican que existen notables diferencias en los niveles de logro en los textos escritos analizados. Los resultados demostraron que en las correferencias verbales, los sujetos obtienen los mejores niveles de logro, seguidas de las relaciones interoracionales de causa y efecto y de las correferencias nominales. El análisis de estas relaciones deja en evidencia, por ejemplo, que la progresión temática es deficiente, puesto que, en

gran medida, los sujetos son incapaces de mantener la coherencia interoracional en sus textos escritos.

Por otra parte, el análisis de las faltas cometidas por los sujetos revela que las más recurrentes en las correferencias nominales son la incorporación de pronombre sin antecedente (en 6º año) y la pluralidad (en 8º año). En cuanto a la correferencia verbal, la que ocurre con más frecuencia en ambos cursos es la ambigüedad correferencial. En la relación de causa y efecto, la falta más recurrente es la repetición seguida de un mismo conector (en 6º año) y la construcción de una relación coherente seguida de una relación incoherente inmediata (en 8º año).

Desde el punto de vista de la situación retórica, los resultados obtenidos a partir del presente análisis revelan una marcada influencia del lenguaje oral utilizado por los sujetos en su producción escrita. Una de las razones más importantes para afirmar esto es la falta cometida al incorporar un pronombre sin antecedente que, en muchas ocasiones, se puede suplir con un rasgo paralingüístico.

6.2. Conclusiones

La mayoría de nuestros sujetos presenta problemas en los niveles micro-, macro- y superestructural. No existe en ellos conciencia, por ejemplo, de que las instrucciones entregadas delimitan la situación retórica incluida en la tarea de escritura. También ignoran cómo demarcar un área temática con el fin de que sus macroproposiciones y, por ende, sus microproposiciones converjan en un tópico más específico. Aunque no es materia del presente análisis, se detectó también que los sujetos desconocen la manera de elaborar una idea para que ésta cumpla la función de argumento, de tesis o de conclusión.

A pesar de haber obtenido porcentajes sobre la media en el nivel textual analizado, no se consideran muy alentadores los resultados arrojados por la presente investigación. Ellos hacen reflexionar acerca de las metodologías aplicadas a la enseñanza de la producción escrita en los establecimientos educacionales y llevan a emprender una revisión de los materiales utilizados hasta ahora para su desarrollo.

6.3. Implicaciones metodológicas

La explicitación de las relaciones de causa/efecto debiera tener un lugar preponderante en los programas de enseñanza de la composición por escrito, en particular si se intenta enseñar la estructura del texto argumentativo. Si la mayor cantidad de faltas se detectó en la repetición de un mismo conector (en 6º año) y en la construcción de una relación coherente seguida de una relación incoherente inmediata (8º año), el estudiante debería estar consciente de la variedad de formas en que se pueden establecer relaciones entimémicas (causa/efecto, efecto/causa, causa/elementos parentéticos/efecto, etcétera).

Se debería considerar también la posibilidad de mantener implícitas tales relaciones con el fin de que los estudiantes-escritores consigan mayor variedad en sus escritos y, con ello, tal vez una mayor efectividad de los mismos. De hecho, en los

textos analizados en el presente trabajo se detectaron conexiones de causa y efecto implícitas, pero éstas constituyeron una cantidad mínima tal que no resistía un análisis como el presente. Es posible que una mayor instrucción en la identificación de dichas relaciones en la lectura y de la función que cumplen en ella contribuya a una mayor y mejor utilización de éstas en la producción escrita.

Por otro lado, la detección de incongruencias en la situación retórica inferida a partir de los textos escritos por los sujetos pondría de manifiesto la necesidad de diseñar tareas de escritura para el aula que consideraran la incorporación de esta importante dimensión de la producción escrita. Una vez más, la lectura de textos donde exista una situación retórica manifiesta puede contribuir en gran medida a superar esta situación.

Al analizar el contexto general en que se estimula la habilidad de componer por escrito en las escuelas, se observa que la mayoría de éstas prácticamente no ofrece instancias específicas para desarrollarla. Con frecuencia los programas no contemplan mayormente la dimensión social de la escritura, por lo que no consideran la construcción de un ambiente en que el alumno pueda interrelacionarse con sus pares con el fin de, por ejemplo, revisar sus escritos colectivamente y tener, así, otra instancia que le permita adquirir conciencia de sus faltas, además de las correcciones del profesor. En el contexto actual, por lo general solo el profesor tiene acceso a la producción escrita de los estudiantes y éstos rara vez sienten que, al entregarle sus escritos, están comunicando algo real que ellos desean decir a una persona real.

REFERENCIAS

- BENÍTEZ, R. (en prensa). Un análisis descriptivo de la situación retórica en la producción escrita de estudiantes de enseñanza básica. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 39.
- BITZER, L. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric* 1: 1-14.
- CASSANY, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- COE, R. (1981). *Form and substance: An advanced rhetoric*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- DE GREGORIO, M.I. y M. C. RÉBOLA. (1996). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- EDE, L. y A. LUNSFORD. (1988). Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy. En G. Tate y E. P. J. Corbett (Eds.), *The writing teacher's sourcebook*. Nueva York: Oxford University Press.
- ELBOW, P. (1990). Closing my eyes as I speak: An argument for ignoring audience. En R.L. Graves (Ed.), *Rhetoric and composition*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Londres: Longman.
- FLOWER, L. y J. HAYES. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32: 363-387.
- GÓMEZ, L. y M. PERONARD. (1988). *El lenguaje humano: Léxico fundamental para la iniciación lingüística*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- LO CASCIO, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

- LUNSFORD, A y J. RUSZKIEWICZ. (1999). *Everything's an argument*. Boston/Nueva York: Bedford/St. Martin's.
- MEYER, B. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- NÚÑEZ, P. (1999). La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- ONG, W. (1975). The writer's audience is always a fiction. *Publications of the Modern Language Association of America* 90: 9-21.
- PARK, D. (1988). The meanings of 'audience'. En G. Tate y E. P. J. Corbett (Eds.), *The writing teacher's sourcebook*. Nueva York: Oxford University Press.
- PARODI, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- PARODI, G. y P. NÚÑEZ. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En M. C. Martínez (Ed.), *Comprensión y producción de textos académicos: Expositivos y argumentativos*. Cali: Universidad del Valle.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto* (1ª ed.). Barcelona: Paidós Comunicación.
- VELÁSQUEZ, M. y R. BENÍTEZ. (en prensa). La conexión lectura-escritura: Un análisis de la microestructura en la comprensión y la producción textual de alumnos de 6º y 8º año básico. *Anales del Instituto de Lingüística* 22.
- VERGARA, M. (1999). Diseño y aplicación de encuestas de intereses en temas para lectura y escritura. Informe FONDECYT 1980/311. Universidad Católica de Valparaíso.
- WILLIAMS, J. (1998). *Preparing to teach writing: Research, theory and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- WINTEROWD, R. (1987). Literacy, linguistics, and rhetoric. En G. Tate (Ed.), *Teaching composition*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- WITTE, S. (1983). Topical structure and revision: An exploratory study. *College Composition and Communication* 34: 313-341.

Nombre:.....

Colegio:.....

Curso: 6º año básico

Sexo:

Taller de Escritura 2

En la actividad que viene a continuación, te invitamos a escribir un texto en el que te pedimos hacer tu mejor esfuerzo. Desde ya, agradecemos tu cooperación.

Actividad

La profesora de castellano ha organizado un concurso y tú has sido nombrado para participar en él. El tema que se ha elegido es:

“Todos los compañeros y compañeras de un mismo curso deben ser verdaderos amigos entre sí”.

Tu tarea es escribir sobre el tema para una revista escolar que será leída por padres, apoderados, profesores y alumnos.

Usa estas dos hojas para redactar tu artículo a ser publicado muy pronto.

Tiempo asignado: 45 minutos aproximadamente.

Nombre:.....

Colegio:.....

Curso: 8º año básico

Sexo:

Taller de Escritura 2

En la actividad que viene a continuación, te invitamos a escribir un texto en el que te pedimos hacer tu mejor esfuerzo. Desde ya, agradecemos tu cooperación.

Actividad

La profesora de castellano ha organizado un concurso y tú has sido nombrado para participar en él. El tema que se ha elegido es:

“Todos los compañeros y compañeras de un mismo curso deben ser verdaderos amigos entre sí”.

Tu tarea es escribir sobre el tema para una revista escolar que será leída por padres, apoderados, profesores y alumnos.

Usa estas dos hojas para redactar tu artículo a ser publicado muy pronto.

Tiempo asignado: 45 minutos aproximadamente.