



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

RELACIONES RETÓRICAS EN PRODUCCIONES
ESCRITAS POR NIÑOS DE 4° BÁSICO

Tesis para optar al grado de Magister en Lingüística, mención
Lengua Española

JESSICA ALEJANDRA CANALES URRIOLA

Profesor Guía:
Carmen Sotomayor E.

Santiago de Chile, año 2014

Resumen

Autora: Jessica Alejandra Canales Urriola.

Profesora guía: Carmen Sotomayor E.

Grado Académico: Magíster en Lingüística, mención Lengua Española.

Título de tesis: RELACIONES RETÓRICAS EN PRODUCCIONES ESCRITAS POR NIÑOS DE 4°BÁSICO.

Fecha obtención grado académico: Diciembre de 2014.

Datos del autor: jessica.canales@gmail.com

Agradecimientos

Debo agradecer, en primer lugar, a mi familia. Por su apoyo constante, por ser el impulso que requiero cuando flaquean las ganas y el refugio necesario cuando el agobio me invade. A todos y cada uno les debo cada letra escrita y cada idea nueva que nace.

Agradecer la paciencia y dedicación de mi profesora guía. Sus comentarios y sugerencias siempre me permitieron retomar el camino que a ratos se tornaba impreciso.

Agradecer, además, a Gabriela Gómez, investigadora del CIAE, por ocupar de su tiempo en apoyarme con los análisis estadísticos que, en un primer momento, me inquietaron.

Índice

Introducción	1
Marco conceptual	6
I. Interacción comunicativa	6
II. Coherencia textual	11
III. Rhetorical Structure Theory (RST)	22
IV. Escritura	26
1. Código oral y código escrito	27
2. Escritores maduros-expertos e inmaduros-novatos	30
3. Modelos explicativos de los procesos de escritura	34
3.1 El modelo de Flower y Hayes	37
4. Uso de la escritura en el aula y los enfoques de su enseñanza	43
Metodología	49
I. Objetivos de la investigación	49
II. Metodología	50
1. Corpus	50
2. Procedimiento	51
Análisis	54
I. El estímulo guía de los textos	54
II. Textos y relaciones retóricas	60
1. Clasificación de los textos según su apego al estímulo	60
2. Uso de relaciones retóricas	64
3. Tipos de relaciones retóricas	66
4. Relaciones retóricas y género de los escritores	76
5. Relaciones retóricas y niveles de logro.....	79
Discusión	83
1. Textos clasificados 'fuera de criterio'	83
2. Relaciones retóricas y género de los escritores.....	84
3. Relaciones retóricas y niveles de logro.....	85
4. Coherencia a través de las relaciones retóricas.....	86
5. RST como herramienta de análisis.....	92
6. Comparación de resultados con los reportados por SIMCE	93
2. Consideraciones finales	96
Referencias bibliográficas	100
Anexos	107
I. Anexo1: frecuencias relaciones retóricas	107
II. Anexo 2: diagramas RST	110

INTRODUCCIÓN

I. ANTECEDENTES

Estudiar la escritura mediante textos escritos completos se justifica plenamente, pues se trata de una creación cultural que se ha transformado en un sistema comunicativo-informativo de gran relevancia, convirtiéndose en parte constitutiva de la esencia de la humanidad y de las sociedades en particular (Ong, 1982; Chartier, 1995). Al ser un producto cultural, la escritura ha cambiado conforme lo han hecho las prácticas sociales, las que, a la vez, se han modificado por su influencia (Ong, op.cit.; Cardona, 1994). En este sentido, podemos sostener que la escritura tiene hoy una función clave, porque realiza y cubre necesidades de muy diversa naturaleza y muy diferentes alcances (Williams, 1998; Swales, 1990; Bazerman, 2000). Así, entre otras cosas, esta actividad transforma tanto al sujeto como a las sociedades, en la medida que permite construir y reconstruir el conocimiento.

Si aceptamos que la escritura es el uso consciente, reflexivo y controlado del código escrito para generar eventos comunicativos, estamos aseverando que el concepto ‘escritura’ no hace referencia, simplemente, al sistema de signos (Lankshear, 1998), al trazo de grafías o a la rutina de copiar algo escrito. En efecto, en tanto práctica social, la escritura irá modificándose y madurando a lo largo de toda la vida del sujeto. Este desarrollo, en la gran mayoría de los casos, se produce gracias a la interacción con otros y con los textos escritos.

En este contexto, entonces, la educación formal juega un rol trascendental, pues a través de ella los sujetos adquirirán las habilidades que les permitirán acceder a la comunicación escrita.

Por lo anterior, nuestro estudio se enfoca en la coherencia de textos escritos por sujetos en edad escolar. Cabe señalar que en los últimos años ha existido gran preocupación por parte de investigadores que, desde la mirada educativa, lingüística o cognitiva, han decidido estudiar tanto los procesos de producción como los resultados de estos procesos. Así, por ejemplo, Cabrera (2003) y Cain (2003) han analizado el problema de la coherencia

textual en producciones narrativas de niños en edad escolar. Con sutiles diferencias, en ambas investigaciones la coherencia es entendida como las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que componen el texto (p.e los eventos), y de estos elementos con el todo, de manera que este se configure como una unidad cerrada.

Desde la mirada más cognitiva, De Castro y Correa (2010) se han propuesto identificar qué procesos realiza un niño durante la revisión y reescritura de sus propias producciones, en este caso, narrativas. Específicamente, han decidido determinar cómo esos procesos inciden en el establecimiento de la coherencia en los textos narrativos. Para estas autoras, la coherencia es la forma como los eventos o las diferentes partes de la historia se interrelacionan, dándole una organización o unidad a lo que se relata.

Por su parte, uno de los estudios que mayor impacto ha tenido en relación con la escritura corresponde al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Calidad de la Educación, realizado a fines de 2002. Este estudio se efectuó en los países que conforman el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Para su realización, se evaluó la escritura de los estudiantes de dieciséis países de América Latina y el Caribe y del estado mexicano de Nuevo León, lo que no tiene precedentes en nuestra región ni en el resto del mundo. El foco estuvo puesto en aspectos relevantes del proceso y el producto de la escritura, la coherencia de las informaciones en la versión final, la adecuación del tema y el ajuste a la situación comunicativa, el uso del léxico y la corrección ortográfica, entre otros (Atorresi, et. al. 2010). En lo que respecta a la coherencia, los criterios que se evaluaron fueron: i) asignación de un título, como manifestación de la coherencia global; ii) progresión de la información; y iii) la distribución de la información, que básicamente comprende dos aspectos: a) la organización de la información según su grado de importancia y b) la organización de la información por agrupación de subtemas.

De acuerdo con los criterios elaborados por esta medición, el estudio concluyó que, del total regional, aproximadamente un 38% de los estudiantes de tercer grado coloca títulos adecuados a sus producciones escritas. Asimismo, y en relación con la progresión de la información, se concluyó que un 53% de los estudiantes de tercer grado es capaz de producir discursos escritos sin reiterar ninguna idea. Junto a lo anterior, se determinó que,

en tercer grado, un 47% de los textos no presenta errores de distribución de la información, esto es, no entremezcla ni desjerarquiza temas. Por último, en lo que compete a la coherencia, los resultados encontrados son alentadores para la región y, en particular, para nuestro país, ya que, en relación a los criterios evaluados, se mantiene por sobre la media regional.

A nivel nacional, el 2008 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) evaluó la escritura en estudiantes de 4º básico por medio de una prueba que incluyó tres estímulos o preguntas a partir de los cuales los estudiantes debían producir textos de carácter argumentativo, narrativo e informativo. En esa oportunidad, se optó por evaluar solamente los productos resultantes del proceso, y no sus distintas etapas, considerando los criterios de: i) adecuación a la situación comunicativa; ii) organización textual; iii) coherencia y cohesión; y iv) uso de las convenciones de la lengua escrita.

En lo que respecta a la coherencia, este estudio considera como una manifestación clara de ella el que el texto presente un sentido global, claro y unívoco en la situación comunicativa en que se inserta. De acuerdo con lo estipulado en dicho estudio, esto se logra a través del correcto establecimiento de relaciones entre las ideas o los hechos presentados a lo largo de todo el texto. En ese sentido, al evaluar la coherencia y la cohesión de los textos producidos por los estudiantes, se está valorando su habilidad para producir textos que poseen un sentido global, sin presencia de digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria que confunda al lector. Al mismo tiempo, se valora que las ideas o hechos presentados en el texto se encuentren debidamente vinculados, mediante el uso de los recursos lingüísticos correspondientes (como conectores o mecanismos de correferencia) (MINEDUC, 2009).

De acuerdo con los criterios mencionados anteriormente, se establecieron tres niveles de logro en los que se clasificó a los estudiantes conforme a su desempeño en la evaluación. Estos niveles son: avanzado, intermedio e inicial. Así, se concluyó que el 62% de los estudiantes de 4º Básico demuestra aprendizajes correspondientes al nivel de logro intermedio o avanzado. El 38% restante no demuestra dichos aprendizajes y su desempeño se clasifica en el nivel inicial. Cabe destacar que, en estos niveles de logro, se considera la

globalidad de los criterios, por lo que no es posible determinar el nivel de logro específico de los estudiantes respecto a lo que nuestro estudio aborda, esto es, la coherencia.

En este contexto, la investigación que proponemos, a diferencia de los estudios reseñados, busca explorar en la producción escrita de niños de cuarto básico aquella dimensión de la coherencia que surge como resultado de lo que se ha denominado ‘gestión retórica’. En otras palabras, pretendemos explorar las relaciones que se establecen entre segmentos de un escrito y el vínculo que se produce entre esas relaciones y la meta comunicativa de quien produce el texto. De esta manera, esperamos que los resultados a los que podamos llegar logren complementar los estudios referidos con anterioridad, pues ninguno de ellos se ha propuesto reconocer la función que desempeñan los segmentos del texto en relación con la intención comunicativa del emisor. Al respecto, podríamos plantear como hipótesis que aquello que puede entenderse como una digresión temática podría cumplir una función específica si se considera la meta comunicativa de quien emite el texto, pero al no ser estudiado este aspecto por las investigaciones mencionadas, se lo ha considerado como un indicador de incoherencia discursiva.

Por otro lado, nuestro estudio busca explorar las posibilidades que entrega *Rhetorical Structure Theory* (RST) para el análisis de textos producidos por escritores inexpertos y, con ello, su potencial uso en la enseñanza de la producción escrita en la lengua materna.

La RST como herramienta de análisis es empleada como base para investigar sobre diversos temas, tanto teóricos como prácticos, mencionados en Taboada y Mann (2005), como por ejemplo: generación automática de textos, resumen automático, análisis de corpus, análisis textual, traducción automática, adquisición de conocimiento discursivo, análisis del habla, recuperación de información, etc.¹ También se han desarrollado algunos analizadores retóricos automáticos en diversas lenguas inspirados en esta teoría: Sumita et al. (1992) en japonés, Marcu (1998) en inglés, y Pardo et al. (2004) y Pardo y Nunes (2008)

¹ Véanse, entre otros, los trabajos de Bouayad-Agha (2000), Marcu (2000), Ghorbel et al. (2001), Burstein y Marcu (2003), Haouam y Marir (2003), da Cunha et al. (2007) y da Cunha (2008).

² Nos parece, además, que trabajar con estos conceptos nos permitirían explicar el indiscutible uso de oraciones o proposiciones de los que no se puede derivar de manera directa la fuerza ilocutiva que posee una emisión. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando una solicitud se realiza a través de la forma de pregunta:

en portugués de Brasil. No obstante lo anterior, y pese a que sus creadores lo consideran posible, no existen estudios que se plateen el uso de esta herramienta descriptora de textos en relación a lo que nuestro estudio pretende: aportar a la enseñanza de la lengua escrita.

Con todo, creemos que el mérito de nuestra investigación radica, por una parte, en el objeto de estudio. Consideramos que la escritura cumple una función relevante en la sociedad, por lo que su estudio se justifica *per se*. Pero, además, enfocarse en la producción escrita de sujetos en edad escolar puede arrojar resultados que podrían incidir, de alguna forma, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta actividad. De esta manera, estamos potenciando el uso de las teorías y herramientas proporcionadas por la lingüística para ser aplicadas a un ámbito de profunda relevancia social: la educación.

MARCO CONCEPTUAL

I. Interacción comunicativa

Si consideramos que la escritura es una de las formas que permite la comunicación entre distintos sujetos, cabe preguntarse por el proceso global de esta interacción comunicativa. En otras palabras, se vuelve necesario comprender qué es lo que permite que un hablante/escritor elabore un discurso y que este, a la vez, logre ser comprendido por un oyente/lector.

Tomlin y sus colaboradores (2003) sostienen que la metáfora más ingenua que se ha desarrollado para explicar los procesos que permiten que un hablante/escritor produzca un discurso y este sea entendido por un oyente/lector, corresponde a aquella que entiende al discurso como un conducto o tubo. De acuerdo con dicha metáfora, el hablante/escritor empaqueta en un artefacto textual el significado que desea comunicar. Ese artefacto es concebido como una entidad física llena de ‘cosas’ a las que un receptor accede de manera pasiva gracias a una serie de herramientas que se lo permiten. En otros términos, el texto contiene el significado intencionado por el hablante/escritor, permitiendo que sea transmitido al oyente/lector. En este contexto, se deja entrever que el lenguaje y el texto contienen o portan significados que son, por tanto, inherentes tanto a los textos como a las cláusulas y las palabras que lo forman.

De manera alternativa se presenta lo que se ha denominado metáfora del diseño del discurso. De acuerdo con esta metáfora, todos los participantes de la interacción comunicativa juegan un papel activo en este proceso. El hablante/escritor, en primer lugar, mantiene una representación conceptual de las ideas que pretende que se reproduzcan en la mente del oyente. En segundo lugar, es entendido como un arquitecto que elabora un texto, esto es, un diseño que le ayudará al oyente/escritor en la construcción de su propia representación conceptual. Como podemos ver, entonces, el rol de este último no es pasivo,

ya que debe construir su propia representación mental a partir del diseño generado por el hablante/escritor.

Ahora bien, surge la pregunta sobre qué es lo que permite que este proceso de producción-interpretación de un discurso resulte, además, eficaz. Al respecto, van Dijk propone la existencia de modelos mentales como mecanismo cognitivo que lo explican. Este autor postula que los modelos mentales son representaciones semánticas de situaciones o hechos “ideales” a los que el discurso se refiere. No es una representación del texto mismo, sino una representación de “lo que trata” el texto (van Dijk, 1995:25). Por esto es que podemos sostener que los modelos constituyen la interfase crucial entre lo social y lo personal, lo general y lo particular, y de esta forma, controlan el contenido y la semántica misma del discurso (van Dijk, 1996:14-15).

Estos modelos están condicionados, por un lado, por las experiencias anteriores de los hablantes y, por otro, por la ideología. Además, los modelos mentales a los que hemos hecho referencia, típicamente son modelos que tienen que ver con los contenidos mismos de los discursos. Estos modelos son la base para la producción y comprensión de un discurso, especialmente de su significado. Estos modelos son llamados ‘modelos mentales de acontecimientos’, pues hacen referencia a los acontecimientos objeto del discurso y, de alguna u otra forma, son los que le otorgan la coherencia (van Dijk, 2003:165). Sin embargo, existen también otro tipo de modelos mentales, que son los llamados ‘modelos mentales de contexto’. Estos también controlan la elaboración y comprensión de los discursos, pero más bien se refieren a la situación inmediata e interactiva en que tiene lugar el acontecimiento comunicativo mismo (van Dijk, 2003:161).

En relación a lo anterior, es necesario señalar dos ideas más. Por un lado, si hubiese que hacer una distinción sencilla entre los ‘modelos de los acontecimientos’ y los ‘modelos de contexto’, podríamos decir que el primero controla la parte semántica del discurso y el segundo, su parte pragmática. Por otro lado, los modelos (ambos, por cierto) son representaciones mentales de la memoria episódica (o de largo plazo), basada en las dimensiones social y personalmente relevantes. Por eso es que lo que logramos recordar de un discurso cualquiera no es tanto su significado particular como el modelo mental que construimos para comprenderlo (van Dijk, 2003:166).

Por su parte, Bernárdez (2003) sostiene que el proceso de interacción comunicativa que permite la construcción del texto y su contenido por los participantes, está marcado, a lo menos, por los siguientes pasos: i) al inicio del proceso en la mente del hablante/escritor se produce una imagen mental no definida con claridad, de hecho, es posible que esa imagen mental no sea más que la simple intención de comunicar algo; ii) a partir de esa imagen mental, el hablante/escritor diseña o construye un texto con determinadas características lingüísticas, las que dependen de diversos criterios como el tema, el modelo mental que tiene del contexto de comunicación, etc. (op. cit: 15-16). A juicio del autor, esta parte del proceso debe verse como una actividad cognitiva tendente a la práctica; iii) el oyente/lector, recrea el texto usando su propio conocimiento no sólo lingüístico, sino también sobre el contexto, las intenciones del productor, los temas, etc.; es decir, y en términos de van Dijk, activando los modelos mentales que le permitan acceder al contenido del discurso en su globalidad (van Dijk, op. cit.:168).

A lo largo del proceso, inevitablemente, una parte de la imagen mental original se perderá y el intérprete deberá añadir elementos que, gracias a sus modelos mentales, puede suponer que “deberían estar ahí” pero que han desaparecido. Entonces, lo que hace un receptor es crear un texto nuevo en forma semejante a como lo hizo el productor. Desde esta perspectiva, el texto no es otra cosa que un “conjunto de instrucciones” para la recreación del sentido (y la intención del emisor) (Bernárdez, 2003:16). En otras palabras, el texto es un estímulo que el productor proporciona al receptor para que este realice una acción, que puede ser simplemente cognitiva.

Ahora bien, tal como se puede reconocer de los postulados de Bernárdez, la realización del texto se origina a partir de la imagen mental inicial, pero esta, a la vez, dependerá de lo que se desea hacer, esto es, de la intención del productor. Asimismo, siguiendo lo propuesto por Tomlin y colaboradores, debemos señalar que la construcción e interpretación de diseños textuales requiere enfrentar dos tareas fundamentales. La primera tarea se ha denominado integración del conocimiento. De acuerdo con ella, el hablante debe ser capaz de integrar la información semántica provista por cada emisión en un todo coherente (Tomlin, 2003: 110). En otras palabras, el hablante debe seleccionar los conceptos y sucesos de su experiencia que sean pertinentes a sus fines comunicativos y

debe, además, organizarlos de manera útil para el oyente. Este último deberá integrar las emisiones del hablante en una representación coherente que le permita construir conceptos y sucesos virtualmente idénticos a los del hablante.

La segunda tarea tiene que ver con la gestión de la información. En palabras de Tomlin y colaboradores, corresponde al “manejo del flujo de información entre el hablante y el oyente (...) el hablante ayudará al oyente a alcanzar el éxito en la integración del conocimiento, en parte, dirigiendo los esfuerzos de este último en el procesamiento de la información que el texto proporciona” (op. cit.: 110). De esto se desprende que la coherencia del conocimiento que logre alcanzar el oyente dependerá del grado de cohesión de la información ofrecida por el hablante.

Al aceptar que la comprensión se produce cuando se genera una representación mental dotada de sentido –sentido que está, por lo tanto, en la mente del hablante y del oyente, y no en el texto mismo- podemos aseverar que la coherencia se produce como resultado de la integración del conocimiento. En este contexto, el valor del texto es el de un diseño o brújula que pone de manifiesto los resultados de la gestión informativa, la que, tal como indicamos, dirige al oyente en el procesamiento de la información que el texto proporciona.

Es preciso señalar, siguiendo a Tomlin y colaboradores, que la gestión de la información depende del control de cuatro tipos distintos de información. A saber, y en palabras de los autores:

- “1. Gestión retórica: los participantes deben tener en claro las metas e intenciones de la interacción discursiva, ya que estas constriñen de un modo importante el contenido proposicional de la producción e interpretación de lo que se escucha.
2. Gestión referencial: los participantes deben mantener un registro de los referentes y proposiciones que tienen en común.
3. Gestión temática: los participantes deben mantener un registro de los elementos centrales en torno de los cuales se desarrolla el discurso.
4. Gestión de foco: los participantes deben mantener un registro de los referentes con los que están tratando en cualquier momento dado y deben tomar medidas para asegurarse de que están tratando con los mismos.” (op. cit.: 111).

Si consideramos que los hablantes se comunican en razón de ciertas metas que los motivan a hacerlo, podemos afirmar que la estructuración textual se encuentra, necesaria y evidentemente, gobernada por la primera de las gestiones reseñadas, esto es, la gestión retórica.

Como se puede apreciar de lo hasta acá dicho, la comunicación lingüística, esto es, el proceso de producción e interpretación de discursos, es esencialmente una actividad cooperativa. En palabras de Bernárdez, la comunicación lingüística puede entenderse de la siguiente manera: “P intentará utilizar todos los medios disponibles para conseguir que R acceda a M; a su vez, R hará lo mismo: partiendo del supuesto de que P intentan comunicar algo (M), R hará lo posible para acceder a M a partir de T.” (Bernárdez, 1993: 14).

El mismo autor agrega otro rasgo fundamental de la comunicación lingüística: “no existe nunca una única forma de transmitir M, en otras palabras, no existe un único T, aunque las condiciones contextuales sean prácticamente idénticas” (op. cit: 14). El autor establece esa característica a través de la reflexión que realiza en torno a la influencia del contexto en este proceso. De acuerdo a sus postulados, es imposible enumerar todos los factores que puedan determinar, de alguna u otra forma, la formación del contexto específico de una interacción comunicativa, por lo que es imposible afirmar con certeza cuáles de esos factores influyen efectivamente en la formación del texto. Esto conlleva a la imposibilidad de llegar a explicar la formación de un texto concreto, a no ser que sea de manera vaga e imprecisa.

No obstante lo anterior, el mismo Bernárdez señala que los procesos de producción y recepción de T están influidos por el contexto general y también por el otro participante. Así, es posible afirmar que el proceso de producción del texto depende de factores internos y externos. Los internos definen la dinámica propia del proceso de producción y pueden ser, entre otros: i) el conocimiento de mundo que posee P; ii) el conocimiento de estrategias comunicativas que posee P; iii) el conocimiento lingüístico de P; iv) el contenido del mensaje que P desea transmitir; v) la intención de P al transmitir el mensaje.

Los factores externos representan las influencias ejercidas sobre el proceso de producción por el contexto y el receptor. Así, entre ellas se pueden considerar: i) las expectativas de P del conocimiento de mundo que posee R; ii) las expectativas de P acerca

del conocimiento de estrategias comunicativas por R; iii) las expectativas de P acerca del conocimiento lingüístico de R; iv) las expectativas de P acerca de la distorsión de su mensaje por el contexto, el medio, etc.; v) expectativas de P acerca de la capacidad de R para salvar las distorsiones producidas por el contexto y otros factores.

En conclusión, podemos señalar que el proceso de producción-interpretación de un discurso es una actividad cognitiva que implica la participación activa tanto del hablante/escritor como del oyente/lector. En este proceso, las imágenes mentales que originan en el productor la intención de comunicar algo lo llevan a construir una especie de mapa –el texto- que permita al receptor alcanzar una imagen mental lo más parecida a la del emisor. Se puede afirmar, entonces, que el hablante/oyente sabe lo que quiere ‘decir’, aunque no siempre sepa cómo ‘decirlo’ y el oyente/lector logra llegar a una idea precisa del significado del texto que percibe, aunque no siempre coincida con lo que el productor quería ‘decir’.

II. COHERENCIA TEXTUAL

Antes de hablar de coherencia textual necesariamente debemos comenzar por aproximarnos a qué entendemos por texto. Llegar a esa definición no es en lo absoluto una tarea sencilla, pues existen tantas definiciones como visiones sobre el lenguaje mismo. De esta forma, podemos encontrar definiciones que entiendan el texto como cualquier producto de habla, como corpus o como producto escrito.

Bernárdez (ver: Bernárdez, 1982: 75-85) realiza una revisión de diversas definiciones del término en cuestión. Sin ánimos de llegar a una delimitación única y exhaustiva del fenómeno, plantea una serie de criterios que son reiterados en las definiciones analizadas. Dichos criterios entienden al texto como: i) el producto de una actividad verbal; ii) caracterizado por su carácter de signo lingüístico superior; y iii) poseedor de una función comunicativa y social de especial importancia.

A juicio del autor, una correcta y completa definición de ‘texto’ sólo es posible con ayuda de categorías pragmáticas; una definición que incluya no sólo el carácter comunicativo y de actividad del texto, sino también la intención comunicativa del

hablante. Siguiendo estos postulados, destacamos la definición que del término realiza Peir Marco Bertinotto, quien sostiene que un texto puede definirse ampliamente como “cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en forma concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y una determinada función cultural.” (Peir Marco Bertinotto, 1979: 154)

En resumen, la definición de texto debe contener un conjunto de factores en los que son principales: i) su carácter comunicativo que asocia al texto con la idea de ‘actividad’; ii) su carácter pragmático que permite poner de relevancia la intención del hablante y la situación comunicativa que lo engloba y determina; y iii) su carácter estructurado, esto es, resaltar la existencia de reglas propias del nivel textual y del sistema de la lengua.

Considerando lo anterior, Bernárdez propone, más que una definición propiamente tal, las características del texto, tal como la presentamos: “Texto es la unidad comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las reglas propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.” (Bernárdez, 1982: 85)

Considerando estas propuestas reseñadas en relación con el concepto de ‘texto’ y sin ánimos de ahondar en este informe en una discusión que pudiese distraernos de nuestro centro de interés, sostenemos que nuestra investigación se centra en textos producidos por niños y niñas en edad escolar. En ellos, decidimos enfocar nuestra mirada en una de sus propiedades centrales: la coherencia. Se vuelve necesario, entonces, realizar una breve revisión de las distintas formas en que se concibe este fenómeno lingüístico, pues, tal como ocurre con el concepto de ‘texto’, no es posible encontrar una sola definición del fenómeno en cuestión. Lo único que parece no estar en cuestionamiento es que, en efecto, la coherencia es una propiedad fundamental de los textos, hasta el punto que afirmamos que un texto es una unidad lingüística dotada de coherencia.

Uno de los problemas que surge al preguntarse por la coherencia textual es determinar si se trata de un fenómeno externo o interno al texto. En otras palabras, determinar si al hablar de ‘coherencia textual’ referimos a ‘coherencia interna’ o a

‘coherencia externa’, problema que trataremos de dilucidar en lo sucesivo. Nos parece que plantearnos desde esta perspectiva nos permite presentar con mayor claridad la problemática en cuestión.

Conte (1988) define el término coherencia en dos acepciones. Por un lado, es definida negativamente como no-contrariedad. En otras palabras, y desde sus postulados, podríamos afirmar que un texto es coherente porque no presenta contradicciones. Por otro lado, el autor define el fenómeno como la conexión de las partes en un todo, es decir, resaltando la necesidad de que un texto coherente presente interrelación de los distintos elementos que lo componen. En palabras de Pessoa, Correa y Spinillo (2009), la coherencia es una propiedad textual que permite que un texto no se reduzca a una simple secuencia de enunciados. Esto es, se trata de una propiedad que confiere sentido y unidad a un texto.

Es claro que estas definiciones nos ayudan a delimitar el ámbito en el que hacemos alusión a la coherencia, pero no nos explica, por ejemplo, si la no-contrariedad se refiere al texto mismo o al contenido del texto y la situación en la que se produce. De la misma forma, no se determina con claridad si la interrelación entre los elementos del texto a la que refiere debe ser explícita o implícita en el texto concreto.

Como ya dijimos, delimitar el fenómeno en cuestión no se presenta como una tarea sencilla. Su definición y explicación son variadas y dependerá de la teoría que la observa. A juicio de Vilarnovo (1990) la coherencia será explicada: i) por la cohesión; ii) por el tópico del discurso; iii) como interpretación; y iv) como conexión entre estado de cosas.

La explicación por la cohesión parte, a juicio de Maldonado, de una concepción transfrástica del texto, según la cual toda dimensión textual forma una unidad lingüística cerrada, estática e invariablemente estructurada, constituida por una sucesión lineal de frases o signos conectados gramaticalmente (Maldonado, 1995: 165). La coherencia tendría así una naturaleza gramatical y sería identificable con la cohesión, o sea, con las relaciones gramaticales existentes entre las unidades presentes en la superficie textual.

En otras palabras, se sostiene por dicha concepción la idea de que la coherencia como característica de todo texto se refleja en el texto mismo en una serie de fenómenos que posibilitan la interrelación lingüística de sus distintas partes, esto es, la cohesión. De acuerdo a lo propuesto por Vilarnovo (1990), esta cohesión se conseguiría,

fundamentalmente, por tres tipos de procedimientos: i) la correferencia, es decir, el uso de varias instancias lingüísticas que designan un mismo objeto extralingüístico; ii) la contigüidad semántica, esto es, la utilización recurrente de elementos semánticos próximos; y iii) el uso de conectores, es decir, el uso de partículas que sirven de ligazón entre las distintas partes del texto.

Bernárdez, por su parte, refuta que la coherencia se limite sólo al carácter cohesivo de un texto. De hecho, sostiene, un texto puede ser coherente sin necesidad de que sea cohesivo y puede ser cohesivo sin que por ello sea coherente (Bernárdez, 1993: 11). En la misma línea se encuentran los planteamientos de Jimeno (2004) quien sostiene que no todos los textos tienen las mismas exigencias de cohesión y que, por lo tanto, un escrito perfectamente cohesionado podría resultar incoherente para un determinado receptor, de la misma manera que un texto con notables deficiencias de cohesión puede resultar perfectamente coherente para quien lo recibe (Jimeno, op. cit: 54-55). Por su parte, y reconociendo que la cohesión y la coherencia son propiedades distintas en un escrito, Hudson y Shapiro (1991) plantean que las relaciones cohesivas en el texto cumplen un papel importante en el establecimiento de la coherencia, en la medida que, por ejemplo, ayudan a mantener un tópico discursivo y dan continuidad a las secuencias narrativas.

Así, podemos afirmar que la coherencia y la cohesión son características del texto, pero no son fenómenos que deban presentarse conjuntamente. Entendemos que un texto es coherente cuando hay unidad de sentido entre sus partes y está cohesionado si los procedimientos lingüísticos -aislables en el propio texto- de que dispone la gramática de cada lengua están bien utilizados. La cohesión, por tanto, contribuye a la coherencia, pero no se puede afirmar que la determina. Esto porque, un texto sin ser cohesivo puede tener unidad de sentido entre sus partes y ser interpretable (González, 2003: 220).

En la misma línea que los autores ya citados, Maldonado (1995) plantea que la utilización de estos procedimientos de cohesión supone normalmente que el texto cumple las condiciones de consistencia, es decir, aquellas que se refieren a la buena formación léxico-sintáctica del texto, a su sintacticidad y lexicalidad, es decir, a la construcción del artefacto según las convenciones y regularidades propias de una lengua. Sin embargo, a su

juicio, el cumplimiento de las condiciones de consistencia y de cohesión no es criterio suficiente que permita atribuir a una sucesión de frases carácter coherente.

Podemos concluir, de forma preliminar, que la coherencia no puede ser entendida como el simple resultado de la suma de los componentes lingüísticos de un conjunto frástico. El texto, en cuanto unidad compleja que a un tiempo presenta una organización interna y cumple expresamente una función comunicativa externa, es algo más que la integración cohesiva de las unidades léxicas, frases y secuencias que los constituyen. Aunque las relaciones de cohesión configuran un mecanismo fundamental de organización interna de los textos, la coherencia no puede ser el producto simple y llano de la cohesión a nivel estructural.

Otro de los intentos de explicar la coherencia textual tiene que ver con el tópico o tema del discurso, es decir, la coherencia es observada desde un principio interno del propio texto. Cabe precisar, en este punto, que el concepto de ‘tópico’ se encuentra íntimamente asociados al de ‘rema’, pues mientras el tópico hace mención a la información conocida presentada por una oración, el rema refiere a la información nueva que “agrega” información sobre el tópico.

De acuerdo con estas explicaciones, cada una de las secuencias del texto debe pertenecer a un mismo tema, y en el caso de ocurrir digresiones temáticas, estas deben ser señaladas como tal (Giora 1985). No obstante, Vilarnovo postula que no es suficiente con esas condiciones para dar cuenta de la coherencia mediante el tópico, por lo que sostiene que se debe sumar la no contradicción, la ausencia de saltos lógicos entre las secuencias y la ordenación por subtemas (Vilarnovo, 1990: 233). Además, se postula que en el desarrollo de un texto se van enlazando las informaciones ya conocidas con otras nuevas que se desean transmitir y, cuando hay equilibrio entre ellas, los textos avanzan temáticamente. Al desarrollo informativo se le llama progresión temática, indicador de la coherencia del texto. Como postula González (2003), para que exista progresión temática del texto ha de haber “control del tema”. En otras palabras, todo texto transmite información pero no de forma caótica, sino organizada. Ahora bien, la información se ordenará conforme a la información conocida –tema o tópico- y la información nueva –rema o comentario-. Esto significa que deben cumplirse las siguientes condiciones: i) cada secuencia que forma el texto ha de ser

interpretable de acuerdo con el mismo marco textual del discurso; ii) puede haber secuencias que se salgan del marco textual del discurso, esto es, digresiones, las que deben ser señaladas mediante un elemento cohesivo; y iii) para que un texto sea coherente es necesario que el desarrollo temático vaya acompañado de aporte semántico, por ello, no deberían repetirse indefinidamente los mismos contenidos, ni deberían decirse cosas obvias que no hacen avanzar temáticamente el texto.

Por su parte, Aznar, Cros y Lluís (1991) reconocen tres patrones de progresión informativa en un texto. El primer patrón es 'lineal', y se reconoce cuando el rema de una oración es el tema de la siguiente. El segundo lo llaman de 'tema constante', esto es, el tema de una oración se repite como tema de la siguiente o de las siguientes. El tercer patrón lo denominan 'de temas derivados o hipertema', pues se produce la presencia de un hipertema que se desglosa en diversos temas. A estos patrones, Gisbert (1996) les agrega un cuarto patrón, el de 'progresión de tema convergente'. Según este, el tema del texto es el resultado de la suma de dos o más informaciones conocidas por el destinatario.

Las explicaciones hasta aquí reseñadas entienden la coherencia como un fenómeno interno a los textos. No son las únicas que pretenden explicar el fenómeno en cuestión, pues, junto a ellas, es posible reconocer otras explicaciones que ven en la coherencia un fenómeno que no es exclusivo de la interioridad de los textos. En este contexto es que Vilarnovo (1990) habla de coherencia interna y coherencia externa. Cuando se habla de coherencia externa se entiende que este fenómeno no se encuentra tanto en el texto como en el sujeto que lo interpreta. En este sentido, la coherencia no sería un elemento o característica del texto mismo, sino una propiedad que un sujeto-intérprete le atribuye.

Desde esta mirada, la coherencia no se basa en cuestiones netamente lingüísticas, sino también, y fundamentalmente, en cuestiones extralingüísticas. Entre ellas cobra especial importancia el conocimiento de mundo a través de la experiencia que acumulamos con el tiempo. Esta forma de entender el fenómeno que discutimos es la base de las explicaciones que ven a la coherencia como interpretación y como conexión entre estado de cosas.

Para las teorías que entienden la coherencia como interpretación, esta no estaría tanto en el texto como en el sujeto que lo interpreta. En ese sentido, la coherencia sería un

elemento externo al texto y, en este caso, se encontraría en el emisor o en el receptor, que sería el que lo dota de sentido. De la misma forma, se postula que la coherencia no existe en términos absolutos, sino que se presenta gradualmente, pudiendo ir de la incoherencia total a la coherencia total.

En este sentido, De Beaugrande y Dressler (1981) sostienen que la continuidad del sentido del texto está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante (De Beaugrande y Dressler, 1981: 65). Esta definición apunta a la idea de que la coherencia solo existe en términos de su encaje en el mundo conceptual del receptor y, por lo tanto, no está en el texto mismo. De esto se desprende, entonces, que la interpretación de un texto es un proceso extraordinariamente complejo, no un simple proceso de decodificación más o menos activa.

Para las teorías que intentan explicar la coherencia como conexión entre estados de cosas, un texto es coherente cuando se pueden establecer relaciones entre las distintas proposiciones o secuencias por la relación entre los estados de cosas designados. De esta forma, la realidad exterior se convertiría en la norma de la coherencia textual, en lugar de situar las condiciones de coherencia en el propio texto. Así, para entender un texto no basta con distinguir sus estructuras léxico-sintácticas y determinar sus relaciones de cohesión; además, es necesario que el receptor lo sitúe en un contexto de sentido (Maldonado, 1995: 171). Se entiende que establecer relaciones de coherencias es un proceso organizado y motivado por las expectativas e intenciones del receptor. Esto implica que la coherencia es, primero que todo, el resultado de una actividad de construcción y producción. Se configura, por ende, como un constructo cognitivo generado por el oyente/lector a partir de la percepción de la materialidad textual en una situación.

En este contexto podemos situar las propuestas de van Dijk. Para este autor, la coherencia no puede ser explicada en términos puramente lingüístico-gramaticales, ya que la unidad del discurso se basa no sólo en relaciones conceptuales entre palabras o frases, sino sobre condiciones referenciales (van Dijk, 1996: 40). A juicio del autor, se vuelve necesario distinguir dos niveles diferenciados en el proceso de comprensión textual: el de

la base textual o estructura semántica profunda y el de la superficie textual o marcas internas del texto. La estructura superficial está conformada por las relaciones léxico-sintácticas intratextuales, las que se conforman linealmente por lo que sólo pueden expresar parte del texto y no su globalidad. Frente a estas relaciones lineales, la base textual se configura polidimensionalmente a partir de la unión compleja en un todo de unidades informativas compuestas por proposiciones y las relaciones entre ellas.

Una proposición es una estructura conceptual, una unidad de representación de contenidos cognitivos que constituye el significado de una frase, la 'idea de un hecho' o de un 'hecho posible' (van Dijk, 1996: 28). De forma análoga, el significado o representación mental de un texto está formado por un conjunto de unidades semánticas proposicionales. Así, la comprensión textual se puede entender como un proceso de constitución de proposiciones. El resultado de las relaciones establecidas es un constructo de naturaleza semántico-cognitiva motivado por el sentido otorgado a las expresiones como también por los vínculos referenciales existentes entre ellas y la condición de las conexiones establecidas. El significado de un texto se constituirá a través del establecimiento de una base textual coherente. La coherencia, entonces, se sitúa en la estructura profunda del texto y presenta una naturaleza semántico-temática al estar formada por la integración en un todo congruente.

En este contexto, un escrito es un conjunto ordenado de proposiciones entre las que se pueden inferir conexiones gracias a sus interrelaciones. Las relaciones que el receptor establece en el proceso comprensivo entre los elementos textuales no son, primariamente, relaciones entre frases, sino entre proposiciones; y el resultado obtenido por el lector/oyente tras la comprensión textual queda representado en su memoria en forma de proposiciones. Para aclarar la constitución de relaciones de coherencia, van Dijk introduce el término de macroestructura textual, las que representan el significado global de un texto. Esa estructura integral se establece con la formación de macroproposiciones a partir de las proposiciones locales del nivel frástico mediante procedimientos de transformación semántica llamados macrorreglas.

Así, las macroproposiciones se derivan de un proceso de organización, transformación y reducción de las proposiciones individuales en una estructura jerárquica

compleja que no es implicada por ninguna de las proposiciones aisladas, sino solo globalmente por la secuencia de proposiciones. Esas macroproposiciones forman a su vez una estructura general jerarquizada que es la macroestructura del texto. Una macroestructura es una secuencia de proposiciones que debe ser coherente, satisfaciendo las condiciones de coherencia lineal (van Dijk, op. cit.: 51).

Junto a lo anterior, el autor sostiene que a la vez que se efectúa la representación semántica del texto, se activa y actualiza un modelo situacional compuesto por los sucesos, acciones, personas y situaciones a los que el texto hace referencia. La comprensión textual consistirá en un proceso continuado de comparación entre la base textual y el modelo situacional.

Con todo, el concepto de coherencia se asocia a la forma de entender la comprensión textual, según la cual el lector/oyente transforma, unidad tras unidad, las frases del nivel superficial en proposiciones y las interrelaciona hasta conformar un todo coherente. Pero, el lector no sólo establece la coherencia a base de las proposiciones expresadas en el texto, sino también, a base de las que están almacenadas en su memoria, las llamadas 'proposiciones de conocimiento' (Van Dijk, op. cit.: 40). En caso de que no se logre establecer la coherencia entre determinadas proposiciones, es decir, si se presenta un vacío de coherencia, entonces serán necesarias operaciones de inferencia.

A las explicaciones ya reseñadas quisiéramos agregar la propuesta que realiza Bernárdez. Este autor parte de la idea de que en el proceso comunicativo tanto productor como receptor tienen un rol activo lo que implica que ambos realizan acciones durante la interacción. En este contexto, la coherencia textual no es intrínseca a los textos, sino que se puede entender como el fruto del conjunto de procesos realizados por los participantes en la comunicación. Sostiene el autor, por tanto, que no existe la coherencia del texto en cuanto a característica del texto visible y reconocible en los enlaces entre oraciones, sus contenidos, etc., sino como una característica que aparece en varias fases del proceso comunicativo global. De la misma forma, no es posible decir que un texto concreto es coherente si reúne determinadas características de manera absoluta y en forma independiente al contexto concreto en el que se ha producido (Bernárdez, 1993: 22-23).

De lo anterior se deduce, entonces, que al preguntarse por la coherencia textual no es suficiente señalar las relaciones que deben existir entre las unidades lingüísticas que representan superficialmente el texto, sino que será necesario considerar el proceso total desde la intención comunicativa misma del hablante hasta las estructuras lingüísticas en que se manifiesta finalmente esa intención. Así, si consideramos el texto como un fenómeno pragmático, la coherencia corresponde a un proceso pre-lingüístico que se inicia con la intención comunicativa del hablante. Esta intención se desarrolla en un plan del texto que llegará a manifestarse verbalmente por medio de determinadas operaciones (Bernárdez, 1982:158). En otras palabras, no se puede afirmar que la coherencia corresponda a la intención comunicativa, pero depende directamente de ella. Con todo, es posible señalar que no solo es una propiedad del texto, sino también un proceso, pues es algo que se va desarrollando desde el momento mismo en que el hablante decide producir un texto y que llega hasta su estructuración superficial.

Para el autor, el proceso de formulación de un texto se produce, por lo menos, a través de las siguientes etapas: i) el hablante tiene una intención comunicativa; ii) el hablante desarrolla un plan global que le permitirá, teniendo en cuenta los factores situacionales, conseguir que tenga éxito su texto, es decir, que se cumpla su intención comunicativa; iii) el hablante realiza las operaciones necesarias para expresar verbalmente ese plan global, de manera que a través de las estructuras superficiales el oyente sea capaz de reconstruir o identificar la intención comunicativa inicial.

Siguiendo su línea argumentativa, el autor sostiene que la interacción comunicativa plantea el siguiente problema: “cómo puede saber P que su texto garantiza, en la medida de lo posible, que R comprenderá M a partir de T” (Bernárdez, 1993: 21).

En este punto, y frente a ese problema, Bernárdez plantea que tanto los procesos de producción como de recepción de un texto pueden entenderse como sistemas abiertos en la medida que están influidos por el contexto general y por el otro participante (Bernárdez, op. cit: 19). En otras palabras, si consideramos el proceso de comunicación como la interacción e interdependencia de sistemas –y subsistemas- deberá existir un nivel de equilibrio, esto es, un estado que se reconoce cuando entre ellos se produce la menor cantidad de variaciones. Para que ello ocurra, cada sistema debe autorregularse. A partir de

estas ideas, entonces, se puede entender el proceso de comunicación lingüística y, en consecuencia, la coherencia textual de la siguiente forma y en palabras del autor:

“El productor P desea transmitir al receptor R un mensaje M_p (formado por un contenido C_p y una intención I_p) en un contexto C a través de un texto T_p . T_p será coherente para R en el contexto C cuando represente un estado estable (u óptimo). Como T_p es producido habitualmente por P sin cooperación activa de R (a diferencia de algunos tipos de interacción conversacional), el sistema (conjunto de procesos) πt deberá alcanzar ese estado óptimo (=texto coherente) “por sus propios medios”, i.e. mediante un proceso de autorregulación ρt , el sistema (conjunto de procesos) de recepción del texto opera de forma similar, tendiendo al estado óptimo de un M_r , que, en el contexto C y teniendo en cuenta las características de P (conocidas, inferidas, supuestas, etc. por R) resulte suficientemente preciso y unitario (=coherente).” (Bernárdez, op. cit.: 21).

De las propuestas del autor se desprende que la coherencia no es una característica intrínseca del texto ni un fenómeno que se puede asociar simplemente con un producto final de una interacción comunicativa. Por el contrario, se sostiene que la coherencia se encuentra en varios niveles de la interacción: i) el de M_p ; ii) el de T_p ; iii) el de M_r . La coherencia, además, es producida en el transcurso de πt y de ρt , es decir, no es algo que esté ahí secundariamente y, por lo mismo, variará según las variaciones del contexto C.

En resumen, existen niveles de autorregulación que podrían entenderse como producción de coherencia: el de cada uno de los (sub) sistemas que participan en la comunicación, y el del sistema global de la comunicación entendido como sistema complejo formado por la interacción de dos subsistemas (producción πt y recepción ρt). Así, el hecho de que un texto sea coherente para el productor es fruto de πt ; el que lo sea para el receptor de debe a ρt ; la coherencia del texto propiamente dicha es el estado estable resultante de las coherencias parciales obtenidas en $\pi t + \rho t$.

Siguiendo las propuestas del autor, para los fines de nuestra investigación, no es de importancia la coherencia tal como se refleja en el texto, sino la que se puede reconocer en el mensaje construido por el hablante (M_p , en términos de Bernárdez), que es la suma del contenido que se quiere transmitir y de la intención comunicativa del productor. Más

específicamente, nos interesa la coherencia que se puede asociar a la intención del emisor, la que, desde nuestro punto de vista, queda manifiesta a través de las relaciones retóricas que se establecen entre partes o segmentos de un texto, y es producto de lo que Tomlin y sus colaboradores han definido como ‘gestión retórica’.

III. Rhetorical Structure Theory (RST)

La RST surge como una respuesta factible ante la ausencia de una teoría que permitiera atribuir estructuras y funciones a los textos, ofreciendo una explicación de la coherencia de ellos, es decir, de la ausencia de secuencias ilógicas y de lagunas. Esta teoría propuesta por Mann y Thompson (1988a, 1988b, 2002) se sostiene en la idea de que cada parte de un texto coherente tiene un función específica, un papel determinado, una razón verosímil o aceptable para su existencia dentro del texto, de acuerdo a las intenciones del escritor.

Junto a esta idea central, la teoría en cuestión se organiza en torno a otros dos postulados. En primer lugar, la funcionalidad de la jerarquía y el papel comunicativo de la estructura del texto. En segundo lugar, la predominancia de la estructura bajo un patrón núcleo-satélite (Mann y Thompson, 1988). Así, la RST propone una serie de posibles estructuras -esto es, diferentes tipos de unidades fundamentales reconocibles en un texto- que pertenecen a dos niveles diferentes: la “nuclearidad” y las “relaciones”.

De acuerdo a lo sostenido por los citados autores, el esquema estructural más frecuente es el de dos unidades de textos relacionadas de tal manera que una de ellas tiene un papel específico con respecto a la otra. De ahí que sostengan la predominancia de la estructura bajo el patrón núcleo-satélite. Un ejemplo sencillo de cómo funciona esta estructura es el de la aserción seguida de una evidencia para tal afirmación, tal como lo definen los autores. La descripción de RST indicaría que entre ambas unidades se produce una relación de ‘evidencia’, a la vez que pone de manifiesto que la aserción es más esencial en el texto que la evidencia para tal afirmación, de tal manera que la primera se transforma en el núcleo de la relación y la evidencia en su satélite. Ahora bien, en el caso de que las relaciones no presenten una unidad central con respecto a los propósitos del autor, la relación se denomina Multinuclear.

A juicio de Bernández (1995), la distinción entre núcleo y satélite es de gran importancia, pues ella permite suponer que un texto está formado por dos niveles básicos de información, a saber, el que contiene lo principal, la información más importante que quiere proporcionar el autor, y el nivel en el que aparece la información secundaria, en el sentido de que aparece para ayudar a la comprensión, aceptación, etc., de la información principal. En realidad no existen sólo dos niveles, sino muchos, pues la estructura núcleo-satélite se va repitiendo en todos ellos de modo que para cada nivel tendremos un núcleo (información principal) con sus satélites (información secundaria o subordinada) que a su vez pueden analizarse en un nuevo núcleo con sus satélites, y así sucesivamente.

De lo anterior se desprende, además, que las relaciones que se dan entre las partes del texto tienen un contenido comunicativo propio. Siguiendo con el ejemplo ya mencionado, la idea de ‘evidencia’ no está explicitada en ninguna parte del texto, pero se comunica a través de él. Así, la idea de ‘evidencia’, expresada de manera implícita, es también parte del contenido comunicativo del texto. A estas contribuciones comunicativas implícitas los autores las denominan ‘proposiciones relacionales’ (relational propositions), las que, a juicio de Mann y Thompson, contribuye en gran medida a la posibilidad de “leer entre líneas”, esto es, la posibilidad de que es frecuente encontrar comunicación implícita al leer un texto.

Como se puede observar, la RST tiene como finalidad facilitar el análisis de los textos. Un análisis, en este contexto, es entendido como un medio simbólico mediante el cual un lector que conoce de la teoría puede explicar la unidad, conexión y coherencia de cualquier monólogo escrito, a través de afirmaciones escritas. Asimismo, como se trata de una herramienta que permite la descripción de textos, los autores plantean que no es una imposición para el observador u analista encontrar un papel específico para cada parte de un texto. Sin embargo, y considerando que sus postulados nacen desde el análisis de variados textos escritos reales, Mann y Thompson han logrado concluir que cuando se trata de textos cuidadosamente elaborados, es posible asignar un papel estructural a todos y cada uno de los elementos que lo componen.

Por otro lado, se plantea que todas las observaciones o posibles conclusiones a las que puede llegar el observador o analista, asociadas a una relación encontrada en un texto, atribuyen una intención al autor con respecto a las unidades de texto unidas por la relación. Por lo tanto, si el análisis le atribuye un papel a cada unidad, también atribuye una intención a la presencia de ellas en el texto, esto es, atribuye una razón motivada por las intenciones del escritor para la existencia de cada una de ellas. En otras palabras, la RST presenta una explicación del porqué el autor incluyó cada elemento en el texto, proporcionando una explicación de la coherencia textual independiente de sus formas léxicas y gramaticales.

En este punto es necesario aclarar que la RST no es un modelo de la coherencia en general, sino de aquella parte de la coherencia que es producto de la gestión retórica del discurso y que atañe, además, a la trama de las relaciones entre segmentos textuales. Asimismo, aunque involucra parcialmente aspectos pragmáticos, semánticos y sintácticos de un texto, todos estos se subordinan a las metas retóricas. Por esto, es posible afirmar que la RST se sitúa en una situación intermedia entre las descripciones de la coherencia en niveles más abstractos y los más concretos.

Dado todo lo anterior, es posible afirmar que la RST se configura como una aproximación descriptiva de un texto que se relaciona con determinados fenómenos de la organización textual, a saber: las relaciones internas, asumiendo la existencia de un vínculo entre intenciones y relaciones; y, al mismo tiempo, las relaciones entre estas últimas y la coherencia global. En otras palabras, la RST permite dar cuenta de la coherencia que es planificada e interpretada desde la gestión retórica, pues se asocia a un nivel de coherencia textual que da cuenta de un papel intencional para cada unidad.

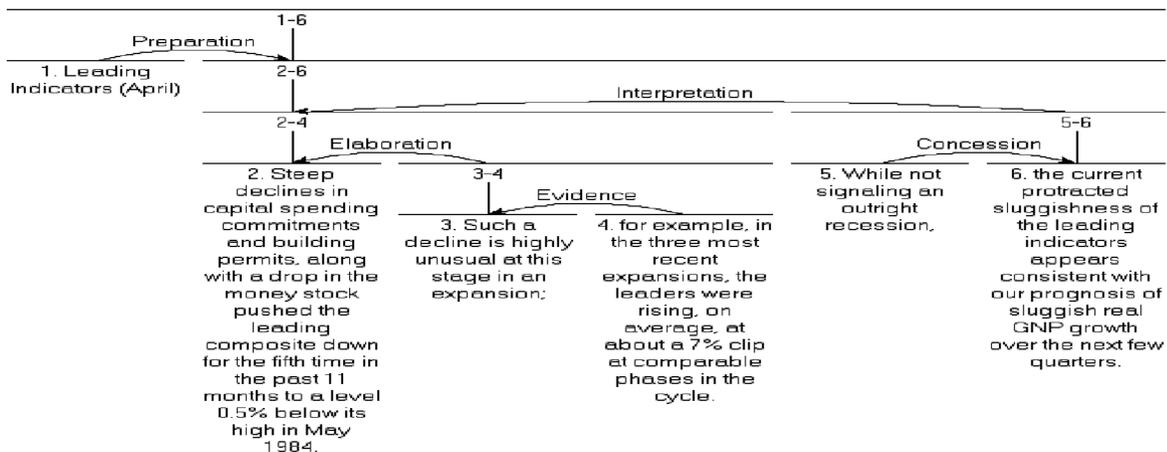
Trabajando en el análisis de textos escritos reales, Mann y Thompson han logrado definir una lista con 24 tipos de relaciones (Mann y Thompson, 1988). Las relaciones que se postulan son de dos tipos: aquellas que enlazan semánticamente partes del texto (relaciones de contenido), y las que establece el autor para conseguir que el lector u oyente haga algo (relaciones de presentación).

Cada relación tiene una definición que especifica aquello que el lector de un texto debe juzgar como verdadero con el fin de establecer la relación en cuestión entre dos

unidades de un texto. Presentamos, a modo de ejemplo, la definición de la relación CONDICIÓN (Bernández, 1995). Este ejemplo ilustra la definición en concreto, pero también el formato general para todas las definiciones.

CONDICIÓN	
Elemento de la definición	Conclusiones del observador
Condiciones en el núcleo, N	(ninguna)
Condiciones en el satélite, S:	S presenta una situación hipotética, futura, o aún no realizada.
Condiciones en la combinación N+S	La realización de la situación presentada en N depende de la realización de la situación presentada en S
El efecto (la intención del autor al utilizar esta relación para dirigirse al lector)	El lector comprende cómo la realización de la situación presentada en N depende de la realización de la situación presentada en S

Para el análisis de los textos se utiliza la herramienta computacional RSTTool (O'Donnell, 2000) y la clasificación de las relaciones retóricas propuestas por Mann y Thompson. RSTTool no sólo permite la segmentación y análisis de los textos, sino también proporciona un esquema o diagrama de las relaciones que se pueden reconocer entre las unidades en que se ha dividido el texto, tal como se muestra en el siguiente ejemplo (Mann y Thompson: 2002).



Como se aprecia en el diagrama, esquema o árbol retórico, las relaciones entre los objetos se representan por medio de líneas horizontales que remiten a las unidades formadas por núcleo (N) y satélite (S), una línea vertical que señala la unidad nuclear (N) y una curva dirigida que sale de S y llega a N. En el caso de las relaciones multinucleares la curva no está dirigida, de modo que marca simplemente la existencia de relación. El conjunto del texto se analiza estableciendo nuevos esquemas de niveles cada vez más altos a base de enlazar esquemas de los órdenes inferiores mediante relaciones.

Cabe destacar, por último, que en las investigaciones desde la RST no se han encontrado signos morfológicos, sintácticos o léxicos asociados a las relaciones retóricas, pues la RST captura la estructura funcional y no la estructura formal de los textos. Sin embargo, como herramienta de análisis, la RST proporciona una base funcional para el estudio de las formas específicas del texto que tienen relevancia en el discurso: los marcadores del discurso y otros marcadores formales de la estructura del discurso.

IV. ESCRITURA

Como primer intento de acercarnos al concepto, y en términos sencillos, podemos entender que la escritura es la producción y el uso de sistemas gráficos con fines comunicativos (Cardona, 1994: 24). Parece ser un hecho que la lengua escrita ha gozado de mayor prestigio que la lengua oral, lo que se evidencia, por ejemplo, en que uno de los criterios que nos permite distinguir un dialecto de una lengua es, precisamente, la existencia de una pronunciación escrita. Asimismo, tal como plantea Cardona, la escritura es un sistema de conductas mucho más reflexivo, reglamentado y analizado que el sistema de la lengua oral (op. cit.: 98). De ahí la importancia de su enseñanza, ya que es un saber al que la sociedad le atribuye un gran valor y que, por lo tanto, debe ser potenciado desde la educación formal, facilitando que la mayor parte de los miembros de la sociedad logren comunicarse a través de este medio.

En este apartado, hemos decidido abordar diversos temas relacionados con las dimensiones desde las que se puede mirar el fenómeno de la escritura. Para su comprensión, hemos organizado la información en sub-apartados que nos permiten ahondar

con la profundidad que se merece cada uno los temas que nos permitan construir una mirada global en torno a la problemática que nos convoca.

1. CODIGO ORAL Y CÓDIGO ESCRITO

Antes de analizar el proceso que permite al sujeto producir un texto escrito se vuelve necesario preguntarnos por el código escrito y su relación con la lengua oral. Sostenemos que el código escrito no puede ser entendido como una simple traducción del sistema oral, por el contrario, debe ser entendido como un código completo e independiente, pero que tiene, indudablemente, relación con lo oral. Tal como señala Ferreiro (2000) la escritura es un sistema de representación cuyo vínculo con el lenguaje oral es mucho más complejo de lo que algunos admiten, lo que se evidencia, por ejemplo, en que no existe la posibilidad de transcripción de la entonación como marca de ironía. En este contexto, tanto desde la didáctica de la lengua como desde la psicolingüística se postulan diversos modelos que explican la relación entre los códigos mencionados.

Desde la mirada de la didáctica de la lengua, tres son los modelos que postulan la relación que se establece entre lo oral y lo escrito. Por un lado se encuentra la concepción tradicional, según la cual lo escrito constituye el modelo normativo que hay que aprender y seguir. En sus postulados la lengua se presenta como monolítica y neutra, omitiendo las variedades dialectales y los diversos registros y estilos. Junto a ella, la gramática es oracional y prescriptiva y se basa exclusivamente en el código escrito.

Por otro lado, se puede reconocer una concepción que entiende el escrito como un código segundo y, basada en los postulados de la lingüística moderna, defiende la idea de que lo oral es primordial y lo escrito se subordina a ello. Así, la escritura se usa para transcribir conversaciones de manera que se enseña el código escrito (correspondencia sonido-grafía) pero no el texto o el discurso escrito.

Por último, se reconoce aquella concepción que sostiene que los códigos oral y escrito son códigos diferentes y autónomos que vehiculan la misma lengua. Esta concepción está relacionada con el enfoque comunicativo del aprendizaje de una lengua particular, según el cual los alumnos deben aprender a comunicarse de manera eficaz tanto

de forma oral como escrita. En este contexto es que Vigner (1982) sostiene que la producción y la comprensión del escrito no dependen del código oral. Como justificación a la teoría de la autonomía de los dos códigos, este autor argumenta que no existe una correspondencia unívoca entre sonidos y grafías que permita establecer un paralelismo exacto entre ambos canales y, también, que se han dado casos de dislexias solamente gráficas.

Desde la óptica de la psicolingüística, Scinto (1986) analiza el problema y presenta tres modelos de relación oral-escrito. El primero de ellos es denominado ‘modelo dependiente’, según el cual lo oral es entendido como la manifestación primera, natural y fundamental del lenguaje; y lo escrito, como su mera transcripción gráfica, su copia cultural. Señala Scinto que este modelo se sustenta en argumentos filogenéticos (el lenguaje oral es históricamente anterior a la escritura e, incluso, existen comunidades que no conocen la escritura) y ontogénético (los niños adquieren fácilmente y de manera natural el código oral, mientras que la escritura se aprende de manera consciente). Para el autor, tanto el código oral como el escrito necesitan un determinado contexto cultural para desarrollarse y ser aprendidos, por lo tanto los dos son, al mismo nivel, capacidades comunicativas potenciales de la persona.

El segundo es llamado ‘modelo independiente’ el que sostiene que el código oral y el escrito son absolutamente autónomos. No solo se trata de modelos independientes, sino que sólo son dos de las posibles manifestaciones con las que se puede expresar el lenguaje (p.e. la lógica o el lenguaje de las matemáticas serían otras manifestaciones). Para Scinto se trata de un modelo lógico y posible, pero difícil de defender, ya que la historia de la escritura muestra que ésta no se ha desarrollado al margen de lo oral, además, ambos códigos comparten características gramaticales y léxicas.

Un tercer y último modelo es el denominado ‘modelo equipolente’. De acuerdo a lo sostenido por éste, el código oral y el escrito tiene características estructurales comunes aun desarrollando funciones distintas y complementarias en la comunidad lingüística. Entre las características estructurales comunes destaca la correspondencia entre sonido y grafía que permite transcribir el lenguaje oral a escrito y viceversa. En cuanto a las funciones particulares que desempeñan se destacan la preservabilidad y el grado de contextualización:

el lenguaje oral desaparece inmediatamente, no dura y depende del contexto situacional, mientras que el escrito perdura en el tiempo y es autónomo del contexto.

Al igual que el código oral, el escrito se adquiere en el seno de una sociedad determinada. Considerando que la escritura no es la simple transcripción de la oralidad se vuelve necesario revisar cómo es que un sujeto adquiere este código. De acuerdo lo planteado por Krashen (1982), este proceso de adquisición se asemeja al que se produce al aprender una segunda lengua, por lo que la teoría del input comprensivo puede ser válida en este contexto.

Siguiendo esta teoría, debemos establecer una distinción entre la adquisición, entendida como un proceso inconsciente parecido al que sigue un nativo al adquirir la primera lengua; y el aprendizaje, es decir, el estudio consciente y organizado de la lengua. Así, la adquisición se presenta como un proceso central y básico y el aprendizaje solo sirve para corregir los textos que producimos. La única forma en que adquirimos el código es mediante input comprensivo, esto es, la comprensión de mensajes elaborados con el código que queremos dominar, fijándonos sobre todo en lo que dicen, en el contenido, y no tanto en cómo lo dicen, esto es, en la forma. En otras palabras, los textos que producimos se basan inicialmente en el sistema adquirido esto es, los construimos partiendo de los conocimientos que hemos adquirido subconscientemente. El sistema aprendido, en cambio, sirve para modificar o corregir posteriormente estos textos. Así, la adquisición es un proceso mucho más poderoso que el aprendizaje y, en definitiva, es el responsable del dominio que alcanzamos de la lengua escrita.

Se aceptamos la teoría del input comprensivo, la forma para adquirir la escritura es a través de la lectura. Una lectura que motive al aprendiz, que lo haga leer por interés o placer. En esta lectura, el interés del aprendiz debe estar en el contenido y no en la forma. Ahora bien, es posible que pese a un input comprensivo suficiente no se produzca la adquisición del código. En este contexto, Krashen (1984) formula la hipótesis del filtro afectivo, según el cual, cuando un aprendiz no está motivado, cuando no le interesa el código escrito ni se identifica con sus usuarios, el filtro afectivo selecciona la entrada de input de tal forma que el organizador no dispone de todos los datos para inducir el sistema del código.

Lo que sí parece indudable es que el código escrito no puede ser aprendido conscientemente con ejercicios de gramática porque la lengua es excesivamente compleja y es imposible aprender todas sus reglas. Sin embargo, no se puede negar que la instrucción gramatical y consciente puede tener una cierta utilidad. En este contexto, el uso de la lengua es el componente principal del proceso de adquisición del código escrito, frente a la gramática que ocuparía un papel secundario. La instrucción gramatical es importante en otros aspectos, distintos a la adquisición del código: puede proporcionar un bagaje lingüístico y teórico importante, bagaje que desempeña un papel relevante en los procesos de corrección y revisión del escrito durante la composición del texto.

2. ESCRITORES MADUROS-EXPERTOS E INMADUROS-NOVATOS

Cabe en este punto hacer la distinción entre saber el código escrito y el proceso de composición o producción de textos. Kashen (1984) sostiene que, siguiendo la distinción Chomskiana entre competencia y actuación, el código escrito, esto es, el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tiene en la memoria un sujeto, correspondería a la competencia, mientras que la actuación referiría a la composición.

Considerando esta distinción entre código escrito y composición de texto se puede hablar de tipos de escritores. Así, Cassany (1988) afirma que el escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. El escritor no iniciado, por el contrario, es aquel que no tiene conocimiento del código ni utiliza los procesos característicos de composición. El escritor bloqueado, por su parte, aun cuando puede haber adquirido el código, tiene problemas para escribir, porque no ha sido capaz de desarrollar las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita en una situación concreta (Cassany, 1988: 85-87).

Por su parte, Flower (1979), analizando el proceso de composición de un texto, sostiene que los escritores buscan reproducir la forma de su pensamiento en un mensaje y que este se adapta a las necesidades y a las características de los lectores. Siguiendo este pensamiento, la autora distingue dos tipos de prosa: la del escritor y la del lector.

Si consideramos la función que cumple cada una de ellas, podemos sostener que la prosa de lector es aquella que posibilita la comunicación efectiva entre un autor y sus potenciales receptores. En otras palabras, es una prosa que se corresponde con el código escrito y en la que este se utiliza en función de la audiencia y las restricciones que esta le impone. Por su parte, la prosa de escritor no considera las necesidades del posible lector ni se preocupa de buscar las formas de expresión más idóneas para él, lo que permite al autor mayor libertad para generar y desarrollar las ideas. Por esta razón, Flower sostiene que más que entenderla como una prosa defectuosa que fracasa en su intención comunicativa o que está cargada de errores gramaticales o semánticos, debe ser vista como una etapa del proceso de producción del texto.

En cuanto a la estructura, la prosa de lector se caracteriza por ofrecer a la audiencia una estructura retórica elaborada de acuerdo al propósito comunicativo de su escritor. Se puede ver, entonces, que el autor ha sido capaz de construir una red lógica de conceptos, ordenados jerárquicamente, que se adecuan tanto al lector como a la situación comunicativa en su globalidad. En cambio, la prosa de escritor reproduce la estructura que el autor tiene en su memoria de la información que pretende expresar, por ello suele reproducir la forma como éste va descubriendo y construyendo las ideas que formará. Así, esta prosa suele contener simplemente listas de ideas sin relacionar, no utiliza conectores lógicos o causales y puede representar ideas poco desarrolladas y poco profundas.

Con todo, podemos sostener que en la prosa de lector, el autor selecciona entre el repertorio de usos que domina los que más se adecúan a la audiencia, crea un texto autónomo, comprensible en sí mismo que no necesita del contexto para tener significado. Es ella la única que puede asegurar una comunicación efectiva. Debe ser, por lo tanto, el resultado de todo proceso de elaboración del texto. Flower afirma que el mejor proceso de composición es el que, desde un principio, trabaja con la prosa de lector, ya que en ella la necesidad de adaptarse a la audiencia está presente durante toda la composición (Flower, *op.cit.*: 141).

Sin embargo, aun cuando es posible que la prosa de escritor fracase en la comunicación, puede ser un instrumento muy válido para apoyar el proceso creativo del autor y para construir el significado global del texto. Así, por ejemplo, cuando se escribe

sobre un tema desconocido porque el autor no ha elaborado los conceptos y es posible que ignore los distintos aspectos que intervienen del tema, se recomienda usar en primer lugar la prosa de escritor para investigarlo y después transformarla a prosa de lector, en una segunda fase, para adecuar el escrito a las características de la audiencia. Esta transformación implicaría: i) adoptar el punto de vista de la audiencia; ii) transformar las ideas sueltas, las informaciones inconexas y los detalles en conceptos; y iii) adaptar la estructura a una estructura retórica que sirva a un propósito comunicativo.

Scardamalia y Bereiter (1992), por su parte, sostienen que la principal diferencia que se puede reconocer entre la composición madura e inmadura está en la forma en que el escritor integra el conocimiento y en lo que sucede con ese conocimiento durante el proceso de composición. Proponen dos modelos de composición a partir del análisis de la escritura: 'decir el conocimiento' y 'transformar el conocimiento'.

De acuerdo a sus postulados, el proceso de escritura es análogo a la resolución de un problema. En este contexto, 'decir el conocimiento' explica la forma en que un escritor elabora el contenido de su texto a partir del tópico sobre el que va a escribir y a partir de un género discursivo ya conocido. Así, la creación del texto se produce sin la necesidad de un plan o de un objetivo global que permita construir las restricciones del problema o sin los procedimientos de resolución propios de los procesos maduros de composición.

El texto se elaboraría de la siguiente manera: el escritor construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba; luego, localiza los identificadores del tópico y del género discursivo. Tanto el tópico como el género le servirán al autor para la búsqueda de información en la memoria y pondrán en marcha, casi automáticamente, conceptos asociados. Nos dicen los autores que "gracias a un proceso de activación propagadora, es posible utilizar en la composición la información que existe en la memoria. Este proceso se inicia por medio de pistas deducidas de la propia tarea asignada." (Scardamalia y Bereiter, op. cit.: 46). Esta activación es la que posibilita la elaboración de la información más adecuada al contexto inmediato, eximiendo al escritor de un control o un plan coherente.

De la misma manera, es la propia tarea asignada la que prescribe o implica el género. En el proceso de producción, los identificadores de género funcionan del mismo

modo que los de t3pico. As3, estos identificadores conducen a estimulaciones de la memoria, que operan en combinaci3n con las estimulaciones de la memoria t3pica, para aumentar la posibilidad de que la activaci3n propagadora produzca el contenido apropiado. Por ejemplo, la estimulaci3n t3pica combinada con la estimulaci3n g3nero activa el contenido para la primera frase del texto.

Al tener algo de texto elaborado, este sirve como fuente adicional de identificadores de t3pico y g3nero. Estos identificadores aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el pr3ximo 3tem que se recuperar3 se ver3 influenciado por los 3tems previamente recuperados. Este proceso de ‘pensar-decir’, tal como lo denominan los propios autores, contin3a hasta que se acabe la hoja o hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria.

Tal como se produce con la prosa de escritor y la prosa de lector propuesta por Flower, el modelo ‘transformar el conocimiento’ contiene al anterior como un subproceso dentro del proceso complejo de soluci3n de problemas que es la elaboraci3n del texto escrito.

Para los autores, este proceso de soluci3n de problemas implica dos clases distintas de “espacios – problemas”: de contenido y ret3rico. En el de contenido, los estados de conocimiento se pueden describir como creencias y las operaciones como las deducciones o las hip3tesis que conducen de un estado de creencia a otro. En el ret3rico, los estados de conocimiento corresponder3an a las representaciones que incluyen al texto y los objetos que a 3l se subordinan; las operaciones son aquellas que alteran al texto, los objetivos o las relaciones entre ambos. En este sentido, la ret3rica se ocupa de cumplir los objetivos discursivos as3 como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector.

Los autores proponen que la transformaci3n del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido, pero para que 3sta se realice debe haber una interacci3n entre el espacio del contenido y del espacio ret3rico. La clave consiste en traducir problemas del espacio ret3rico en sub-objetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa. Asimismo, las operaciones llevadas a cabo dentro del espacio del contenido para conseguir tales sub-objetivos podr3an, a su vez, producir cambios en la creencia del escritor o en sus

elaboraciones y podrían provocar nuevas conexiones o modificaciones en sus objetivos hacia estudios futuros.

Por su parte, en el caso del modelo ‘transformar el conocimiento’ la información recuperada desde la memoria es igual a la que se produce en el proceso de ‘decir el conocimiento’. La diferencia radica en que dicha información recuperada no solo se adapta a las necesidades del tópico y del género, sino que debe adaptarse, además, a las restricciones que se originan a partir del análisis del problema retórico que realiza el autor.

Ahora bien, cabe puntualizar que el modelo ‘decir el conocimiento’ no afirma que los jóvenes carecen de objetivos, propósitos o intereses al escribir. Sostiene, simplemente, que el autor carece de recursos para introducir, de un modo activo, estos objetivos o intereses en el proceso de composición. Si hacemos la analogía, el modelo en cuestión se refleja en lo que Flower denomina ‘prosa de escritor’, esto es, una prosa que refleja el curso del pensamiento del escritor en vez de adaptarse al curso del pensamiento del lector.

Junto a lo anterior, los autores postulan otras características que se reconocen en los escritores inmaduros acerca de los textos. En relación a la coherencia tópica, sostienen que los textos tienden a ceñirse a sus tópicos más simples y las frases son coherentes con esos tópicos simples. En cuanto a la forma, los textos tienden a ajustarse a los requisitos estructurales de los géneros, aunque no alcancen, necesariamente, sus objetivos. Por ejemplo, en la escritura persuasiva producirá, mínimamente, una afirmación de creencia acompañada de una lista de justificaciones, pero no una línea argumentativa desarrollada. Además, los escritores inmaduros utilizan menos representaciones abstractas durante la generación del texto, lo que implica que sus textos sean más cortos y menos complejos (op. cit: 54-58).

3. MODELOS EXPLICATIVOS DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA

Varios han sido los modelos que se han propuestos para explicar los procesos involucrados en la actividad de escritura. A juicio de Gil de Escudero (1985), las diversas propuestas pueden resumirse en tres tipos de modelos: los de traducción, los de etapa y los modelos cognitivos.

Los modelos de traducción, nos dice el autor, conciben el proceso de escritura como un proceso complementario o inverso del proceso de lectura. En este sentido, la actividad de escritura no sería más que el simple proceso de codificación de la información en un código gráfico. En otras palabras, el proceso de escritura consiste en “la realización de un proceso de sustitución o traducción de una idea o conjunto de ideas que se encuentran codificadas ya en algún tipo de representación” (op.cit.: 88).

Entender el proceso de escritura como un proceso automático de traducción convirtió a los procesos de generación de ideas en el punto central de la actividad de escritura. Serán las diferencias entre los procesos de lectura y de escritura las que conllevan a la diferenciación entre ambas actividades, llegando a la convicción que deben estudiarse por separado y no como las dos caras de una misma cosa.

Los modelos de etapa, por su parte, presentan al proceso de composición de un texto como una serie de fases separadas en el tiempo que permiten el desarrollo gradual del producto escrito; fases a través de las cuales, por lo demás, el autor progresa de forma lineal.

Para Gil Escudero el problema básico de estos modelos radica en el hecho de que permiten dar cuenta del crecimiento o desarrollo del producto escrito, pero no así de los procesos internos del sujeto que los produce (op. cit.: 89). En este contexto, la etapa de pre-escritura corresponde al momento en que se descubren las ideas; la escritura es la etapa en la que se produce el resultado visible, esto es, el texto; y la re-escritura es un trabajo que se realiza sobre el resultado logrado como producto final.

El problema señalado por Gil Escudero se pone de manifiesto al observar que los escritores planifican y revisan, es decir, pre-escriben y re-escriben al mismo tiempo que escriben, de lo que se concluye que no hay etapas claramente delimitadas e independientes en el proceso de escritura. De la misma manera, tomar como punto de referencia el producto final impide ofrecer una explicación adecuada del proceso intelectual de composición momento a momento. Esto, sumado a la imposibilidad de explicar cómo el producto de cada etapa se transfiere a la siguiente y la falta de explicación de la toma de decisiones y de los movimientos en retroceso, provocaron el rechazo de este tipo de modelos por parte de los investigadores de corte cognitivistas.

Los modelos cognitivos, por su parte, se basan en la idea de que un modelo actúa como una metáfora y debe ser una hipótesis dinámica que permita aproximarnos a los procesos mentales implicados en las distintas formas de actividad de la escritura y los factores que influyen en dichos procesos. Así, un modelo cognitivo de la escritura debe incluir explicaciones relacionadas con cómo se produce y revisa el texto y, también, respecto a cómo dichos procesos se ven afectados por el propósito, la motivación, las expectativas y los conocimientos previos del escritor.

A juicio de Gil Escudero, desde los años 80 se han realizado una serie de propuestas de diferentes modelos cognitivos. Así, es posible reconocer, a lo menos, tres grupos de modelos: i) modelos que presentan un enfoque próximo a la enseñanza, relacionados con la evaluación, los problemas de instrucción y la educación. Por lo general, estos modelos conceden especial importancia a la audiencia; ii) modelos que intentan integrar la teoría de los procesos de la escritura en el marco más amplio de las actividades comunicativas; iii) y modelos centrados en la actividad de escritura intentando ofrecer un marco general para su estudio.

Todos estos modelos, sostiene el autor, han significado un cambio radical de perspectiva que ha permitido dar un salto importante desde el supuesto de que la escritura es un proceso automático de mera traducción a entenderla como un proceso de elaboración y descubrimiento que está bajo el control consciente del productor.

Agrega, además, que los modelos cognitivos actuales comparten en general una serie de supuestos básicos comunes. En primer lugar, que la escritura implica una serie de procesos individuales o actividades cognitivas que se constituyen de subprocesos, éstos organizados en un sistema jerárquico. En segundo lugar, que los modelos propuestos consideran distintos niveles de procesamiento a través de los cuales se desplaza el control consciente del escritor. Por último, que todos estos procesos tienen un carácter eminentemente interactivo, pudiendo producirse tanto en un mismo nivel como entre distintos niveles (op.cit: 90-91).

Con todo, es posible sostener que la tarea de escritura posee un carácter marcadamente flexible, recursivo e interactivo, es decir, el escritor puede pasar de unas actividades a otras en cualquier momento del proceso y repetir ciclos de actividades.

Además, los procesos y estructuras característicos de la tarea de escritura se ven afectados y controlados por variables internas –fundamentalmente el conocimiento previo que tiene el autor de las restricciones lingüísticas o del tema de escritura- y externas – el contexto comunicativo o los potenciales lectores-.

3.1 EL MODELO DE FLOWER Y HAYES

Varios autores, entre los que se incluyen Gil Escudero (1985) y Cassany (1988), han centrado su atención en las propuestas que realizan Flower y Hayes (1981 y 1996) dentro del contexto de los modelos de procesos de escritura que se insertan en las propuestas de orden cognitivista. Nos parece interesante dar cuenta de este modelo, ya que parece ser una de las teorías que mayor aceptación ha tenido dentro de los estudios que buscan explicar los procedimientos tras esta actividad.

Flower y Hayes (1996) conciben la escritura como una actividad que puede equipararse a la solución de problemas en que se utilizan procedimientos como la planificación, el análisis y la inferencia. En este contexto, el modelo de escritura que proponen -un modelo descriptivo de escritores competentes- explicaría las etapas y sub-etapas que realiza un escritor en la construcción de un escrito, integrándolos en una estructura general. Para los autores, los procesos implicados en la composición del texto no son etapas unitarias y rígidas ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Por el contrario, sostienen que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición.

La teoría propuesta por los autores descansa en cuatro supuestos básicos:

- i) el proceso de escritura está conformado por un conjunto de procesos de pensamiento característicos que los escritores organizan durante la composición.
- ii) los procesos de escritura están organizados jerárquicamente y estrechamente interrelacionados. Dicho proceso es recursivo lo que implica una combinación compleja de diversas actividades.
- iii) la escritura es un proceso dirigido a una meta. Para alcanzarla, los escritores crean durante el acto de composición una red jerárquica de metas que dirige y controla el proceso.

Estas metas u objetivos pueden estar relacionados con el proceso, con el contenido o con ambos.

iv) aunque la escritura es una actividad dirigida a una meta, no tiene que estar necesariamente limitada por los objetivos con los que el escritor comienza el acto de composición. De hecho, se van creando nuevas metas durante el proceso de composición.

A juicio de los autores, el acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los modelos de escritura (Flower y Hayes, op. cit: 6), los que detallamos a continuación.

1. El ambiente de trabajo contiene todos los elementos externos al escritor: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del emisor, etc. Dentro de este elemento se distinguen dos elementos fundamentales: el problema retórico y el texto escrito.

El problema retórico engloba el conjunto de circunstancias que nos moviliza a escribir algo, los propósitos tras la escritura. Está formado, entonces, por todos los elementos que forman parte de la situación de comunicación, entre ellos: los propósitos u objetivos que se marca el autor, la audiencia, la relación entre el autor y sus potenciales receptores, los roles que desempeñan los sujetos que interactúan, el tema del texto, el código que se utiliza, etc.

A juicio de los autores, el problema retórico sería el elemento más importante al inicio de la composición, ya que el análisis correcto de todos sus elementos sería el primer paso para la elaboración de la solución al problema, esto es, el texto. En este sentido, los buenos escritores serían aquellos que tienen la capacidad para considerar todos los elementos que conforman el problema retórico antes de la composición, ya que, si el texto es la solución a un problema, solo se pueden solucionar aquellos problemas que se han definido y delimitado con exactitud. Por el contrario, si el autor se hace una representación parcial o muy superficial del problema retórico, no podrá componer un texto que se adecue a las características de la situación de enunciación.

Por su parte, una vez iniciada la composición y a medida que avanza, aparecerá un nuevo elemento en la situación de comunicación que, indudablemente, pondrá nuevas

restricciones a lo que puede expresar el autor: el mismo texto que se va formando. La influencia que el escrito tenga sobre el proceso de composición variará de un escritor a otro y de unos escritos a otros. Por ejemplo, y en el caso de escritos incoherentes, la gestación del texto tiene que haber ejercido poca influencia. Así, se postula que una de las características de los escritores deficientes es una mayor preocupación por redondear y acabar las frases o los párrafos empezados y, al mismo tiempo, el desgano de saltar de cuestiones locales, como éstas, a aspectos más globales del texto.

2. El proceso de escribir como segunda unidad del modelo propuesto por los autores, se compone de tres procesos mentales de escritura, a saber: planificar, redactar o traducir y examinar o releer. Junto a ellos, en esta unidad los autores reconocen un mecanismo de control al que denominan ‘monitor’. Este monitor tiene como función regular los procesos implicados en la escritura, decidiendo en qué momento actúa cada uno.

Al planificar, los escritores se forman una representación mental de las informaciones que contendrá el texto que se proponen producir. Se trata de una representación muy abstracta que puede ser, incluso, una imagen visual o el simple propósito de comunicar. La función de este proceso es establecer las metas y planificar el contenido por lo que se puede dar en cualquier momento de la composición. La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos.

La generación de ideas es la búsqueda, en la memoria a largo plazo, de las informaciones necesarias para la elaboración del texto. Luego, estas ideas se organizan, es decir, las informaciones alcanzadas se estructuran según las necesidades de la situación de comunicación. Se puede ver, entonces, que todas las decisiones de orden retórico dependen de este subproceso y que desempeña un papel muy importante en el descubrimiento y en la creación de ideas nuevas porque es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los vacíos y de formar nuevos conceptos.

El tercer subproceso corresponde a la formulación de objetivos que dirigirán el proceso de composición. El autor puede establecer libremente estos objetivos o bien puede aprovechar los objetivos aprendidos y grabados en la memoria a largo plazo. Estos

objetivos pueden ser de procedimiento o de contenido. Los objetivos de procedimiento son independientes del contenido del texto y tratan sobre cómo el escritor va a realizar el proceso de composición. Los planes de contenido, por su parte, son los encargados de producir los textos, ya que su función es transformar las ideas en un texto escrito, siguiendo la pista de una palabra, una idea o un evento y desarrollando sub-planes.

La redacción o traducción, por otro lado, consiste en el proceso que permite al autor transformar las ideas que tiene en un lenguaje visible y comprensible para el potencial lector. En otras palabras, esa representación inicial debe ser convertida en lenguaje escrito, inteligible y comprensible para el receptor del texto. El autor, por tanto, expresa, traduce y transforma sus representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.

Finalmente, el escritor debe examinar o releer todo lo que se ha planificado y escrito anteriormente. Así, examina las ideas, las frases que se han redactado, los planes y los objetivos que ha elaborado mentalmente. Este proceso se compone de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En el primero de ellos se produce una valoración de los hechos y el autor busca comprobar que responda a la idea original, a las necesidades de la audiencia, entre otras cosas. En el segundo, el escritor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes y objetivos elaborados. Cabe señalar que, como todos los subprocesos, ambos pueden ocurrir en cualquier momentos de la composición.

Como ya señalamos, los autores postulan que durante la redacción del texto actúa lo que han denominado ‘monitor’. La función de este monitor es controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición. Este monitor es importante en la medida que determina qué proceso o subproceso entra en juego durante la redacción, ya que, como indicamos con anterioridad, las etapas descritas por los autores no siguen un orden lineal, sino que durante toda la composición actúan conforme a las necesidades del escritor.

3. La memoria a largo plazo (MLP) corresponde al espacio en el que se encuentran almacenados los conocimientos que el autor tiene sobre el tema del texto, la audiencia, los conocimientos del código y las estructuras textuales que puede utilizar. A juicio de los autores, se trata de una entidad relativamente estable que posee una estructura interna

propia (op. cit: 7). Así, cuando el escritor busca alguna información la obtiene estructurada en la forma en que fue grabada. Por ello, una de las actividades que éste debe realizar consiste en adecuar esas informaciones a las nuevas necesidades y restricciones que le impone el texto, los objetivos y el lector.

Para entender cómo funciona el modelo propuesto por Flower y Hayes hay que considerar que los procesos mentales que subyacen a la actividad de composición tienen una organización jerárquica y concatenada que permite que cualquier proceso puede actuar encadenado a otro. En ese sentido, los autores postulan que las unidades no actúan en un orden rígido, sino que en cualquier momento cualquier subproceso puede ser encadenado a otro. Esto porque los procesos implicados en la actividad de escritura no son etapas compactas e indivisibles que actúan solo en un momento específico y determinado de la composición.

Lo anterior es comprensible en la medida que entendemos la composición como un proceso de pensamientos dirigido por una red de objetivos (Cassany, 1988: 155). Es el propio escritor quien crea y desarrolla dicha red. Y estas redes de objetivos no se crean en una etapa de pre-escritura, sino que se irán desarrollando durante todo el proceso de composición. En ese sentido, los objetivos marcarán la dinámica con la que avanza la elaboración del texto pudiendo tener diversas funciones, como evaluar, describir, indicar un camino nuevo, etc. Al respecto, se sostiene que los escritores poco competentes dependen de objetivos muy generales y poco desarrollados, mientras que los buenos escritores tienen la capacidad de formular objetivos de nivel medio que definen y perfilan las ideas más globales y abstractas al tiempo que dan coherencia a los planes locales (op. cit: 157).

La teoría postula que los planes u objetivos del texto diseñados por el escritor compiten con los conocimientos que éste almacena en su memoria a largo plazo y con el texto que se va gestando para dirigir el proceso de composición. En otros términos, estos tres elementos imponen restricciones al escritor. Cabe preguntarse, entonces, qué es, en definitiva, lo que dirige este conjunto encadenado de elecciones que constituye la composición. Al respecto no existe una única y consensuada respuesta. Algunos estudiosos sostienen que es el propósito comunicativo, el fin o intención con que el escribe el autor.

Otros señalan que es el tipo de relación que se establece entre quienes interactúan o, incluso, las restricciones sintácticas y semánticas. Lo que parece más aceptado son los postulados que afirman que todos estos elementos tienen cierta influencia en la composición y que compiten entre ellos para gobernar las decisiones que toma el autor. Lo cierto, señala Cassany (1988) es que cada elemento impone sus restricciones a la composición y es el escritor quien debe saber coordinarlas.

Por otro lado, este mismo autor afirma que durante el proceso de composición de textos se producen actos de aprendizaje que permitirán al escritor regenerar los objetivos y los planes que se ha planteado. El autor empieza un texto con unos objetivos iniciales y durante la generación y la organización de la representación del texto aprende cosas que le permiten reformularlos (Cassany, 1988:158-159). Así, el escritor formula un objetivo para generar ideas mientras explora los conocimientos que tiene del tema sobre el que va a escribir y genera un conjunto variado de ideas. Luego, regresa al objetivo inicialmente formulado y reconsidera todas las ideas que ha generado. Aquí es cuando la escritura puede elaborar conceptos nuevos o construir pensamientos más complejos que los anteriores. Finalmente, estos nuevos conceptos que ha formulado y ha aprendido sustituirán a los objetivos iniciales y el proceso continuará bajo sus directrices. Esta habilidad de explorar los temas, desarrollarlos y formar nuevos conceptos que regeneran los primeros es lo que Flower y Hayes entienden por pensamiento creativo. Según ellos, será más creativo el escritor que durante la composición vaya reformulando su representación del problema retórico y del propio texto (Flower y Hayes, 1996: 13).

A los modelos propuestos tanto por Flower y Hayes se han ido sumando investigaciones y propuestas que, más que rechazar lo hecho por los mencionados autores, buscan expandir y profundizar en el conocimiento de los procesos cognitivos que entran en juego durante la actividad de escritura.

Así, McCutchen (2006 y 2011) centra su mirada en los procesos lingüísticos que apoyan la producción de textos, e intenta explicar cómo estos procesos interactúan con otros aspectos del conocimiento que son relevantes para la escritura.

A partir de sus investigaciones, la autora postula que los procesos lingüísticos y otros procesos relacionados con el conocimiento de la escritura, como podría ser el

conocimiento de las tipologías textuales, se ven limitados por la memoria de trabajo o a corto plazo. Desde esta perspectiva, los escritores novatos, particularmente los niños, se encuentran en etapas de desarrollo de habilidades que les permitan controlar los procesos lingüísticos y motores que participan en la producción, por lo que se puede esperar que para ellos la actividad de escritura sea más compleja y menos fluida que para un escritor experto.

Por lo anterior, varios investigadores (ver: Alamargot y Fayol, 2009; Berninger y col, 2002, citados por McCutchen, 2011: 54) han argumentado que una característica central del desarrollo de la habilidad de la escritura es el aumento de la fluidez de los procesos lingüísticos que intervienen en la producción de textos, ya que la automatización de esos procesos disminuiría las exigencias cognitivas a la memoria de trabajo, lo que permitiría que las estructuras de activación que en ella se encuentran puedan recuperar con mayor facilidad y rapidez información y conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo. De hecho, Baddeley (1986) sostiene que el uso reiterado de la narración en los niños podría ser considerado una estrategia adaptativa, ya que disminuye la carga a la memoria de trabajo que resulta de esa falta de fluidez en la producción de textos.

4. USOS DE LA ESCRITURA EN EL AULA Y LOS ENFOQUES DE SU ENSEÑANZA

Dado los fines de la investigación que nos hemos propuesto, considerando sobre todo que el estudio que realizamos se traduzca en un aporte a la práctica concreta de la enseñanza de la producción escrita, es que nos parece pertinente hacer mención tanto a los usos de esta actividad en la sala de clases como a los diversos enfoques didácticos que se han diseñado para la enseñanza de la expresión escrita. En relación con los usos de la escritura en el ámbito escolar, presentamos las conclusiones del estudio realizado por Rockwell (2007). En relación con los enfoques didácticos, tomamos como referencia los postulados que realiza Cassany (1990) al respecto.

Rockwell (2007) realiza su estudio centrando su mirada en el uso de la escritura y la lectura en el proceso de apropiación del conocimiento que se produce en la escuela, apropiación que se logra a través de las relaciones y prácticas institucionales cotidianas en las que la presencia de la lengua escrita es constante. Así, la autora sostiene que tanto la

escritura como la lectura aparecen como eje del proceso de aprendizaje, ya sea por ser el conocimiento inicial y más importante que intenta transmitir la escuela, ya sea por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos.

Dado lo anterior, es posible afirmar que, aun cuando no se esté enseñando explícitamente cómo leer y cómo escribir, el uso de la lengua escrita en cualquier actividad de enseñanza transmite algo al respecto. Además, las variadas actividades propuestas para el logro de tal o cual aprendizaje exigen explícitamente, o dan lugar, a ciertas estrategias de lectura o escritura que nunca se han “enseñado” a los alumnos (Rockwell, 2007: 301). No obstante, la misma autora sostiene que dentro del espacio escolar el uso de la lengua escrita no logra ser representativa de la diversidad de usos sociales tanto de la lectura como de la escritura. Esto, porque lo que se escribe más frecuentemente en el salón de clases incluye: enunciados, problemas, definiciones, resúmenes, listas, preguntas y respuestas a preguntas. Así, lo que pudo observar la autora es que se deja poco margen para que los alumnos elaboren textos distintos a los característicos de la escuela.

A juicio de la autora, en el proceso de apropiación del código escrito en el ámbito escolar es posible delimitar tres procesos: i) El aprendizaje de la lengua escrita entendida como ‘objeto de conocimiento’. Este proceso considera el aprendizaje de las diversas características del sistema, partiendo por la naturaleza alfabética de la escritura, las relaciones que establece con el código oral y los elementos necesarios para poder leer y escribir. ii) El aprendizaje de los usos específicamente escolares de la lengua escrita, más enfocado al manejo de la forma que de los contenidos. En el ámbito escolar, lo que se enseña a hacer con el código escrito es poco representativo de los usos sociales y culturales tanto de la lectura como de la escritura, pudiendo, incluso, significar supuestos diferentes de los que caracterizan la actividad de leer o escribir en contextos no escolares. iii) El aprendizaje de la lengua escrita como herramienta que posibilita la apropiación de los contenidos curriculares de las diversas áreas del saber que se comunican a través de la lengua escrita. De esta forma, el estudiante irá apropiándose del código escrito como producto de la adquisición de contenidos de diversas áreas del conocimiento.

En cuanto a los enfoques didácticos, Cassany (1999) sostiene que es posible reconocer cuatro enfoques utilizados para la enseñanza de la escritura: i) el enfoque basado en la gramática; ii) el enfoque basado en las funciones; iii) el enfoque basado en el proceso; y iv) enfoque basado en el contenido.

1. Enfoque basado en la gramática.

La idea que subyace a este enfoque es que para aprender a escribir es necesario que el aprendiz logre dominar la gramática de su lengua. Por ende, el núcleo de la enseñanza lo constituye el conjunto de conocimientos gramaticales que se espera que el estudiante adquiera.

Al ser el conocimiento gramatical el eje vertical de la enseñanza, este enfoque se sustenta en dos modelos gramaticales, fundamentalmente, a saber: el modelo oracional y el modelo textual. De acuerdo con el modelo oracional, basado en los estudios gramaticales más tradicionales, la enseñanza se centra en el ámbito de la oración, el que considera categorías gramaticales, concordancia entre los elementos que la componen, ortografía, etc. Por su parte, la enseñanza que toma como punto de referencia el modelo textual, fundamentado en la lingüística del texto, se preocupa por la construcción de párrafos, la estructuración lógica de la información del texto, la delimitación del texto y sus partes, etc. (Cassany, 1990: 64).

En este enfoque, por otro lado, la lengua se presenta de forma homogénea y prescriptiva. Homogénea, porque no se consideran ni las realidades dialectales ni las variaciones sociolingüísticas ni, mucho menos, las realizaciones en situaciones concretas de comunicación. Así, el estudiante se enfrenta a un modelo lingüístico estándar, neutro y formal. Por lo tanto, solo puede aprender las estructuras y el léxico más formal y neutro, de manera que logre diferenciar lo correcto de lo incorrecto.

Con todo, según lo que este enfoque sostiene, los estudiantes aprenden ortografía, morfología, sintaxis y léxico. En su versión más moderna, como plantea Cassany, es decir, influida por la lingüística del texto, se espera que aprendan aspectos del texto como su adecuación a la situación comunicativa, la cohesión, la coherencia interna y externa de diversos tipos de textos, así como su estructura. En este contexto, la corrección que pueda

realizar quien enseña la escritura se centrará en los errores gramaticales que un estudiante pueda cometer según las características de la lengua estándar.

2. Enfoque basado en las funciones.

Este enfoque surge en el seno una metodología comunicativa, según la cual lo más importante es enseñar la lengua para usarla comunicativamente. En este contexto, la lengua se entiende como una herramienta necesaria para conseguir cosas y la acción concreta con la que esas cosas se consiguen se denomina 'acto de habla'. Dichos actos de habla se clasifican de acuerdo a las funciones que cumplen en situaciones comunicativas dadas y se relacionan con ciertos recursos lingüísticos con los que cuenta una determinada lengua. Serán, por tanto, esos actos de habla y los recursos de la lengua que se asocian a ellos los contenidos que los estudiantes deben aprender. Se espera, entonces, que el aprendiz pueda utilizar la lengua con una función específica (solicitar, expresar, explicar, etc.) lo que exige de él un rol activo durante el proceso de aprendizaje.

Lo que más destaca de este enfoque es el énfasis puesto en la comunicación o en la lengua en uso. De este énfasis se desprenden todas las demás ideas que lo sustentan. Entre ellas: i) visión descriptiva de la lengua, ya que se enseña la lengua tal como la utilizan los hablantes, lo que realmente se dice en cada situación sustituyéndose así el binomio correcto/incorrecto por el adecuado/inadecuado (Cassany, op. cit: 68), según el contexto lingüístico y situacional en el que se inserte el texto que el estudiante debe producir. ii) La lengua se presenta considerando sus variedades dialectales y niveles de formalidad y especialidades variadas. Por ello, se utiliza el uso de textos reales como herramientas de clases. iii) En relación a la corrección, ésta se rige por parámetros estrictamente comunicativos. El profesor corrige básicamente los errores que dificultan la comprensión y que podrían enturbiar el significado del texto. iv) En todo este contexto, la redacción de un texto exige del estudiante proponer un motivo o propósito verosímil, insertando el ejercicio de escribir dentro de una situación comunicativa posible.

3. Enfoque basado en el proceso.

Como ya hemos revisado, los estudios del comportamiento de escritores competentes han provocado un cambio sustancial en la forma de entender el proceso de composición. Todos los estudios de orden cognitivista permitieron reconocer que para escribir no basta con tener buenos conocimientos de gramática o dominar el uso de la lengua, sino también es necesario dominar el proceso de composición de textos escritos, esto es, saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular los planes, buscar un lenguaje compartido entre lector y escritor, etc.

Siguiendo estos postulados es que este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición más que en texto como producto acabado. En este sentido, deja de tener importancia enseñar cómo debe ser el texto como producto final y cobra relevancia presentar los pasos y estrategias que deben utilizarse durante el proceso de composición. Se espera que el estudiante desarrolle, por un lado, ciertas actitudes hacia el escrito y, por otro, las habilidades correspondientes para trabajar las ideas y los recursos de la lengua.

De lo anterior se desprende que el trabajo concreto en la sala de clases se caracteriza por el énfasis puesto en el estudiante y su desarrollo, y no así en el texto escrito. Esto porque se pretende enseñar a pensar a los estudiantes, lograr que sean capaces de elaborar esquemas, organizar ideas, pulir la estructura de la frase, revisar y corregir el escrito, etc. Además, considerando que no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada autor debe desarrollar sus propias estrategias de acuerdo a sus habilidades y sus propósitos comunicativos, y que no es posible enseñar “recetas” únicas de escritura ni se puede pretender que las mismas estrategias sean válidas y útiles para todos los estudiantes, se puede entender el rol protagónico que le cabe al aprendiz y el de guía que le cabe al profesor.

Serán los profesores quienes ayuden a sus alumnos analizando su forma de escribir y tomando conciencia con ellos de los defectos y de las potencialidades, sugiriendo técnicas adecuadas para cada uno, corrigiendo su forma de trabajar, etc. La corrección, por tanto, no se hace sobre el producto final, sino sobre el proceso de redacción. No interesa erradicar las faltas de gramática del escrito, sino que el estudiante mejore sus hábitos de composición. Entonces, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe a campos

psicológicos como la forma de pensar o estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc.

4. Enfoque basado en el contenido.

Este enfoque se basa en la idea de que el contenido se encuentra por sobre la forma del escrito. En este sentido, cualquier ejercicio de expresión escrita que se realice debe estar asociado a los contenidos académicos de diversas áreas que deben aprender los estudiantes.

En este contexto, el interés por la expresión escrita no es exclusivo ni diferente al interés por otras habilidades lingüísticas, como la comprensión lectora o la comunicación oral. Junto a ellas, hay también un interés por otras habilidades y destrezas más abstractas, como la selección de información, el resumen, la capacidad de elaborar esquemas y el procesamiento general de la información. En este sentido, la expresión escrita se realizará dentro de un marco más general de aprendizaje que requiere de un trabajo intelectual de mayor envergadura.

Como se puede apreciar, entonces, se trata de un enfoque muy especializado en la enseñanza de habilidades lingüísticas y académicas. Así, se espera que los estudiantes escriban sobre temas relacionados con las áreas del currículo escolar, de manera que, a través de esta actividad, aprendan los contenidos disciplinares al tiempo que practican y mejoran su expresión escrita. En palabras simples, escribir es un instrumento de aprendizaje que permite al estudiante conocer y aprender sobre cualquier tema. Así, la escritura permitiría evaluar el nivel de conocimiento disciplinar que ha alcanzado un aprendiz. Tal como señala Cassany, es posible distinguir dos momentos en las tareas: un primera fase de estudio y comprensión de un tema académico particular; en la etapa final una vez recogida y seleccionada la información, se esquematiza y se preparan las ideas para la redacción del texto (op. cit: 78) .

En todo este contexto, entonces, el énfasis de la enseñanza estará puesto en lo que dice el texto, esto es, el contenido y no en la forma. Entonces, será de mayor interés que las ideas sean claras, que se orden lógicamente, que sean originales, creativas y que sustenten argumentos sólidos. Es ese contenido, por tanto, el centro de la corrección.

METODOLOGÍA

I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVO GENERAL

Evaluar la coherencia textual a través de las relaciones retóricas en la producción escrita de alumnos de cuarto año de educación básica que realizan sus estudios en la Región Metropolitana.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcanzar el objetivo general señalado realizamos un análisis sobre la producción escrita de alumnos de 4ºbásico de la Región Metropolitana que, el año 2008, participaron de la medición SIMCE, medición que evaluó las habilidades de escritura en dichos sujetos. Por medio del estudio se pretende:

- a) Determinar los tipos de relaciones retóricas en la producción escrita de niños de 4ºBásico que realizan sus estudios en la Región Metropolitana.
- b) Determinar si existe distinción entre hombres y mujeres en el uso de las relaciones retóricas en la producción escrita de sujetos de 4ºBásico que realizan sus estudios en la Región Metropolitana.
- c) Determinar si existe distinción en el uso de relaciones retóricas en las producciones escritas por los niños y niñas de acuerdo a los niveles de logros en que fueron clasificados por la medición SIMCE del año 2008.
- d) Comparar los resultados de este estudio con los niveles de logro que establece la medición SIMCE del año 2008 para la producción escrita de alumnos de 4ºBásico que realizan sus estudios en la Región Metropolitana.

II. METODOLOGÍA

Nuestra investigación se plantea como un estudio de tipo exploratorio que busca evaluar la coherencia textual por medio de las relaciones retóricas presentes en la producción escrita de alumnos de cuarto año de educación básica que realizan sus estudios en la Región Metropolitana. Esta producción fue realizada por los estudiantes en el marco de la medición SIMCE del año 2008.

Para alcanzar el objetivo señalado nos hemos propuesto analizar, usando como método RST, producciones escritas por dichos sujetos y comparar nuestros resultados con los niveles de logro determinados por la medición nacional SIMCE del año indicado. Nuestro estudio tiene un carácter eminentemente descriptivo y dentro de este marco realizaremos análisis de frecuencia, de comparación estadística y de correlaciones entre variables.

1. CORPUS

De acuerdo con los fines de nuestra investigación, el corpus se compone por producciones escritas por niños de 4°Básico que estudian en la Región Metropolitana; producciones hechas en el marco de la evaluación realizada por el Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE). Estas producciones no son completamente espontáneas, sino que han sido realizadas por los alumnos a partir de tres estímulos distintos para guiar su producción discursiva.

Nuestro estudio se centra en aquellas producciones realizadas a partir de uno de estos estímulos clasificado como carta al director, cuyo propósito es persuasivo y el cual presentamos a continuación:

2	<p>Tu curso juntó plata para ir de paseo. Te eligieron para convencer al director de la escuela de que les dé permiso para ir.</p> <p>Escribe una carta al director de tu escuela para convencerlo de que les dé permiso para ir de paseo.</p>
----------	--

Por su parte, el corpus se ha conformado a partir de un método de muestreo aleatorio con base en tres criterios: i) pertenencia a la Región Metropolitana; ii) género de los sujetos; y iii) nivel de logro en que se ha clasificado el texto escrito de acuerdo a los criterios diseñados por SIMCE 2008. Utilizando la función aleatoria del programa computacional Excel se seleccionaron un total de 90 textos de alumnos de la Región Metropolitana: 30 textos de cada nivel de logro (inicial, intermedio y avanzado), 15 de estudiantes de género masculino y 15 de género femenino por cada nivel.

2. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, analizamos los textos que conforman nuestro corpus. Para ello empleamos la RST como herramienta de análisis. Así, antes de la identificación de las relaciones, dividimos el texto en unidades mínimas de análisis.

Para los fines que nos hemos propuesto, dividimos los textos en enunciados de acuerdo a su fuerza ilocutiva. Como ya ha quedado claro, en nuestro estudio trabajamos con textos concretos en los que, además, buscamos evaluar la coherencia que nace desde las intenciones del autor. En este sentido, para los fines que nos hemos propuesto consideramos que lo más apropiado es dividir los textos en unidades mínimas comunicativas. Y estas unidades mínimas comunicativas serían, a juicio de Searle (1990), los actos de habla, esto es, enunciados que son, además, tipos de acciones. Un acto de habla puede ser definido como la realización concreta de una oración emitida por un hablante concreto en unas circunstancias determinadas. Austin (1982), por su parte, propone que, teóricamente, los actos de habla podrían dividirse en locutivo, ilocutivo y perlocutivo. Un acto de habla ilocutivo es el que se realiza al decir algo (prometer, solicitar, preguntar, etc.). Searle especifica que las oraciones, como unidades abstractas, tienen un sentido constante, mientras que solamente los enunciados, como unidades actualizadas, pueden tener fuerza ilocutiva, la que depende siempre del contexto².

² Nos parece, además, que trabajar con estos conceptos nos permitirían explicar el indiscutible uso de oraciones o proposiciones de los que no se puede derivar de manera directa la fuerza ilocutiva que posee una emisión. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando una solicitud se realiza a través de la forma de pregunta: “¿nos dejaría ir?”. El significado y la fuerza ilocutiva de esta oración interrogativa dependerá del contexto

Nos parece pertinente señalar que decidimos utilizar RST como herramienta de análisis por dos motivos, fundamentalmente. En primer lugar, porque varios autores³ han señalado su idoneidad para el análisis de textos de carácter argumentativo, pues obliga al analista a considerar los efectos comunicativos pretendidos por el emisor hacia el receptor; y, además, la distinción entre núcleo y satélite es útil para reconocer las relaciones que se producen entre una tesis y sus posibles argumentos. En segundo lugar, porque puede ser situada en una posición intermedia entre descripciones de la coherencia en niveles más abstractos (como los conceptos y las proposiciones) y en niveles más concretos (asociados con la cohesión y los elementos lingüísticos específicos que la garantizan), ya que involucra de manera indirecta y parcial tanto aspectos semánticos, pragmáticos y sintácticos, pero siempre subordinados a las metas retóricas.

Por otro lado, considerando el estímulo guía de la producción discursiva, decidimos trabajar con aquellos enunciados que se relacionan con la finalidad última de las cartas escritas por los y las estudiantes, esto es, convencer a alguien –en este caso al director-. De esta forma, no consideramos para el análisis aquellos enunciados metacomunicativos propios de la carta como género discursivo, es decir, todos aquellos enunciados que contextualizan la emisión de la misiva, su destinatario, los saludos de apertura y los buenos deseos que acompañan a la despedida.

Cabe señalar que esta decisión dista mucho de ser arbitraria. Para los fines que nos hemos propuesto, en especial evaluar las relaciones retóricas que se reconocen en los textos que conforman nuestro corpus, la acomodación de los escritos a la superestructura formal del género “carta” no tiene mayor relevancia. Esto porque, lo fundamental de nuestro análisis es considerar la coherencia de los enunciados en función de la meta comunicativa de los emisores, esto es convencer o persuadir al director de que les de autorización para ir a un paseo. Y esta meta comunicativa queda manifiesta sin necesidad de que el escrito se apegue a la formalidad estructural de las misivas.

en la que se utiliza. De la intención que tras ella existe se podrá derivar la relación que establecerá con otros enunciados, y no necesariamente de su forma gramatical.

³ Ver, entre otros: ; Mann y Matthiessen (1991), Abelen, Redeker y Thompson (1993).

Hecho lo anterior, identificamos las relaciones de acuerdo con la función que cumple cada uno de los segmentos con respecto a los otros. Para ello empleamos la herramienta computacional RSTTool (O'Donnell, 2000). Recordemos, además, que RST entrega un conjunto de relaciones que nos sirven como base en esta etapa del proceso.

Identificadas estas relaciones, analizamos si existen diferencias en su uso de acuerdo al género de los escritores y al nivel de logro en que han sido clasificados por SIMCE. En esta parte del trabajo nos apoyamos de la herramienta computacional SPSS que nos permite establecer comparaciones estadísticas y correlaciones entre determinadas variables en estudio (p.e. entre nivel de logro y cantidad de relaciones retóricas utilizadas). Establecer las correlaciones entre variables nos permitió constatar tendencias de los resultados de la muestra con la que trabajamos en este estudio. En ningún momento nuestra pretensión ha sido generalizar los resultados a una población mayor porque, como ya lo dijimos, nuestro estudio se plantea como una investigación de tipo exploratorio.

Finalmente, comparamos nuestro análisis con la clasificación en niveles de logros que ha estipulado SIMCE para los textos que conforman nuestro corpus. Con esto pudimos determinar si la coherencia que evalúa SIMCE considera el uso de relaciones retóricas como un indicador de coherencia discursiva.

ANÁLISIS

I. EL ESTÍMULO GUÍA DE LOS TEXTOS

Antes de presentar los resultados encontrados a lo largo de nuestro estudio, creemos que es necesario analizar el estímulo que sirvió de guía a los y las estudiantes en la producción de sus textos. Es de suma importancia determinar si este estímulo, efectivamente, posibilita que los escritores logren desplegar en la tarea todas las habilidades que, en efecto, poseen en relación a la escritura.

El siguiente cuadro presenta el estímulo al que se vieron enfrentados los y las estudiantes que participaron en la medición SIMCE del año 2008.

2	<p>Tu curso juntó plata para ir de paseo. Te eligieron para convencer al director de la escuela de que les dé permiso para ir.</p> <p>Escribe una carta al director de tu escuela para convencerlo de que les dé permiso para ir de paseo.</p>
----------	--

Siguiendo los planteamientos que realiza Benítez (2004), toda comunicación escrita debe contemplar a lo menos tres elementos básicos: i) la audiencia o destinatario del texto; ii) el tópico, esto es, la materia específica acerca de la que se escribe; y iii) el propósito, es decir, el objetivo hacia el cual propenden las intenciones del autor del texto y el efecto que se desea lograr en el destinatario. En conjunto, estos tres elementos conforman lo que se ha denominado ‘problema retórico’ o ‘situación retórica’. Asimismo, tal como plantean Flower y Hayes (1981) los tres componentes ya mencionados son parte, a su vez, de un elemento mayor, a saber, la situación comunicativa o, en este caso, la tarea de escritura.

A juicio de Benítez, el problema retórico es materia de consideración previa a la producción de un mensaje escrito efectivo y, por lo tanto, debiera establecerse explícitamente en todo diseño de tarea a desarrollar por el estudiante escritor (Benítez,

2004: 50). Esto permitiría atenuar una de las principales dificultades que supone el ejercicio de la escritura: la no inmediatez de la producción y recepción del texto. En la misma línea argumentativa, Flower y Hayes (1996) plantean que si el autor solo se configura una representación parcial o muy superficial del problema retórico, no será capaz de componer un texto que se adecue a las características de la situación de enunciación.

Para determinar si el estímulo favorece la actividad que debían realizar los estudiantes, analizamos los ya mencionados componentes del problema retórico.

a) El tópico.

Tal como lo define Benítez, el tópico corresponde a la materia específica acerca de la cual se escribe (op. cit.: 56). Si consideramos que lo que se pretende a través de la actividad es evaluar las habilidades asociadas a la producción escrita, la tarea específica que se solicita a los estudiantes debe incluir un tópico que sea conocido por ellos, pues es más probable que un alumno que conozca de él logre producir un texto más elaborado, esto es, con ideas desarrolladas a cabalidad.

En el caso del estímulo en cuestión, el tópico que debe guiar la producción de los y las estudiantes parece no ofrecer dificultades, ya que las ideas que contenga su discurso deben versar en torno a la solicitud para realizar un paseo de curso. Es un tópico, por tanto, que permite a los productores hacer uso libremente de su conocimiento de mundo en la composición de su texto, no limitando las ideas que se quieran desarrollar a ningún área específica del conocimiento.

De la misma manera, creemos que se facilita la tarea de escritura al relacionarlo no sólo con un amplio conocimiento de mundo, sino también con las experiencias personales de los estudiantes. Basta señalar que el tópico hace referencia al ámbito escolar en el que se desenvuelven quienes participaron de la medición, aprovechando que los sujetos están inmersos en la vida de la escuela.

b) Propósito.

El propósito de la situación retórica se relaciona de manera directa con lo que el escritor desea lograr con el texto. Diversos estudiosos han propuesto una clara distinción

entre el objetivo de un texto y su propósito retórico (ver, entre otros, Kinneavy (1971), D'Angelo (1986), Willams (1998)). En términos amplios, el 'objetivo' del texto supone la intención general del escritor, en la que se considera la perspectiva de los lectores y el efecto que el texto debiera producir en ellos. Por su parte, el 'propósito retórico' considera la perspectiva del autor del texto y la intención específica del escritor en una situación retórica particular.

Por otro lado, tal como sostiene Benítez (2004), los propósitos serían los que, de alguna forma, originan las tipologías textuales. Así, por ejemplo, si el propósito de un texto es informar, se pueden producir una serie de textos expositivos; mientras que si lo que se pretende es convencer o persuadir, lo más apropiado es la elaboración de un texto argumentativo.

Retomando el estímulo en análisis, podemos reconocer que en él se explicita tanto el propósito retórico como el objetivo del texto que debieron producir los y las estudiantes. Incluso, se le pide al escritor que asuma un rol como emisor representante de un colectivo: su curso. En ese sentido, como emisor colectivo, el estudiante debe *convencer* al director de que autorice al curso para asistir a un paseo (propósito retórico), por tanto el objetivo del texto es lograr que el director, que cumple el rol de receptor, otorgue el permiso para dicho paseo.

Sin enunciarlo explícitamente, lo que se pretende es que el estudiante sea capaz de producir un discurso argumentativo siguiendo la estructura formal de una carta. Parece ser, considerando el propósito comunicativo del escrito que deben producir los alumnos, que la superestructura que se exige del texto facilita la tarea a los alumnos, ya que se pretende que ellos expresen los argumentos que le permitan convencer a un receptor que, sin duda alguna, recibirá el mensaje que se le envía. En otras palabras, el estudiante produce un texto argumentativo -texto que se reconoce, entre otras cosas, por su carácter eminentemente dialógico- considerando la interacción por medio de cartas con su destinatario. De ahí, por ejemplo, que muchos de los escritos analizados terminaran solicitando una pronta respuesta a la petición hecha.

c) Audiencia.

La audiencia, tal como sostiene Benítez (op. cit: 65), suele definirse como el conjunto de todos los lectores potenciales que leerán el texto producido. Sin importar cuán reales sean los lectores, el sujeto que produce un escrito debe ser capaz de representarse una audiencia de alguna manera. Al hacerlo, se restringen las decisiones que el autor debe ir tomando durante la producción de su texto, las que se verán reflejadas en el producto final. Así, por ejemplo, la delimitación del público determinará el registro lingüístico con el que se escribe el texto y la progresión del tópico conforme al conocimiento que de este tiene el lector, según el juicio del escritor (Park, 1988). En otras palabras, es muy difícil que un autor pueda tomar decisiones correctas sobre qué y cómo textualizar sin tener claridad de la audiencia.

Para Ede y Lunsford (1988) existen dos perspectivas asociadas a la audiencia: la audiencia abordada y la audiencia invocada. La primera refiere a aquellas personas de la vida real que leen un determinado texto, mientras que la segunda se refiere a la audiencia imaginada por el escritor. De acuerdo a lo que plantean estos autores, los escritores que ven a la audiencia como abordada enfatizan la realidad concreta de la audiencia del escritor y comparten el supuesto de que el conocimiento de las actitudes, creencias y expectativas de esa audiencia no solo es posible, sino esencial. Por su parte, quienes consideran a la audiencia como invocada enfatizan su visión de que esta es una construcción del escritor, una ficción creada, de manera que no es posible conocer la realidad concreta del lector.

En el caso de la tarea que se dio a los estudiantes, el escritor debió dirigirse a una audiencia más cercana, concreta y real. El estímulo lo dice: “escribe una carta al director de tu escuela”, esto es, un sujeto real y conocido por el alumno. Por esta razón, en cada escrito se podía ver reflejado el grado de conocimiento que el autor tiene de su director, la relación que con él se establece e, incluso, la simpatía o antipatía que este lector provoca en el escritor.

Mirar por separado cada componente de la tarea de escritura, esto es, la situación retórica, nos permite un primer acercamiento al estímulo. Se vuelve necesario realizar una mirada completa a la situación, pues en ella todos estos componentes se presentan interrelacionados, de manera que se determinan unos a otros.

Asimismo, considerando que la escritura es una tarea cognitiva compleja, durante su desarrollo se requiere el funcionamiento de diversos procesos cognitivos que compiten por los limitados recursos de la memoria operativa, tal como sostiene McCutchen (2006). Un procesamiento ineficiente en un determinado nivel puede consumir recursos que de otra manera podrían dedicarse a procesos de más alto nivel como es la planificación y la revisión textual. En ese sentido, creemos necesario observar si el estímulo en su globalidad facilita la tarea de escritura, de manera que los recursos de la memoria de trabajo puedan ser utilizados por los y las estudiantes en función de los mencionados procesos.

En primer lugar, como ya anunciamos, el tópico sobre el que debían versar los escritos de los y las estudiantes se relaciona de manera directa tanto con sus conocimientos de mundo como con sus propias experiencias. Por lo tanto, las ideas que puedan entregar los estudiantes debiesen recuperarse con mayor facilidad de la memoria a largo plazo. Sin embargo, el que dicho tópico se inserte dentro de su vida personal podría redundar en que los escritores se comunicaran a través de la escritura tal como la hacen en la oralidad. En otras palabras, sería esperable que los alumnos obviaran las diferencias que existen entre la comunicación oral y la escrita en sus producciones.

No obstante, esta libertad de “escribir como se habla” se ve restringida considerando el destinatario del escrito, esto es, el director de la escuela. Si el estudiante toma conciencia de su audiencia debe ser capaz de restringir su registro y estilo conforme a la relación formal que establece con su potencial lector. De esta forma, se procura en el estímulo que el escritor produzca un texto apegado a la formalidad de la lengua estándar, propia de la escritura.

En segundo lugar, es claro que se espera que los y las estudiantes produzcan un texto de carácter argumentativo, pues el propósito fundamental del escrito es convencer al director de otorgar el permiso para un paseo. Ahora bien, la complejidad que supone la producción de un discurso de este tipo en esta tarea se ve atenuada por dos motivos. En primer lugar, el determinar al interlocutor de manera explícita facilita al estudiante elaborar los argumentos pertinentes para ese interlocutor y no para uno desconocido. Si a esto se suma que el receptor del discurso puede ser fácilmente asociado a una persona real y conocida por el estudiante, con quien además el autor comparte un contexto específico (la

escuela), entre autor y lector existe un mundo compartido al que se puede aludir en el texto para lograr los fines que este persigue. En segundo lugar, el carácter dialógico propio de los discursos argumentativos se vuelve explícito en el formato del texto que se solicita, esto es, una carta. Desde la mirada del escritor se produce, por tanto, una interacción concreta entre los participantes de la comunicación, más próxima a una conversación que a un artículo de opinión, por ejemplo. De la misma forma, el conocimiento del tipo de texto permitiría a los estudiantes acceder con mayor facilidad a la información pertinente que se debe incluir en el escrito, así como la organización que ésta debe tener.

Ahora bien, lo hasta acá dicho nos permite sostener que, en efecto, el estímulo puede permitir que los alumnos demuestren sus habilidades de producción en la elaboración de sus escritos. Y esto es posible, fundamentalmente, porque en él se especifican todos los componentes de la situación retórica que son indispensables considerar en la elaboración de textos escritos, lo que redundaría en una simplificación de los procesos cognitivos necesarios en la producción de textos.

A diferencia del diseño de la actividad evaluada en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Calidad de la Educación realizado a fines de 2002, SIMCE no contempló para la evaluación de la producción escrita las diversas etapas que esta actividad implica. En otras palabras, la evaluación de SIMCE se realizó sobre el producto final, esto es, el texto acabado. Al respecto, Ferreiro (1982) sostiene que es muy difícil juzgar acerca del desarrollo de la escritura de un niño considerando únicamente los resultados, esto es, sin tomar en cuenta el proceso de construcción y elaboración del texto. A su juicio, es la consideración conjunta del resultado y del proceso lo que nos permite interpretaciones significativas sobre el nivel de los estudiantes. Esto, porque resultados prácticamente idénticos pueden ser producidos por diferentes procesos, tanto como procesos similares pueden conducir a diferentes productos.

Con todo, el análisis de los textos que producen los estudiantes en el marco de la evaluación SIMCE nos pueden entregar información relacionada con una de las tres unidades del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1996), a saber, el ambiente de trabajo, compuesto por elementos externos al escritor: el problema retórico y el texto que se va produciendo. En otras palabras, podemos evaluar el producto final en

cuanto a su coherencia en relación con la situación comunicativa en la que se inserta y la coherencia entre las partes que conforman el escrito. Nada muy certero se podría apuntar en relación con el proceso mismo de escribir, desde la planificación del escrito hasta la relectura, pues no se consideró en la medición actividades y tareas que permitieran a los estudiantes generar y organizar ideas y formular objetivos que les permitiera traducir a un lenguaje visible y comprensible sus representaciones abstractas. Mucho menos, se consideró la evaluación y revisión de los textos por los mismos productores.

Es necesario notar que no estamos afirmando que los y las estudiantes sean incapaces de realizar los procesos cognitivos que subyacen a la tarea de escritura. De hecho, es evidente que cada alumno debió hacer uso de esos procesos para cumplir con lo que se le solicitaba. Lo que queremos destacar es que, considerando solo el producto final, esto es, el texto acabado, no es posible siquiera intentar una interpretación que nos permita sostener qué sucede cognitivamente en los estudiantes al enfrentarse a la tarea de escritura.

II. TEXTOS Y RELACIONES RETÓRICAS

1. CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS SEGÚN SU APEGO AL ESTÍMULO

Desde el primer acercamiento a los textos hemos podido constatar la existencia de producciones escritas realizadas por los niños y niñas que no responden al estímulo que debía guiar su escritura. En concreto, existen producciones que no se relacionan temáticamente con lo que se les solicitaba; otras que no cumplían con la intención comunicativa que se pretendía; algunas en que solo se realiza la petición o se solicita la autorización; e, incluso, reconocimos otras en que el estudiante se limitaba a transcribir la instrucción dada en el estímulo.

Frente a esta realidad y antes de comenzar con el análisis de los textos utilizando la herramienta RSTTool (O'Donnell, 2000), decimos crear una nueva variable que denominamos 'criterio' y que nos permite determinar nuevas categorías para clasificar a las producciones que componen nuestro corpus como 'dentro' o 'fuera' de criterio. Desde nuestra mirada, en la categoría 'fuera de criterio' se clasificaron todas las producciones que no cumplen con el estímulo, ya que presentan, a lo menos, una de las siguientes

características: i) no sigue el tópico que se pide en el estímulo; ii) la intención del texto no es convencer; iii) presenta solo un enunciado.

En un comienzo pensamos no incluir en el análisis los textos que clasificamos como ‘fuera de criterio’. Sin embargo, dado el número de estos en relación a nuestro corpus y la certeza de que estas producciones no deben ser hechos aislados dentro de la realidad que investigamos, las incluimos como parte del corpus en estudio. Así, de los textos considerados como ‘fuera de criterio’ decidimos analizar aquellos escritos en que se evidenciara la intención comunicativa del hablante apoyada por, a lo menos, una información adicional que permitiera ampliarla, aun cuando dicha intención no se correspondiera con la solicitada en el estímulo. Aquellos en que se presenta solo un enunciado, consideramos que no presentan relación retórica.

En la tabla 1 presentamos la frecuencia y porcentaje de aparición correspondiente a las categorías ‘fuera’ y ‘dentro’ de criterio considerando el total del corpus (90 textos).

Tabla 1: Frecuencia de aparición de textos dentro y fuera de criterio

Criterio	Frecuencia	Porcentaje
Fuera de criterio	31	34,4%
Dentro de criterio	59	65,6%

Como se puede observar en la tabla 1, 34,4% de los textos que conforman nuestro corpus en estudio son catalogados como ‘fuera de criterio’. Tal como indicamos, el hecho de que los textos se encuentren en esta categoría no es una condición que nos permita afirmar que en ellos no es posible reconocer relaciones retóricas.

En la tabla 2 se presenta el número de casos en los que no se ha observado ningún tipo de relación retórica de acuerdo a la clasificación ‘dentro’ y ‘fuera’ de criterio.

Tabla 2: Uso de relaciones retóricas según si está dentro o fuera de criterio

Uso de relaciones retóricas	Dentro		Fuera	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Usa relaciones retóricas	59	100%	23	74,2%
No usa relaciones retóricas	0	0%	8	25,8%
Total	59	100%	31	100%

Podemos concluir que del total de textos que conforman nuestro corpus, 8 no presenta relaciones retóricas, lo que corresponde a un 8,9% de ese total. En todos esos casos, se trata de textos en los que se podía reconocer un solo enunciado y que, por la misma razón, fueron considerados como partes de la categoría ‘fuera de criterio’. Asimismo, entre las variables de criterio y uso de relaciones retóricas se produce una correlación negativa ($r=-,431^{**}$)⁴ que implicaría que al aumentar una de ellas la otra disminuye. En otras palabras, podríamos deducir que si aumenta la cantidad de textos categorizados como ‘dentro de criterio’ aumentaría la cantidad de textos en los que se reconocen relaciones retóricas.

Por lo anterior, nos parece que observar cómo se comportan estas producciones en relación con las variables de nivel y de género de los escritores nos podría entregar algún tipo de información relevante para el estudio que realizamos.

a) Variable ‘género’.

En la tabla 3 se presentan el número de casos de las producciones que están dentro o fuera de criterio considerando la variable ‘género’.

⁴ Convencionalmente se usan asteriscos para expresar la significatividad de las variables, en nuestro caso la convención será: **=significativa al nivel 0,01 y *= significativa al nivel 0,05

Tabla 3: Criterio según género de los escritores

Género	Dentro		Fuera	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Masculino	31	52,5%	14	45,2%
Femenino	28	47,5%	17	54,8%
Total	59	100%	31	100%

En el caso del género de los escritores, hemos podido constatar que del total de los textos clasificados fuera de criterio, un 45,2% fue producido por niños y un 54,8% por niñas. Pese a esta diferencia no se puede reconocer una correlación entre las variables criterio y género de los escritores ($r= 0,70$).

b) Variable ‘nivel de logro’

En la tabla 4 se muestran el número de textos que se encuentran dentro y fuera de criterio considerando la variable ‘nivel de logro’.

Tabla 4: Criterio según nivel de logro

Nivel	Dentro		Fuera	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Inicial	16	27,1%	14	45,2%
Intermedio	18	30,5%	12	38,7%
Avanzado	25	42,4%	5	16,1%
Total	59	100%	31	100%

En el caso de la variable nivel, del total de los textos considerados en la categoría fuera de criterio, un 16,1% pertenece al nivel avanzado; un 38,7%, al intermedio; y un 41,1% al inicial.

A diferencia de lo que ocurre con la variable género, al correlacionar la variable nivel con la de criterio obtenemos una correlación negativa significativa ($r=-,258^{**}$), lo que implica que mientras más alto el valor de una de ellas más bajo será el de la otra.

2. USO DE RELACIONES RETÓRICAS

Uno de los objetivos de nuestra investigación es determinar los tipos de relaciones retóricas que emplean los y las niñas en sus producciones escritas. Al realizar el análisis con la herramienta RSTTool (O'Donnell, 2000) y luego de dividir los textos en unidades de análisis, comprobamos la presencia de producciones en las que no se podían reconocer dichas relaciones. En su totalidad, correspondían a textos formados por un solo enunciado⁵.

En la tabla 5 presentamos la frecuencia y porcentaje de textos que presentan y no presentan relaciones retóricas del total del corpus.

Tabla 5: Uso de relaciones retóricas

Uso de relaciones retóricas	Total del corpus	
	Nº	Porcentaje
Usa relaciones retóricas	82	91,1%
No usa relaciones retóricas	8	8,9%
Total	90	100%

Como se puede observar, del total del corpus solo un 8,9% no utiliza relaciones retóricas en sus producciones. Nos parece necesario determinar cómo se comporta esta variable en relación con el género de los escritores y el nivel de logro en el que han sido clasificadas sus producciones de acuerdo a la medición SIMCE.

⁵ Debemos recordar que nuestra unidad de división de los textos son enunciados, tal como definimos en la sección de este informe en que se explica la metodología. Ahora bien, considerando esta división es que afirmamos que no se han reconocido relaciones, ya que si nuestras unidades hubieran sido, por ejemplo, cláusulas u oraciones simples podríamos haber encontrado algún tipo de relación entre esas unidades.

a) Variable 'género'

En la tabla 6 se presenta el número y porcentaje por género de los escritores del uso de relaciones retóricas.

Tabla 6: Uso de relaciones retóricas según género

Género	Usa relaciones retóricas		No usa relaciones retóricas	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Masculino	41	50%	4	50%
Femenino	41	50%	4	50%
Total	82	100	8	100

Como se observa en la tabla, y en el caso de nuestro corpus en estudio, el comportamiento de los sujetos es homogéneo en cuanto al uso de relaciones retóricas.

b) Variable 'nivel de logro'

En la tabla 7 se presenta el número y porcentaje del uso de relaciones retóricas de acuerdo al nivel de logro en que han sido clasificados los escritores según la medición SIMCE.

Tabla 7: Uso de relaciones retóricas y nivel de logro de los escritores

Nivel	Usa relaciones retóricas		No usa relaciones retóricas	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Inicial	23	28,2%	7	87,5%
Intermedio	29	35,3%	1	12,5%
Avanzado	30	36,5%	0	0%
Total	82	100%	8	100%

Como se observa en la tabla, los estudiantes clasificados por SIMCE en el nivel de logro inicial son los que en mayor porcentaje no utilizan relaciones retóricas en sus producciones, alcanzando el 7,7% del total del corpus. Asimismo, son los estudiantes que

pertenecen al nivel avanzado los que utilizan en mayor porcentaje las relaciones retóricas, obteniendo un 33,3 % del total del corpus.

Por su parte, al correlacionar la variable ‘uso de relaciones retóricas’ con el nivel de logro de los alumnos, se produce una correlación positiva que nos permite sostener que mientras una de las variables aumenta, la otra también lo hace ($r= 0,33^{**}$). Así, si aumenta el número de estudiantes pertenecientes al nivel avanzado, aumenta el número de casos en lo que se hace uso de las relaciones retóricas.

3. TIPOS DE RELACIONES RETÓRICAS

En los siguientes cuadros presentamos las relaciones retóricas que hemos rastreado en los textos analizados. En ellos se presenta el nombre de la relación y la definición de cada una en términos de RST⁶. Para mayor claridad, presentamos las relaciones según su clasificación, esto es, si pertenecen a relaciones de presentación, de contenido o multinucleares conforme a lo explicado en nuestro marco conceptual⁷.

Cuadro 1: Relaciones de presentación.

DEFINICIONES DE LAS RELACIONES DE PRESENTACIÓN			
NOMBRE DE RELACIÓN	Condiciones en S o N, individualmente	Condiciones en N+S	Intención de A
Concesión	en N: A tiene una actitud positiva hacia N en S: A no afirma que S no es cierto	A reconoce una (posible) incompatibilidad entre N y S; el reconocimiento de la compatibilidad entre N y S aumenta la actitud positiva de L hacia N	Aumenta la actitud positiva de L hacia N
Evidencia	en N: L podría no creer N de manera	La comprensión de S por parte de L	Aumenta la aceptación de N por parte de L

⁶ Los nombres de las relaciones y sus definiciones fueron tomadas de: Enrique Bernández (1995) Teoría y Epistemología del Texto. Madrid: Cátedra.

⁷ En lo sucesivo utilizaremos la nomenclatura utilizada en las definiciones de las relaciones. Así, L corresponde a ‘lector’; A, a ‘autor’; N, a ‘núcleo’; y S, a ‘satélite’.

	satisfactoria para A en S: L acepta S o lo encuentra creíble	aumenta la aceptación de N por parte de L	
Justificación	ninguna	La comprensión de S por parte de L aumenta su inclinación a aceptar que A presente N	Aumenta la inclinación de L a aceptar que A presente N
Motivación	en N: N es una acción en la que L es el actor (incluye la aceptación de una oferta), no realizada con respecto al marco contextual de N	La comprensión de S por parte de L aumenta su deseo de llevar a cabo la acción presentada en N	Aumenta el deseo de L de llevar a cabo la acción presentada en N
Preparación	ninguna	S precede a N en el texto; S hace que L se sienta más preparado, interesado u orientado para leer N	L se siente más preparado, interesado u orientado para leer N
Reformulación	ninguna	en N + S: S reformula N, siendo S y N de tamaño similar; N es más importante para los propósitos de A que S	L reconoce S como una reformulación de N

Cuadro 2: Relaciones de contenido

DEFINICIONES DE LAS RELACIONES DE CONTENIDO			
NOMBRE DE RELACIÓN	Condiciones en S o N, individualmente	Condiciones en N+S	Intención de A
Causa Voluntaria	en N: N es una acción voluntaria o una situación que podría haber surgido de una acción voluntaria	S podría haber llevado al agente de la acción voluntaria en N a realizarla; sin la presentación de S, L podría no considerar la acción motivada; N es más importante que S para los fines de A al	L reconoce que S es la causa de la acción voluntaria en N

		presentar la combinación N-S	
Circunstancia	en S: S no se encuentra sin realizar	S establece un marco para el tema principal, dentro del cual L ha de interpretar N	L reconoce que S proporciona el marco para la interpretación de N
Condición	en S: S presenta una situación hipotética, futura, o aún no realizada (con relación al marco contextual de S)	La realización de N depende de la realización de S	L comprende cómo la realización de N depende de la realización de S
Propósito	en N: N es una actividad; en S: S es una situación no realizada	S se llevará a cabo mediante la actividad en N	L reconoce que la actividad en N tiene como propósito llevar a cabo S

Cuadro 3: Relaciones multinucleares

DEFINICIONES DE LAS RELACIONES MULTINUCLEARES		
NOMBRE DE RELACIÓN	Condiciones en cada par de N	Intención de A
Contraste	no más de dos núcleos; las situaciones en estos núcleos (a) se entienden como la misma en muchos aspectos, (b) se entienden como diferentes en algunos aspectos, y (c) se comparan con respecto a una o más de estas diferencias	L reconoce la posibilidad de comparación y la(s) diferencia(s) presentadas en la comparación
Reformulación Multinuclear	Un elemento es una repetición de otro al que se encuentra unido; los elementos son de importancia similar con respecto a los fines de A	L reconoce la repetición de los elementos unidos
Secuencia	Existe una relación de sucesión entre las situaciones presentadas en los núcleos	L reconoce la sucesión de relaciones entre los núcleos
Unión	ninguna	ninguna

Como se puede constatar, en los textos que conforman nuestro corpus en estudio hemos rastreado un total de 14 tipos de relaciones retóricas de las 24 definidas por Mann y

Thompson (1988). De ellas, 6 se incluyen dentro de las denominadas ‘relaciones de presentación’; 4, dentro de las ‘relaciones de contenido’; y 4 son ‘multinucleares’.

En la tabla 8 presentamos la cantidad de veces en que se encontró cada relación y su porcentaje en relación al total de relaciones encontradas.

Tabla 8: Relaciones retóricas reconocidas en los textos analizados

Tipo de relación	Aparición en los textos	
	Nº	Porcentaje
Motivación	77	31,8%
Preparación	37	15,2%
Reformulación	30	12,4%
Evidencia	20	8,3%
Unión	19	7,9%
Circunstancia	13	5,3%
Condición	13	5,3%
Secuencia	10	4,2%
Justificación	7	2,9%
Causa voluntaria	4	1,7%
Concesión	4	1,7%
Contraste	4	1,7%
Reformulación Multinuclear	3	1,2%
Propósito	1	0,4%
Total	242	100%

Como se observa, el mayor porcentaje de relaciones encontradas corresponden a relaciones de presentación, esto es, relaciones que se establecen entre núcleo y satélite que pretenden incrementar la inclinación de L hacia N. Esto es, relaciones retóricas que establece el autor para conseguir que el lector u oyente haga algo.

Si consideramos que en la totalidad de los textos fue posible reconocer como núcleo la solicitud de paseo que realizan los estudiantes, no debe extrañar, entonces, que las relaciones que se utilizan en mayor cantidad sean aquellas que buscan incrementar en el L su inclinación positiva hacia esa solicitud. Decidimos enfocar nuestro estudio en las cuatro relaciones más utilizadas por los niños y niñas: motivación, preparación, reformulación y evidencia. Esta decisión la tomamos considerando dos razones: i) estas relaciones aparecen

en mayor cantidad, y ii) se relacionan de manera directa con la finalidad de los autores, esto es, convencer a alguien de algo.

En la tabla 9 presentamos el número y porcentaje de textos en que se presenta las relaciones de motivación, preparación, reformulación y evidencia en relación al total del corpus.

Tabla 9: Presencia de la relaciones retóricas más utilizadas

Tipo de relación	Presencia de la relación		Ausencia de la relación	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Motivación	47	52,2%	43	47,8%
Preparación	36	40,0%	54	60%
Reformulación	29	32,2%	61	67,8%
Evidencia	14	15,6%	76	84,4%

Es posible reconocer una correlación positiva entre las relaciones de motivación y de reformulación ($r = ,279^{**}$). En otros términos, si aumenta o disminuye el número de relaciones de motivación, lo mismo ocurre con las relaciones de reformulación.

a) Relaciones de motivación

Como observamos en la tabla 8, la relación de motivación es la que se utiliza en mayor cantidad por los estudiantes. Cabe destacar, además, que esta relación es la única que se presenta en cuatro oportunidades en un mismo texto y aparece en el 52,2% de los textos que conforman nuestro corpus (ver anexo nº1).

Tal como aparece en su definición, la relación de motivación pretende aumentar el deseo de L de llevar a cabo la acción que se presenta en N. En el caso de nuestra investigación, esa acción corresponde a dar la autorización para el paseo que realizará el curso y S pueden ser enunciados como los que se presentan a continuación⁸:

⁸ Todos los ejemplos son extraídos de los textos que conforman nuestro corpus. Cabe destacar que en las producciones originales y en el caso de las relaciones de motivación no necesariamente S se encuentra inmediatamente después de N. Esto porque, en algunos casos, se presenta otro tipo de información entre los enunciados que presentamos como ejemplos, información que está relacionada con el mismo N.

N: *“yo le quería pedir si es que nos dejaría ir”* (al paseo).

S: *“nosotros las clases que perdiéramos las recogeríamos a la vuelta de clases”*

N: *“¿podemos ir al paseo de fin de año?”*

S: *“para que esté más tranquilo van a ir 6 apoderados y las 2 profesoras del 4ª y la profesora del 4ªB”*

N: *“le suplicamos que nos deje ir”* (al paseo)

S: *“también pensábamos llevarlo a usted para que lo pase bien, aunque sea un ratito”*

N: *“quiero pedir que a mi y a mis compañeros de curso nos deje ir de paseo”*

S: *“si usted acepta que fuéramos de paseo yo me sentiría muy orgulloso de usted”*

N: *“le escribo para que los deje ir de paso al mim”*

S: *“prometemos sacar buen simce este año”*

N: *“Nosotros el 4ª queremos que nos de permiso para ir al paseo”*

S: *“Nosotros nos comprometimos a portarnos bien con todos los profesores”*

N: *“por favor denos permiso”* (para salir de paseo)

S: *“si usted quiere puede ir con nosotros”; “le prometemos que nos portaremos bien y le haremos caso a la miss”*

N: *“le pido por favor que nos autorice que nos deje ir de paseo”*

S: *“le prometo que el curso 4ªA dará el mejor simce que haya habido en Chile”*

N: *“quiero pedir permiso por favor que nos deje ir a un paseo con mi curso”*

S: *“si quiere usted puede ir”*

N: *“por favor déjenos ir de paseo a alguna fabrica o a un museo”*

S: *“cuando llegemos haremos todas las tareas sin despistarnos”*

N: *“con mucho respeto le pido que nos de permiso para ir al paseo”*

S: *“no le vamos a hacer más travesuras”; “si usted nos deja ir diremos con gran orgullo que es usted el mejor director y que esta es muy buena escuela”; “además si nos da permiso con más ánimo estudiaremos y seremos el mejor colegio”*

N: *“yo y mi curso queremos ir de paseo”*

S: *“le prometemos con nuestro profesor jefe le pagaremos con las mejores notas que podamos sacarnos”; “le daremos un regalo sorpresa cada mes”*

Tal como se puede reconocer en los ejemplos extraídos de nuestro corpus, la relación de motivación se establece entre la solicitud realizada al director (N) y un enunciado que busca conseguir que este acceda a esa petición (S).

Así, en S se presentan información que podría significar beneficios para el mismo receptor, como asistir al paseo y divertirse; aumentar la valoración de sus propios alumnos que estarían más orgullosos de él si responde positivamente a la solicitud; e, incluso, obtener regalos.

Asimismo, S se construye con enunciados que implican para el emisor asumir un compromiso, como portarse bien, sacar un buen SIMCE y hacer las tareas. En ese sentido, se aprecia que es el conocimiento de mundo y la experiencia compartida entre emisor y receptor lo que se pone de manifiesto en los textos. Esto, porque el estudiante se compromete a realizar acciones que considera son trascendentes y valoradas por el director de su escuela.

b) Relaciones de preparación

De la tabla 8 se extrae que la relación de preparación es la segunda más reconocida en los textos que conforman nuestro corpus en estudio. Esta relación es utilizada en el 40% de los textos en estudio (ver anexo n°1).

Como su definición lo dice, este tipo de relación prepara a L para sentirse más interesado, preparado u orientado a leer N, que en nuestro caso corresponde a la solicitud del paseo. Por lo tanto, es posible reconocer esta relación cuando S antecede a N, tal como se aprecia en los ejemplos que presentamos a continuación:

S: *“quiero decirle que nuestro curso el 4° año A está juntando dinero para un paseo al cine Hoyts”*

N: *“necesitamos su permiso para hacerlo”*

S: *“mi curso ha trabajado muy duro para salir de paseo”*

N: *“yo le quiero preguntar si usted nos daría permiso para ir”*

S: *“me alaga dirigirme a usted para comunicarle que el curso de 4° Básico juntó dinero para salir de paseo”; “sucede que podemos ir solo con su autorización, ya que usted es la directora de nuestro establecimiento”*

N: *“Le ruego y le agradecería que nos deje salir de paseo”*

S: *“Mi curso ha juntado dinero para un paseo durante la hora de clases”*

N: *“A mi y a mi curso nos encantaría que nos dejara salir”*

S: *“le quería decir algo muy importante”*

N: *“¿usted nos podría dar permiso para ir a un paseo con mi curso?”*

S: *“yo con mi curso juntamos plata para ir de paseo al campo”*

N: *“nosotros queremos preguntarle si podemos ir de paseo al campo”*

S: *“nuestro curso ha organizado una colecta para un viaje que en realidad nos hace falta para tranquilizarnos para el simce”*

N: *“Queríamos pedirle si nos puede dar permiso para ir”*

S: *“yo y mis compañeros queremos ir a un paseo de fin de año para hacer una despedida a una compañera que se ira del colegio este año”*

N: *“le pedimos que por favor nos deje ir”*

Como ya anunciamos, en la relación de preparación S busca que L esté más preparado o interesado por leer N, en nuestro caso, la solicitud. Por esta razón S antecede a dicha solicitud, en la gran mayoría de los casos, para contextualizarla, ya sea informando las acciones realizadas por el curso para organizar el paseo, los esfuerzos para reunir el dinero necesario para realizarlo, o los deseos que el curso tiene de llevar a cabo la actividad.

c) Relaciones de reformulación

La reformulación aparece en los textos que conforman nuestro corpus en 30 oportunidades, siendo la tercera relación que es más utilizada por los y las estudiantes. Esta relación aparece en el 32,2% de los textos que conforman nuestro corpus (ver anexo nº1).

Este tipo de relación se reconoce en aquellos enunciados que se presentan como S de la solicitud realizada por los estudiantes. Consiste en la reiteración o reformulación de la solicitud, tal como se presenta en los siguientes ejemplos:

N: *“queríamos pedirle si por favor a mi y a mi curso nos puede dejar ir a un paseo”*

S: *“Por favor se lo pedimos”*

N: *“le rogamos para que nos deje ir a un paseo de curso”*

S: *“¿Nos deja ir sí o no?”*

N: *“le suplicamos que nos deje ir para que la pasemos bien”*

S: *“por favor déjenos ir”*

N: *“¿puede darnos permiso para ir de paseo al mim con la profesora?”*

S: *“diga que sí, por favor”*

N: *“le quiero pedir permiso para que nos deje ir a un paseo con mi curso”*

S: *“por favor diga que sí”*

N: *“le pedimos que nos de permiso para ir al fundo San Ambrosio”*

S: *“Por favor déjenos ir”*

N: *“le quiero pedir que a mi y a mis compañeros de curso, nos deje ir de paseo”*

S: *“le pido que por favor nos deje ir de paseo”*

N: *“le quiero pedir permiso por favor que nos deje ir a un paseo con mi curso”*

S: *“por favor diga que sí”*

Como se observa en los ejemplos dados, S en esta relación corresponde a un enunciado en el que se presentan con otras palabras la solicitud realizada. En el análisis de los textos reconocimos que esta reformulación de N se produce al finalizar la carta y después que se han presentado otros enunciados que pretenden convencer al director del permiso que se solicita. Así, en el caso de esta relación en ningún texto N y S se presentaban seguidos.

d) Relación de evidencia

La relación de evidencia es la cuarta más utilizada en los textos que estudiamos. Esta relación se reconoce en un 15,5% de los textos que conforman nuestro corpus (ver anexo nº1).

La evidencia se presenta en S como un enunciado que puede ser creíble o aceptable por parte de L y que busca aumentar la aceptación de N por parte de L, es decir, busca aumentar algún tipo de información que se realiza en torno a la solicitud realizada por A.

Se reconoce este tipo de relación en enunciados como los siguientes:

N: *“¿por qué no nos deja ir de paseo?”*

S: *“estamos muy aburridos y la profesora también esta muy aburrida”*

N: *“nosotros ya juntamos la plata”*

S: *“usaremos (la plata) para las entradas”*

N: *“le cuento que vamos a ir al Buin zoo”*

S: *“cada uno va a tener que pagar \$1000”*

N: *“sabemos que no hemos equivocado en algo”*

S: *“pero nosotros dijimos a la miss María Isabel que este año nos íbamos a sacar buenas notas”*

N: *“nuestro curso juntó dinero para ir a un paseo”*

S: *“nosotros lo pagamos”*

N: *“nosotros tenemos el dinero ya recaudado”*

S: *“nuestra profesora nos ayudó a recaudar el dinero”*

N: *“ya tenemos compañía”*

S: *“van a ir algunas mamás, la profe Critela y el profe Sergio”*

N: *“nos merecemos ir de paseo”*

S: *“hemos trabajado bien”; “hemos estudiado”; “nos hemos portado mejor”*

N: *“juntamos plata especialmente para esto”*

S: *“ya que queremos tener un paseo de fin de año”*

Como ya dijimos, en el caso de la relación de evidencia, S se presenta para aumentar la aceptación de N. S es entendido como un enunciado que puede ser creíble o aceptable por L. En nuestro análisis reconocimos que la evidencia no se presentaba de manera directa con la solicitud efectuada por el estudiante, sino como S de otro enunciado que cumplía la función de S en una relación jerárquicamente mayor, relación en que N correspondía a la solicitud. En otras palabras, en una primera instancia el estudiante presenta un enunciado para fundamentar la solicitud efectuada y ese mismo enunciado cumple la función N en la posterior relación de evidencia. Por tanto, S corresponde a información que permita a L aceptar el fundamento dado para la solicitud.

4. RELACIONES RETÓRICAS Y GÉNERO DE LOS ESCRITORES

Considerando que uno de los objetivos que nos hemos propuesto es determinar si existen diferencias en el uso y tipos de relaciones retóricas de acuerdo al género de los escritores, es que en este apartado analizaremos la cantidad que se ha reconocido en las producciones de ambos grupos, así como el comportamiento de dichos grupos de acuerdo a las relaciones que aparecen con mayor frecuencia: motivación, preparación, reformulación y evidencia.

En la tabla 10 presentamos la cantidad de relaciones usadas por los escritores de género femenino y masculino y el porcentaje según el total de relaciones retóricas encontradas (242 relaciones retóricas).

Tabla 10: Cantidad de relaciones retóricas utilizadas según género de los escritores

Relaciones retóricas	Femenino		Masculino	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Cantidad usada	134	55,4%	108	44,6%

Como se aprecia en la tabla, es posible reconocer que las escritoras utilizan una mayor cantidad de relaciones retóricas en sus producciones en comparación con los hombres. Pese a esta diferencia, no se puede sostener que exista correlación significativa entre la cantidad de relaciones utilizadas y la variable ‘género de los escritores’ ($r=,168$).

a) Relación de motivación

En la tabla 11 se presenta la cantidad de textos producidos por niños y niñas en que se puede reconocer o no la relación de motivación. Asimismo, se presenta el porcentaje de acuerdo a la presencia o ausencia de dicha relación en los textos.

Tabla 11: Uso de la relación de motivación según género de los escritores

Género	Usa relación de motivación		No usa relación de motivación	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Femenino	23	48,9%	22	51,1%
Masculino	24	51,1%	21	48,9%
Total	47	100%	43	100%

Como se aprecia en la tabla, no existe una diferencia significativa en el uso de la relación de motivación entre hombres y mujeres. Aunque existe una correlación negativa entre el uso de dicha relación y el género de los escritores, esta no es estadísticamente significativa ($r=-0,22$).

b) Relación de preparación

En la tabla 12 se presenta la cantidad de textos producidos por niños y niñas en que se puede reconocer o no la relación de preparación. Asimismo, se presenta el porcentaje de acuerdo a la presencia o ausencia de dicha relación en los textos.

Tabla 12: Uso de la relación de preparación según género de los escritores

Género	Usa relación de preparación		No usa relación de preparación	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Femenino	19	52,8%	26	48,1%
Masculino	17	47,2%	28	51,9%
Total	36	100%	54	100%

Como se aprecia en la tabla, son las niñas quienes utilizan en mayor porcentaje la relación de preparación. No obstante, no es posible sostener que exista una correlación significativa entre el género de los estudiantes y el uso de esta relación en sus escritos ($r=0,45$).

c) Relación de reformulación

En la tabla 13 se presenta la cantidad de textos producidos por niños y niñas en que se puede reconocer o no la relación de reformulación. Asimismo, se presenta el porcentaje de acuerdo a la presencia o ausencia de dicha relación en los textos.

Tabla 13: Uso de la relación de reformulación según género de los escritores

Género	Usa relación de reformulación		No usa relación de reformulación	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Femenino	15	51,8%	30	49,2%
Masculino	14	48,2%	31	50,8%
Total	29	100%	61	100%

Como se aprecia en la tabla, son las niñas quienes utilizan en mayor porcentaje la relación de reformulación. No obstante, no es posible sostener que exista una correlación significativa entre el género de los estudiantes y el uso de esta relación en sus escritos ($r=0,02$).

d) Relación de evidencia

En la tabla 14 se presenta la cantidad de textos producidos por niños y niñas en que se puede reconocer o no la relación de evidencia. Asimismo, se presenta el porcentaje de acuerdo a la presencia o ausencia de dicha relación en los textos.

Tabla 14: Uso de la relación de evidencia según género de los escritores

Género	Usa relación de evidencia		No usa relación de evidencia	
	Nº	%	Nº	%
Femenino	7	50%	38	50%
Masculino	7	50%	38	50%
Total	14	100%	76	100%

En el caso de esta relación, y como se desprende de la tabla, existe homogeneidad entre niños y niñas en el uso de la evidencia en sus producciones escritas.

5. RELACIONES RETÓRICAS Y NIVEL DE LOGRO

Considerando que uno de los objetivos que nos hemos propuesto es determinar si existen diferencias en el uso y tipos de relaciones retóricas de acuerdo al nivel de logro con que SIMCE clasificó a los escritores, es que en este apartado analizaremos: i) la cantidad de relaciones retóricas que se han reconocido en las producciones de cada grupo; y ii) el comportamiento de los tres niveles en relación con las relaciones retóricas que aparecen con mayor frecuencia.

En la tabla 15 presentamos la cantidad de relaciones usadas por los escritores clasificados en los niveles de logro inicial, intermedio y avanzado, y el porcentaje según el total de relaciones retóricas encontradas (242 relaciones retóricas).

Tabla 15: Cantidad de relaciones retóricas según el nivel de logro de los estudiantes

Relaciones retóricas	Inicial		Intermedio		Avanzado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cantidad usada	66	27,2%	71	29,3%	105	43,4%

Como se aprecia en la tabla, los estudiantes clasificados por SIMCE en el nivel avanzado son quienes utilizan una mayor cantidad de relaciones retóricas en sus textos. Además, se reconoce que existe una correlación positiva entre el nivel de logro y la cantidad de relaciones utilizadas ($r=0,301^{**}$). En otras palabras, si aumenta el nivel de logro aumenta la cantidad de uso de relaciones, y viceversa.

a) Relación de motivación

En la tabla 16 se presenta la cantidad de textos producidos por niños y niñas en que se puede reconocer el uso o presencia de la relación de motivación de acuerdo al nivel de logro en que han sido clasificados los escritores. Asimismo, se presenta el porcentaje de acuerdo a la presencia o ausencia de dicha relación en los textos.

Tabla 16: Uso de la relación de motivación según nivel de logro de los escritores

Nivel de logro	Usa relación de motivación		No usa relación de motivación	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Inicial	9	19,1%	21	48,8%
Intermedio	15	31,9%	15	34,8%
Avanzado	23	40,0%	7	16,4%
Total	47	100%	43	100%

Como se puede observar en la tabla, de los estudiantes que usan relaciones de motivación, el mayor porcentaje corresponde a los alumnos clasificados en el nivel avanzado. De la misma forma, se reconoce una correlación positiva entre el uso de la relación en cuestión con el nivel de logro de los estudiantes ($r=,381^{**}$), esto es, si aumenta uno el otro también lo hace.

a) Relación de preparación

En la tabla 17 se presenta la cantidad de textos producidos por niños y niñas en que se puede reconocer o no la relación de preparación considerando el nivel de logro en que han sido clasificados los estudiantes. Asimismo, se presenta el porcentaje de acuerdo a la presencia o ausencia de dicha relación en los textos.

Tabla 17: Uso de la relación de preparación según nivel de logro de los escritores

Nivel de logro	Usa relación de preparación		No usa relación de preparación	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Inicial	9	25%	21	38,9%
Intermedio	9	25%	21	38,9%
Avanzado	18	50%	12	22,2%
Total	36	100%	43	100%

Como se puede observar en la tabla, de los estudiantes que usan relaciones de preparación, el mayor porcentaje corresponde a los alumnos clasificados en el nivel avanzado. De la misma forma, se reconoce una correlación positiva entre el uso de la

relación en cuestión con el nivel de logro de los estudiantes ($r=0,25^*$), es decir, si uno de ellos aumenta o disminuye, el otro también lo hace.

c) Relación de reformulación

En la tabla 18 se presenta la cantidad de textos producidos por niños y niñas en que se puede reconocer o no la relación de reformulación considerando el nivel de logro en que han sido clasificados. Asimismo, se presenta el porcentaje de acuerdo a la presencia o ausencia de dicha relación en los textos.

Tabla 18: Uso de la relación de reformulación según nivel de logro de los escritores

Nivel de logro	Usa relación de reformulación		No usa relación de reformulación	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Inicial	6	20,7%	24	39,3%
Intermedio	8	27,6%	22	36,1%
Avanzado	15	51,7%	15	24,6%
Total	29	100%	61	100%

Como se puede observar en la tabla, de los estudiantes que usan relaciones de reformulación, el mayor porcentaje corresponde a los alumnos clasificados en el nivel avanzado. De la misma forma, se reconoce una correlación positiva entre el uso de la relación en cuestión con el nivel de logro de los estudiantes ($r=0,26^*$), esto es, si aumenta uno el otro también lo hace.

d) Relación de evidencia

En la tabla 19 se presenta la cantidad de textos producidos por niños y niñas en que se puede reconocer o no la relación de evidencia considerando el nivel de logro en que han sido clasificados. Asimismo, se presenta el porcentaje de acuerdo a la presencia o ausencia de dicha relación en los textos.

Tabla 19: Uso de la relación de evidencia según nivel de logro de los escritores

Nivel de logro	Usa relación de evidencia		No usa relación de evidencia	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Inicial	5	35,7%	25	32,9%
Intermedio	7	50%	23	30,3%
Avanzado	2	14,3%	28	36,8%
Total	14	100%	76	100%

Como se observa en la tabla, los alumnos clasificados en el nivel intermedio son los que, porcentualmente, utilizan en mayor cantidad la relación de evidencia. Entre el uso de esta relación y el nivel de logro en que han sido clasificados los estudiantes se produce una correlación negativa que no es estadísticamente significativa ($r=-,113$).

Discusión

1. Textos clasificados ‘fuera de criterio’

Al iniciar el análisis de los textos que conformaron nuestro estudio nos enfrentamos a una realidad que no habíamos considerado, a saber, la existencia de producciones escritas que no respondían al estímulo que guiaba la tarea de escritura solicitada a los estudiantes. Considerando que un 34,4% de los textos analizados no se correspondía con la tarea solicitada -porque no cumplía con el tópico, no se reconocía en ellos la intención de convencer o solo presentaba un enunciado- decidimos crear una nueva categoría de análisis que clasificara a los textos en estudio como ‘fuera’ o ‘dentro’ de criterio.

Aun cuando los textos no respondían al estímulo, comprobamos que un 74,2% de ellos utilizaba algún tipo de relación retórica entre los enunciados que los conformaban. Se observó, además, que aquellos que no presentaban relaciones retóricas -correspondiente al 25,8% de las producciones clasificadas como ‘fuera de criterio’- son textos formados por un solo enunciado, a través del cual se realiza la solicitud explicitada en el estímulo, pero que no es acompañado de otro enunciado que permita ampliar, sostener o justificar dicha solicitud.

Considerando que el porcentaje de textos clasificados como ‘fuera de criterio’ no es menor y que, por lo tanto, no debemos creer que se trate de casos aislados, decidimos observar cómo se comporta este criterio con las categorías de ‘género de los escritores’ y ‘niveles de logro’ en que fueron clasificados los estudiantes. De acuerdo al género de los escritores, aunque es porcentualmente mayor el número de textos producidos por mujeres que se ubican dentro de esta categoría –correspondiente al 54,8% del total de los textos clasificados como ‘fuera de criterio’- no es posible sostener que exista una correlación entre el género de los escritores y su clasificación dentro de la categoría en cuestión.

Distinto es lo que ocurre si se analiza estas producciones considerando el nivel de logro en que han sido clasificados los estudiantes por SIMCE. En este caso, el mayor porcentaje de textos clasificados como ‘fuera de criterio’ se presenta en el nivel inicial, alcanzando el 45,2%, y el menor porcentaje se aprecia en el nivel avanzado, con un 16,1%. Asimismo, al correlacionar el nivel de logro con la categoría ‘fuera de criterio’ hemos podido observar una correlación negativa que es, además, estadísticamente significativa. Esto nos permite plantear que, hipotéticamente, en el caso de aumentar el nivel de logro de los estudiantes disminuiría la cantidad de textos que se consideren ‘fuera de criterio’.

Dadas las características de los textos que nos permitieron distinguir entre producciones ‘dentro’ y ‘fuera’ de criterio, podemos pensar que son los estudiantes que se encuentran en el nivel avanzado los que, en su gran mayoría, son capaces de establecer a lo menos una relación retórica entre los enunciados que utilizan en su escrito; producen textos en los que es posible reconocer la intención de convencer al lector; o, son capaces de textualizar a partir de un tópico dado.

2. Relaciones retóricas y género de los escritores

Al iniciar nuestro estudio nos propusimos determinar si era posible reconocer diferencias según el género de los escritores en cuanto al uso y cantidad de las relaciones retóricas que utilizan en sus producciones escritas. A partir de nuestros resultados podemos concluir que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres al respecto. Así, podemos sostener que ambos grupos usan con la misma frecuencia algún tipo de relación retórica. Asimismo, en cuanto a la cantidad de relaciones rastreadas en los textos, serían las mujeres las que utilizan un mayor número, alcanzando un 55,4% del total de relaciones encontradas. Pese a esta diferencia, no existe una correlación significativa entre el género de los escritores y la cantidad de relaciones retóricas que se reconocen en sus escritos.

Por su parte, y considerando los tipos de relaciones en que enfocamos el estudio (relaciones de motivación, evidencia, preparación y reformulación), el comportamiento de ambos géneros varía de acuerdo a la relación analizada. Las mujeres usan en mayor porcentaje las relaciones de preparación y reformulación, mientras que los hombres utilizan

en mayor cantidad la relación de motivación. Sin embargo en la relación de evidencia tanto niños como niñas presentan la misma cantidad de uso. Pese a las diferencias señaladas, las correlaciones entre el género de los escritores y cada tipo de relación no son significativas. Si bien esta es una conclusión interesante, no es posible proyectarla al conjunto de la población de esta edad, ya que nuestra muestra es muy pequeña. En futuros estudios podría considerarse una muestra más amplia y representativa, considerando además el nivel socioeconómico, un factor de gran importancia en nuestro país por lo altos niveles de segregación de nuestro sistema escolar.

3. Relaciones retóricas y niveles de logro

En nuestra investigación nos propusimos observar si es posible reconocer diferencias en el uso y cantidad de las relaciones retóricas que utilizan en sus producciones escritas los estudiantes según el nivel de logro en que SIMCE los clasificó. Los análisis estadísticos que hemos realizado nos indican que entre el nivel de logro y el uso de relaciones retóricas se reconoce una correlación positiva. Podemos concluir, por tanto, que mientras más alto es el nivel de logro en que se han clasificado los estudiantes, existen más probabilidades de que los alumnos hagan uso de relaciones retóricas. De hecho, del total de nuestro corpus, el 100% de los estudiantes considerados parte del nivel avanzado utilizan algún tipo de relación retórica en los textos que producen. Es decir, presentan, a lo menos, la solicitud y un enunciado relacionada a ella.

En función de los resultados obtenidos, podemos afirmar, además, que a mayor nivel de logro hay mayor cantidad de relaciones retóricas en sus producciones escritas. Esto implicaría que los y las estudiantes del nivel avanzado son capaces de presentar más de un enunciado asociado a la solicitud que realizan. En este mismo sentido, y con la salvedad de la relación de evidencia, la presencia de las relaciones de motivación, de preparación y de reformulación se correlacionan positivamente con el nivel de logro. Esto porque, como pudimos reconocer a partir del estudio, el nivel de logro avanzado usa con mayor frecuencia esos tipos de relaciones en comparación con los niveles intermedio e inicial.

Es necesario notar que, en efecto, del total de textos en los que no se pudo reconocer relaciones retóricas, un 87,5% se considera como parte del nivel inicial, lo que corresponde a un total de 8 textos. Eso significa que, en su gran mayoría, los estudiantes de este nivel de logro son capaces de utilizar algún tipo de relación retórica en sus escritos. Nos parece importante hacer esta mención, ya que nos indica que la mayoría de los escritores son capaces de producir textos en los que sus partes cumplen una función específica en relación a la intención de su autor.

4. Coherencia a través de relaciones retóricas

El objetivo último de la investigación que realizamos consiste en evaluar la coherencia textual a partir del establecimiento de relaciones retóricas en las producciones que conformaron nuestro corpus. Creemos que esta evaluación debe contemplar, a lo menos, dos aristas. La primera de ellas corresponde al uso de relaciones retóricas, lo que nos indicaría si realmente cada parte en que dividimos el texto cumple una función específica en torno a las metas comunicativas del escritor. La segunda arista abarca los tipos de relaciones reconocidas y su relación con la intención última de los escritos y, por ende, con el tipo de texto que se esperaba produjeran los y las estudiantes.

Debemos recordar en este punto que la coherencia la entendemos, siguiendo a Bernádez (1993), no como una característica intrínseca a los textos, sino como el fruto de los procesos que realizan los participantes en la comunicación y que, por lo tanto, aparece en varias fases del proceso comunicativo global. En este sentido, y si entendemos que la coherencia se va desarrollando desde el momento mismo en que un hablante decide producir un texto, lo que nos hemos propuesto es observar si los escritos construidos por los estudiantes presentan coherencia en relación con la intención comunicativa y los enunciados que los conforman. Desde nuestro punto de vista, tal coherencia se puede reconocer en el establecimiento de relaciones retóricas entre los enunciados, pues ellas nos permiten determinar un papel o función para cada enunciado dentro del texto. Asimismo, el reconocimiento de estas relaciones retóricas nos permite acceder a un contenido comunicativo implícito al leer un texto, ya que, por ejemplo, la idea de ‘motivación’ no se

explícita en el texto, pero accedemos a ella al establecer la relación entre dos o más enunciados que se relacionan a través de ella.

Para evaluar la coherencia asociada al uso de relaciones retóricas debemos recordar que nuestro análisis arrojó que un 8,9% del total del corpus no las utilizaba. Ahora bien, al respecto es necesario notar que el no uso de relaciones se debía a que los textos estaban conformados por un solo enunciado con fuerza ilocutiva, unidad mínima en la que dividimos los escritos producidos por los estudiantes.

De esto se desprende que en la gran mayoría de los textos analizados cada enunciado cumple un papel o función específica en torno a la meta comunicativa de su productor. En otras palabras, en los escritos no se presentaban digresiones debido a la presencia de enunciados no asociados a la intención comunicativa que provoca la textualización, pese a la presencia de textos que evidencian una intención distinta a la solicitada en el estímulo. Así, por ejemplo, se encontraron textos cuya finalidad era narrar una historia asociada al tópico, o bien informar sobre el paseo que realizará el curso, y en ellos fue posible reconocer relaciones entre los enunciados que los conformaban. En otros términos, y relacionándolo con los postulados que realiza Tomlin y colaboradores (2003), la mayoría de los estudiantes son capaces de cumplir con una de las tareas que se requiere para la producción de textos, a saber, la gestión retórica que, considerando las metas comunicativas, constriñe la estructuración textual en la medida que determina qué información se presenta en el texto y cómo esa información se relaciona con las demás.

De lo anterior se puede desprender una de las tantas proyecciones de la investigación realizada. Si en la mayoría de los casos estudiados ha sido posible reconocer que cada parte que constituye un texto cumple una función, puede ser objeto de una futura investigación determinar cómo esas relaciones se patentan en la cohesión. En otras palabras, determinar qué recursos lingüísticos utilizan los estudiantes para relacionar en la textualidad las ideas que presentan. Esto permitiría dar un paso más en la enseñanza de la escritura, promoviendo el desarrollo de las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que el estudiante posee de la lengua escrita en una situación concreta y en función de las metas que lo motiva a comunicarse por escrito.

Considerando la segunda arista, esto es, los tipos de relaciones retóricas que los y las estudiantes utilizan con mayor frecuencia, concluimos que pertenecen a las llamadas ‘relaciones de presentación’. Estas relaciones se caracterizan por estar dirigidas al receptor del texto, buscando en él la realización de una acción o la aceptación de una idea. En términos de Mann y Thompson (1988), y considerando que las relaciones que se dan entre las partes del texto tienen un contenido comunicativo propio, las proposiciones relacionales que se pueden reconocer en los escritos efectivamente comunican la idea de persuasión que se pretendía en las producciones de los estudiantes. Entonces, podríamos sostener que el uso de estas relaciones no es algo fortuito, sino que se desprende de la finalidad última de los textos, esto es, convencer al director de otorgar el permiso para la realización del paseo, intención que, como ya dijimos, está implícita en el texto pero que se descubre al reconocer las relaciones que se establecen entre los enunciados que lo conforman.

Aunque nuestro estudio no se planteaba enfocado al tipo de texto, creemos que es necesario hacer mención al respecto, pues algunos de los tipos de relaciones retóricas que hemos encontrado en mayor cantidad se asocian con los discursos de carácter argumentativo. Asimismo, la coherencia que evaluamos corresponde a la función de cada parte del texto según la intención de autor, esto es, convencer al director de la escuela de otorgar el permiso para un paseo; intención que influye en la clasificación de los textos que conforman nuestro estudio como ‘argumentativos’.

La mayoría de los estudios sobre argumentación la considera como un tipo de actividad persuasiva que integra la razón, las creencias y la afectividad. En ese sentido, podemos sostener, siguiendo lo dicho Charaudeau (1992: 779-801), que argumentar “es una actividad discursiva que participa de una doble búsqueda: una búsqueda de racionalidad y una búsqueda de influencia que tiende al ideal de persuasión”. Estos dos aspectos de la argumentación pueden dar origen a dos sub-tipos de textos, según que el argumentador ponga el acento en una u otra búsqueda: i) los textos que presenten abiertamente como una discusión de opiniones o tesis, esto es, la argumentación racional, lógica; y ii) los textos que no pretenden discutir opiniones, sino que tratan de convencer al destinatario de que adopte un determinado comportamiento o realice una determinada acción, a saber, la argumentación persuasiva (Álvarez, 2001: 186).

Por su parte, la teoría propuesta Anscombe y Ducrot (1994) parte de la idea de que en el discurso es habitual que se encadenen dos o más enunciados con una dirección ilocutiva concreta. Uno de estos tipos de encadenamiento es el que se define como argumentación. A su juicio, argumentar es aducir una serie de argumentos a favor de una determinada conclusión. En otros términos, “un emisor hace una argumentación cuando presenta un enunciado (o un conjunto de enunciados) E1 [argumentos] para hacer admitir otro enunciado (o conjunto de enunciados) E2 [conclusión]” (op. cit.: 106). La expresión clave –subrayada por los propios autores-, que opone su concepción a la de la lógica, es hacer admitir: se trata de algo como si fuera una buena razón para llegar a una conclusión determinada; pero no se afirma que lo sea realmente. Así, para que un enunciado aparezca presentado como un argumento no es imprescindible que sea efectivamente un buen argumento. En otras palabras, lo que puede contar como un buen argumento desde el punto de vista de la lógica puede, en cambio, no serlo desde el punto de vista de la argumentación discursiva.

Dicho lo anterior podemos concluir que los textos que debían escribir los y las estudiantes podrían clasificarse dentro del sub-tipo asociado a la argumentación persuasiva, pues lo que se pretende no es cuestionar, discutir o rebatir una opinión, sino que el receptor del mensaje realice una determinada acción: otorgar el permiso para el paseo.

En este sentido, y siguiendo la idea planteada por Anscombe y Ducrot (1994), al relacionar los enunciados en función de la meta comunicativa es esperable que esas relaciones tiendan a lograr los efectos pretendidos en el receptor, independiente de la validez, suficiencia o aceptabilidad de estos argumentos. Por esa razón es que hemos podido reconocer que de las relaciones retóricas utilizadas la que aparece con mayor frecuencia es la de motivación, pues a través de ella los escritores buscan motivar al receptor a realizar la acción que se espera de él.

Si aceptamos que los enunciados se relacionan de acuerdo a un tipo de encadenamiento o, en términos de RST, estableciendo algún tipo de relación retórica, podemos concluir que el tipo de relación retórica que se presenta en mayor cantidad en los textos analizados (motivación) es, efectivamente, una relación argumentativa tal como lo

señala Azar (1999) quien establece como relaciones retóricas argumentativas: la motivación, justificación, evidencia, concesión y antítesis.

A través de esta relación se espera incrementar que el director de la escuela responda positivamente a la autorización (N) para lo que se presentan una serie de beneficios o incentivos que alcanzará (S) si es que lo hace. En este caso, entonces, el argumento no puede ser evaluado en los términos de la argumentación lógica, sino como una “buena razón” para aceptar lo que se solicita. En otras palabras, el objetivo de esta relación es aumentar el deseo del lector, no su creencia. Por ello, se puede sostener que la naturaleza de su argumento, es decir de S, es un incentivo y no un soporte, ya que, siguiendo a Azar (1999), un incentivo es un tipo especial de persuasor usado con la clara intención o deseo de incrementar las probabilidades de aceptación de la conclusión –en nuestro caso la solicitud- por parte del receptor.

Cabe destacar que a partir del análisis efectuado hemos podido reconocer que existe una correlación positiva entre las relaciones de motivación y la de reformulación. Esta última siempre aparecía al final de los textos o posteriormente a otros enunciados-argumentos. En otros términos, lo que hace el estudiante es realizar la solicitud y para incrementar el deseo del director de aceptarla le presenta una serie de beneficios que podría alcanzar si lo hace (relación de motivación). Hecho esto, y para concluir su texto, vuelve a realizar la solicitud a través de un enunciado acompañado, en la mayoría de los casos, de un “por favor” que incrementa el valor de la solicitud hecha en un principio (relación de reformulación).

La segunda relación retórica más usada por los estudiantes (preparación) puede ser entendida como una estrategia discursiva que garantiza al escritor que el receptor se interesará por leer el texto completo. Si consideramos la definición de esta relación, el enunciado que cumple la función de S no pretende que el lector acepte la solicitud (N), como en el caso de la motivación, sino que esté más preparado o interesado por leer N. Por eso, lo más común era que estos enunciados correspondieran a actos de habla aseverativos en lo que se entregaba información que contextualizaba la misiva o la misma actividad que los estudiantes pretendían realizar.

Por su parte, y como hemos podido observar, la relación de evidencia -relación argumentativa al igual que la de motivación- busca dar validez a uno de los argumentos que se presentan para lograr que el lector realice la acción que se le solicita. A diferencia de la motivación, la evidencia consiste en la presentación de un argumento aceptable (S) con el claro propósito de incrementar la creencia –ya no el deseo- del autor en relación al N. En ese sentido, S es un soporte, un argumento persuasivo racional (Blair, 1999). Se presenta, entonces, como un argumento más acercado a la argumentación lógica.

Ahora bien, cabe destacar que el estudio fue realizado en textos producidos por escritores novatos que se encuentran en proceso de adquisición de habilidades que les permitan comunicarse con propiedad a través de la escritura. Considerando la complejidad que supone para ellos la producción de discursos de carácter argumentativo, pues el desarrollo de argumentos ha sido descrito como una tarea que demanda mayor esfuerzo cognitivo (ver: Castelló (1995); Castelló M. y Monereo, C. (1996)), los resultados a los que hemos llegado nos parecen alentadores. En primer lugar, porque hemos observado que la mayoría de los textos producidos por los estudiantes presentan coherencia en cuanto al uso de relaciones retóricas en función de la meta comunicativa de los escritores. En otras palabras, los estudiantes construyen sus escritos con enunciados que se relacionan coherentemente con la intención que los lleva a comunicarse, aun cuando no necesariamente posean los conocimientos del código escrito que les permita textualizar adecuadamente o no hayan desarrollado procesos eficientes para la composición de sus textos. En segundo lugar, porque, a excepción de los textos formados por un solo enunciado con fuerza ilocutiva, las relaciones retóricas que hemos reconocido con mayor frecuencia se relacionan directamente con el tipo de texto que debieron producir los estudiantes. Aun cuando no todas las relaciones retóricas que hemos reconocido son exclusivamente argumentativas, la gran mayoría pertenecen a ‘relaciones de presentación’, esto es, destinadas a incrementar en el lector su inclinación positiva hacia la solicitud que debían realizar los estudiantes.

Sería interesante asociar este estudio con futuras investigaciones que nos pudieran entregar información más específica en relación con la estructura textual que debían dar los estudiantes a sus producciones: una carta. Esto porque, tal como anunciamos en nuestra

metodología, en este estudio nos enfocamos en el cuerpo de las misivas, dejando de lado todos los enunciados metacomunicativos propios del género epistolar. Así, se podría complementar esta investigación indagando, entre otras cosas, en si la presencia de determinadas relaciones retóricas se puede asociar a la superestructura de una carta persuasiva.

5. RST como herramienta de análisis

A raíz de nuestro estudio hemos podido comprobar en la práctica lo útil que resulta RST como teoría y herramienta de análisis para la descripción de textos. En primer lugar, porque, de manera implícita, se entiende la producción y recepción del texto como una actividad cooperativa entre los participantes asociada a la forma en que la conciben los teóricos que explican la interacción comunicativa a través de la denominada metáfora del diseño. Según esta metáfora todos los participantes de la interacción comunicativa juegan un rol activo en el proceso comunicativo. Así, para realizar la descripción de un texto, como analistas debimos asumir el rol que el emisor le confirió al receptor durante el proceso de elaboración del texto y, desde esa mirada, determinar aquello que el lector del texto debe juzgar como verdadero o aceptable con el fin de establecer la relación en cuestión entre dos unidades de texto.

En segundo lugar, ha sido útil dado el tipo de texto con el que hemos trabajado, ya que, al ser argumentativo, ha resultado más sencilla la tarea de reconocer relaciones entre núcleos y satélites. Esto, porque la relación argumentativa es necesariamente de subordinación, es decir, los argumentos se reconocen fácilmente como satélites de un enunciado en el que se presenta un deseo, opinión o acción que debe ser admitida por el receptor. En este contexto, ampliar este tipo de análisis a textos narrativos y/o expositivos nos permitiría evaluar el uso de RST como herramienta de apoyo a la enseñanza de la producción escrita.

6. Comparación de los resultados con los reportados por SIMCE

Durante el análisis que hemos llevado a cabo nos encontramos con la imposibilidad de cumplir con uno de los objetivos que nos propusimos al momento de plantear nuestra investigación. A saber, no ha sido posible comparar los resultados de nuestro estudio con los resultados arrojados por SIMCE, no solo por la forma en que este sistema da cuenta de los resultados encontrados; sino, fundamentalmente, por las diferencias conceptuales que sustentan nuestro estudio y la medición nacional. No obstante esta dificultad, algo podemos anotar al respecto.

Tal como señalamos en nuestra introducción, SIMCE evaluó los productos del proceso de escritura considerando como criterios: i) adecuación a la situación comunicativa; ii) organización textual; iii) coherencia y cohesión; y iv) uso de las convenciones de la lengua escrita. Para este sistema de medición, la coherencia y la cohesión forman parte de un mismo criterio, por lo que se mide que los textos producidos por los estudiantes posean un sentido global, sin presencia de digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria que confunda al lector. Al mismo tiempo, se valora que las ideas o hechos presentados en el texto se encuentren debidamente vinculados, mediante el uso de los recursos lingüísticos correspondientes (como conectores o mecanismos de correferencia) (MINEDUC, 2009).

De acuerdo con los cuatro criterios mencionados anteriormente se establecieron tres niveles de logros en los que se clasificó a los estudiantes conforme a su desempeño en la evaluación. Estos niveles son: avanzado, intermedio e inicial. Cabe destacar que en estos niveles de logro se considera la globalidad de los criterios, por lo que no es posible determinar el nivel de logro específico de los estudiantes respecto a lo que nuestro estudio aborda, esto es, la coherencia; en específico, la coherencia asociada a las intenciones del autor conforme al establecimiento de relaciones retóricas entre los enunciados que presentan en sus escritos.

De la misma manera, a diferencia de SIMCE, nosotros basamos nuestro análisis considerando que coherencia y cohesión son, en efecto, características del texto, pero que no son fenómenos que deban presentarse conjuntamente, tal como plantea Bernández

(1993). En otras palabras, una secuencia de enunciados puede ser coherente sin necesidad de que sea cohesiva y puede ser cohesiva sin que eso implique que sea coherente. Asimismo, en SIMCE el concepto de coherencia se acerca a aquellas teorías que intentan explicarla en función del tópico o tema del texto (Giora, 1985; González, 2003; Aznar, Cros y Lluís, 1991), esto significa que es observada desde un principio interno del propio producto de la escritura. Por ello, para este sistema de medición un texto es coherente si presenta un sentido global y no se reconocen ideas contradictorias o digresiones temáticas, lo que se mide en función del tema o tópico que debían desarrollar los estudiantes conforme al estímulo guía de la actividad de escritura.

Por el contrario, en nuestra investigación el análisis se sustentó en una idea de coherencia que se presenta como un punto intermedio entre aquellas teorías que ven a este fenómeno discursivo como interno (Giora, 1985; González, 2003; Aznar, Cros y Lluís, 1991), y aquellas que lo entienden como externo al texto (De Baugrande y Dressler, 1981; Maldona, 1995; van Dijk, 1995, 1996 y 2003). En otros términos, observamos el fenómeno en cuestión más allá de su cohesión y progresión temática, pero sin llegar a su estructura semántica profunda o macroestructura textual, en términos de van Dijk (1996). Así, entendemos la coherencia no solo como una propiedad del texto, sino también como un proceso que se va desarrollando desde el momento en que el escritor decide textualizar sus ideas hasta que concluye la producción del texto. En este sentido, la coherencia se concibe como un fenómeno discursivo, fruto de una serie de procesos realizados por los participantes de la interacción comunicativa y, por lo mismo, aparece en diversas fases del proceso comunicativo global.

Entendida así, la coherencia que nos interesa, a diferencia de lo que ocurre en SIMCE, es aquella que es producto de lo que Tomlin y colaboradores (2003) denominan 'gestión retórica', esto es, el manejo de la información que se presenta en el texto conforme a las intenciones o metas comunicativas de los participantes de la interacción. Siguiendo los postulados de Bernáñez (op. cit.), nos enfocamos en la coherencia que se asocia al mensaje construido por el escritor, entendido como la suma del contenido que se quiere transmitir y de la intención comunicativa del productor. Así, consideramos que en un texto coherente, cada parte cumple una función específica, una razón verosímil o aceptable para

ser incluida en él, de acuerdo a las metas comunicativas del productor e independientemente de sus características formales y su cohesión.

Pese a esta realidad, no podemos dejar de cuestionar qué sucede con los textos que, a raíz de nuestro análisis, hemos catalogado como ‘fuera de criterio’. Es claro que SIMCE pondera cada criterio establecido para evaluar los textos con un puntaje, y a partir de la suma de esos puntajes clasifica a los estudiantes en niveles de logro. Pero, ¿cómo se evalúa un texto que no cumple la instrucción o que, en el peor de los casos, no es más que la transcripción del estímulo guía de la producción?; ¿qué es en definitiva lo que determina con precisión que los textos sean clasificados en niveles de logro?; ¿hay un criterio que predomina por sobre los demás?

Para responder a esas interrogantes solo podemos hacer uso de la especulación. A partir de nuestros análisis un 34.1% del total de nuestro corpus fue considerado ‘fuera de criterio’ por no cumplir con el estímulo guía de la escritura. De ellos, el 45,2% fue clasificado por SIMCE en el nivel inicial, el 38,7% en el intermedio, y el 41,1% en el avanzado. En otras palabras, pese a que el estudiante no realizaba la tarea que se le pedía fue evaluado e, incluso, pudo ser clasificado en el nivel más alto de logro. Entonces, cabe una vez más la pregunta: ¿qué es lo que se prioriza al momento de evaluar la calidad de un texto según este sistema de medición?

Creemos que, dado a la influencia de SIMCE en la práctica educativa concreta y en las decisiones pedagógicas que nacen a raíz de sus resultados, es perentorio realizar una revisión de las formas y criterios con que se evalúan las habilidades de producción que, en efecto, poseen los y las estudiantes del país. Las formas, porque en su implementación SIMCE no considera las diversas etapas del proceso de escritura y solamente emite resultados a partir del producto final, esto es, los textos. Los criterios, porque solo conociendo qué habilidad asociada a la escritura está más -o menos- desarrollada se podrán implementar acciones pedagógicas que repercutan de forma efectiva en el aprendizaje y desarrollo de la escritura. Es evidente que esa tarea escapa a los fines de nuestra investigación, pero no está demás hacer manifiesta la inquietud.

Ahora bien, es necesario señalar que pese a que no es posible establecer una comparación en sentido estricto entre nuestros resultados y los reportados por SIMCE, tal como hemos podido observar, los niveles de logro diseñados por SIMCE tienen algún tipo de relación con lo que nos hemos propuesto investigar en nuestro estudio: las relaciones retóricas. En efecto, y como ya hemos dicho, el estudio encontró que existía una correlación positiva y significativa entre el nivel de logro avanzado y el uso y cantidad de relaciones retóricas encontradas. Esto podría interpretarse como que los estudiantes que se encuentran en este nivel tienen más capacidades para producir textos formados por diversos enunciados que establecen algún tipo de relación retórica entre ellos y, por lo tanto, sus escritos son más complejos que el que producen los estudiantes que se ubican en los niveles intermedio e inicial. Si a esto sumamos que, tal como pudimos observar, existen correlaciones positivas y significativas entre la presencia de relaciones de motivación, preparación y reformulación y el nivel de logro avanzado, los estudiantes que se ubican en este nivel de logro no solo producen textos más complejos sino que, además, usan relaciones retóricas asociadas directamente con la meta comunicativa que los llevó a textualizar, es decir, que buscan convencer al director de acceder a la solicitud de realizar un paseo de curso.

7. Consideraciones finales

El estudio realizado permite ampliar la mirada en relación con las habilidades de escritura que los estudiantes del país tienen. Nuestro punto de vista ha estado puesto sobre el papel comunicativo que cumplen los enunciados que forman un texto en relación a la intención comunicativa de su productor. Así, como ya hemos señalado, evaluamos una parcela de la coherencia que se ubica entre su aspecto más abstracto (como las proposiciones, en términos de Van dijk) y más concreto (relacionados con los elementos cohesivos). Y en ese sentido, concluimos que son muy pocos los casos en que los textos presentan enunciados que escapan a la finalidad que dirige el proceso de escritura de los y las estudiantes. De hecho, del total de textos que formaron nuestro corpus sólo un 8,9% no

presentaba relaciones retóricas, debido a que se trataba de producciones en las que se presentaba un solo enunciado.

Dado lo anterior, pensamos que los esfuerzos deben enfocarse en el aprendizaje de estrategias que permitan a los productores textualizar sus ideas de manera que en sus producciones se haga patente la intencionalidad que los llevó a considerar necesario incluir tal o cual enunciado. Enunciado que, además, establece un tipo específico de relación con otros que conforman su escrito para formar una unidad comunicativa cerrada, esto es, un texto.

Sabemos que un escritor maduro es el que conoce el código escrito y que, además, durante el proceso de composición es capaz de realizar procesos eficientes que le permitan comunicarse efectivamente a través de la escritura. El escritor novato, por su parte, se encuentra en proceso de desarrollo de las habilidades que le permitan dominar la composición de discursos escritos, por lo que sus producciones se caracterizan por ser menos apegadas a las formalidades propias de la comunicación escrita. Asimismo, en su escritura se evidencia que los factores externos que intervienen en la creación de textos –la audiencia, el contexto, la relación entre los participantes, etc.- parecen no influir de manera determinante en la textualización. Por el contrario, sus producciones evidencian que son los factores internos –el tema, la intención y el mismo productor- los que mayor influencia ejercen en la composición, por lo que sus escritos parecen reflejar la forma en que el autor tiene en su mente las ideas que quiere comunicar, es decir, el texto avanza según cómo las ideas van apareciendo en la mente del escritor (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Ahora bien, y siguiendo las ideas que plantean Flower (1979) y Scardamalia y Bereiter (1992), más que entender esta prosa como defectuosa o deficiente, creemos que debemos entenderla como una prosa que se encuentra en vías de perfeccionamiento. En ese sentido, y a partir de los resultados que hemos obtenido, aun cuando en nuestro corpus no se pudo reconocer composiciones en las que se evidenciara un dominio cabal del código escrito ni de los procesos que subyacen a la actividad de escritura, el hecho de que en la mayoría de ellos los enunciados cumplieran una función en relación con la meta comunicativa que los llevaba a textualizar nos indica que los estudiantes son capaces de

producir discursos escritos en función de una intención comunicativa que les permite construir textos como unidades comunicativas cerradas. En otras palabras, y aun cuando no todos los textos tenían como intención convencer al director de aceptar la solicitud para realizar el paseo, en todos aquellos que se reconocieron relaciones retóricas no se encontraron enunciados que no se asociaban a la meta comunicativa que dirigía su escritura.

Como ya hemos señalado con anterioridad, la escritura es un sistema de representación cuyo vínculo con el lenguaje oral es más complejo de lo que se piensa. Considerando que los códigos oral y escrito son diferentes y autónomos, se debe potenciar que los estudiantes logren aprender a comunicarse de manera eficaz tanto de forma oral como escrita. Creemos, además, que, si la importancia de la escritura trasciende los límites de la escuela, se vuelve necesario que el uso de la lengua escrita en ella logre ser representativa de sus usos sociales, tal como plantea Rockwell (2007), sobre todo si aceptamos la teoría del input comprensivo como mecanismo de adquisición de la lengua escrita, tal como plantea Krashen (1982). Esto, porque las competencias que el estudiante alcance para comunicarse de forma escrita dependerán del contacto que tenga con textos escritos. Si ese contacto se limita al círculo de la escuela -y en ella la escritura no es representativa de la diversidad con la que se utiliza en la sociedad-, las competencias asociadas a la comunicación escrita que logre en esta institución no se corresponderán con las que necesita para desenvolverse de forma efectiva en esa sociedad.

Por otra parte, y siguiendo las ideas de Krashen (op. cit.), es el sistema de escritura adquirido el que juega un rol preponderante en la composición textual, mientras que el conocimiento gramatical y ortográfico son importantes en los procesos de corrección y revisión del escrito durante la comprensión. Por ende, consideramos que la enseñanza de la lengua escrita debe traspasar los límites de la instrucción gramatical, evitando valorar la corrección gramatical y ortográfica de los textos por encima de otros factores, como la coherencia, la adecuación a la situación comunicativa o el desarrollo de las ideas. No ponemos en duda la importancia tanto de la gramática como de la ortografía y su función para la expresión escrita, pero no hay que olvidar que son solo un componente, el más superficial de todos los conocimientos que conforman el código escrito.

Es claro que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función comunicativa o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido que se quiere comunicar. Cada uno de los enfoques didácticos que presentamos en nuestro marco conceptual (Cassany, 1990), por tanto, incluye de alguna u otra forma estas cuatro perspectivas de la expresión escrita y sólo se diferencian en una cuestión de énfasis. No obstante, pensamos que la enseñanza de la comunicación escrita debe ser capaz de potenciar en los y las estudiantes los procesos y estrategias que utilizan al momento de producir un texto escrito, esto es el enfoque de proceso (Cassany, op. cit.). Como ha quedado demostrado en diversos estudios (Flower, 1979; Flower, L. y J. Hayes, 1981 y 1996; McCutchen, 2006 y 2011; entre otros), el proceso de composición no se caracteriza por el automatismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de ideas. En otras palabras, se trata de un proceso de reelaboración constante y cíclica de los objetivos, de las informaciones y de las frases que finalmente se presentan en el producto final. Desde este punto de vista, los buenos escritores son los que dedican más tiempo a componer el texto, los que escriben más borradores, los que corrigen y revisan cada fragmento, los que elaboran minuciosamente el texto. Entonces, si la mayoría de los textos analizados se conforman por enunciados que desempeñan una función particular asociada a la intención de su productor, se vuelve necesario dar el paso que permita a estos escritores novatos dominar el proceso de composición en su globalidad para garantizar que sus escritos cumplan la función comunicativa para la que han sido creados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelen, E., Redeker, G. Y Thompson (1993). The Rhetorical Structure of U.S American and Dutch Fund-Raising Letters, *Text*, 13: 323-350.
- Alamargot, D. Y M. Fayol (2009). Modeling the development of written transcription. En: Beard, R., D. Myhill, M. Nystrand, y J. Riley (Eds.), *Handbook of writing development*: 23-47. London: Sage.
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Anscombe, J.C. y O. Ducrot. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Aterrosi, A, Bengochea, R, Begoya, D., Burga, A., Castro, M., García, F., Jurado, F., Martínez, R., Pardo, C. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Azar, M. (1999). Argumentative text as rethorical structure: an application of rethorical structure theory, *Argumentation*, 13 (1): 97-114.
- Aznar, Eduardo, Anna Cros y Uuís Quintana. (1991). *Coherencia textualy lectura*. 2º ed. Cuadernos de Educación 6. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working-memory*. New York: Oxford University Press.
- Baugrande, R. Y W. Dressler (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____ (1993). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (1995). *Teoría y Epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2003). El texto en el proceso comunicativo. [*Revista de investigación lingüística*](#), ISSN 1139-1146, Vol. 6, Nº. 2, 2003 (*Ejemplar dedicado a: Lenguaje y Comunicación*): 7-28

- Bazerman, C. (2000). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies.
- Benítez, R. (2004). La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita, *Revista signos*, 33 (48): 49-67.
- Berninger, V., W. Vaughan, K. Abbott, R. Begay, K. Coleman, K. Curtin, G. Hawkins y S. Graham. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing, *Journal of Educational Psychology*, 94: 291-304.
- Bertinetto, P. M. (1979). Can We Give a Unique Definition of the Concept 'Text'? Reflexions on the Status of Text linguistics. En *Text vs Sentence: Basic Questions of Text Linguistics* (= Papers in Text linguistics 20-1), J. S. Petöfi (ed.): 143-159. Hamburgo: Helmut Buske.
- Blair, A.J. (1992). Everyday argumentation from an informal logic perspective. En: Benoit, W. Hample, D. Y Benoit, P. (Eds.) (1992), *Readings in argumentation: 357-376*. Berlín/New York: Foris Publications.
- Bouayad-Agha, N. (2000). Using and abstract rethorical representation lo generate a variety of pragmatically congruent texts. *Proceedings of the 38 Meeting of the Assotiation for computational linguistics. Student workshop: 16-22*.
- Burstein, J.; Marcu, D. (2003). A machine learning approach for identification of thesis and conclusion statements in student essays. *Computers and the Humanities*, 37 (4): 455-467.
- Cabrera, E. (2003). Producción de textos narrativos escritos: estudio descriptivo-comparativo en alumnos de 2º, 3º y 4º año básico. *PSYKHE*, vol. 12, N°2: 121-132.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21: 335-351.
- Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6: 63-80.

- Castelló, M. (1995). Estrategias argumentativas: escribir para convencer. *Textos*, 6, pp. 97-106.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos". *Infancia y aprendizaje*, 74, pp. 39-55.
- Conte, M.E. (1988). *Condizioni di coerenza: ricerche di linguistica testuale*. Pavia: Faculta di Lettere e Filosofia.
- da Cunha, I. (2008). Hacia un modelo lingüístico de resumen automático de artículos médicos en español. Barcelona: IULA. [CD-ROM] (Sèrie Tesis; 23)
- da Cunha, I.; Wanner, L.; Cabré, M. T. (2007). Summarization of specialized discourse: The case of medical articles in Spanish. *Terminology*, 13 (2): 249-286.
- Charaudeau, P. (1992). Análisis del discurso: lectura y análisis de textos. *Revista Lenguaje* No. 22. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- D' Angelo, F. (1986). Topoi and form in composition. En: D. McQuade (Ed.), *The territory of language: Linguistics, stylistics, and the teaching of composition*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- De Castro, D. y M. Correa. (2010). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 11(2): 441-454.
- 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.
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. Traducción de Literacy development. The construction of a new object of knowledge; trabajo presentado, por invitación, a la XXVII Convención Anual de la International Reading Association (Chicago, USA, abril 1982)
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp.). (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: siglo XXI.

- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41/1: 19-37.
- Flower, L. y J. Hayes. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4): 365 -387.
- _____ (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*: 2-19.
- Ghorbel, H.; Ballim, A; Coray, G. (2001). ROSETTA: Rhetorical and Semantic Environment for Text Alignment. En: Rayson. P. Wilson, A. McEnery, A. M. Hardie, A. Khoja. (eds.). *Proceedings of Corpus Linguistics*: 224-233.
- Gil, G. y Santana, B. (1985). Los modelos del proceso de escritura. *Estudios de Psicología* Nº 19-20: 87-101.
- Giora, R. (1985) *What's a coherent text?*, E. Sózer (Ed.): 16-35.
- Gisbert, J.M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González, R. (2003). La coherencia textual como fenómeno discursivo. *RILCE* 19.2: 217-242.
- Hauouam, K.; Marir, F. (2003). SEMIR: Semantic indexing and retrieving web document using Rhetorical Structure Theory. *Lecture Notes in Computer Science*: 596-604.
- Jimeno, P. (2004). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. *La reflexión sobre la lengua*, Nº 037: 52-64.
- Krashen, S. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- _____ (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Pergamon.
- Kinneavy, J. (1971). The relation of the whole to the part in interpretation theory and in the composing process. En: McQuade (ed.), *Linguistics, style and the teaching of composition*, Akron: University of Akron.
- Lankshear, C. (1998). Meanings of “literacy” in education reform discourse. *Educational Theory* 48 (3): 351-372.

- Maldonado, M. (1995). Coherencia y textualidad. *Revista de Filología Alemana* No 3: 163-186.
- Mann, W y Matthiessen (1991). Function of language in two frameworks, *Word*, 42: 231-250.
- Mann, W. Y M. Tobada (2005). Applications of Rhetorical Structure Theory, *Discourse Studies*, vol. 8 N°4: 567-588.
- Mann W. y Thompson, S. (1988a). Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional theory of text organization. *Text* 813: 243-281.
- _____ (1988b). Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization. USC Information Sciences Institute.
- _____ (2002). Two views of rhetorical structure theory. 10th Conference of the Society for Text and Discourse, Lyon.
- Marcu, D. (1998). *The rhetorical parsing, summarization, and generation of natural language texts*. Toronto: University of Toronto. [Tesis doctoral]
- Marcu, D. (2000). *The Theory and Practice of Discourse Parsing Summarization*. Massachusetts: Institute of Technology.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In Ch. A. McArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald /Eds., *Handbook of writing research*: 28-40. New York: The Guilford Press.
- _____ (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1): 51-68.
- Messenger, W. y De Bruyn, J. (1995) *The Canadian writer's handbook*. Scarborough: Prentice Hall Canada, Inc.
- Ministerio de Educación. (2009). *Informe de resultados de escritura. SIMCE 2008*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ong, W. (1982). Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. London: Methuen.
- Pardo, T.A.S.; Nunes, M.G.V.; Rino, L.H.M. (2004). DiZer: An Automatic Discourse Analyzer for Brazilian Portuguese. *Lecture Notes in Artificial Intelligence*: 224-234.

- Pardo, T.A.S.; Nunes, M.G.V. (2008). On the Development and Evaluation of a Brazilian Portuguese Discourse Parser. *Journal of Theoretical and Applied Computing*, 15 (2): 43-64.
- 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.
- Pessoa, A.P., Correa, J., y A. Spinillo. (2009). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2): 253-260.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En: Ferreiro, E. y M. Gómez (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de escritura* (18º edición, 2007). Madrid: Siglo XXI.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64.
- Scinto, L. (1986). *Written language and psychological development*, Academic Press.
- Searle, J (1990). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Shapiro, L. Y J. Hudson. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in Young children's picture-elicited narratives, *Developmental Psychology*, vol. 27, Nº 6: 960-974.
- Sumita, K.; Ono, K.; Chino, T.; Ukita, T.; Amano, S. (1992). A discourse structure analyzer for Japanese text. *Proceedings of the International Conference on Fifth Generation Computer Systems*: 1133-1140.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis; English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Tomlin, R, et al. (2003). Semántica del discurso. En van Dijk, T. (comp) *El discurso como proceso y estructura*: 107-170. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. (1995). *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1996). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (2003). El estudio del discurso. En van Dijk, T. (comp.) *El discurso como proceso y estructura*: 21-65. Barcelona: Gedisa.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire*, París: CLE.

Vilarnovo, A. (1990). Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa?. *E.L.U.A.*, 6: 229-239.

Williams, J. (1998). *Preparing to teach writing: Research, theory and practice*. Mahwah: Erlbaum Associates

Williams, R. (1981). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo 1: Frecuencia de aparición de las relaciones retóricas encontradas en los textos en análisis.

a) Relaciones de presentación

Motivación

Aparición por textos	Frecuencia	Porcentaje
00	43	47.8
1,00	28	31.1
2,00	10	11.1
3,00	7	7.8
4,00	2	2.2
Total	90	100

Preparación

	Frecuencia	Porcentaje
00	54	60.0
1,00	35	38.9
2,00	1	1.1
Total	90	100

Reformulación

	Frecuencia	Porcentaje
00	61	67.8
1,00	28	31.1
2,00	1	1.1
Total	90	100

Evidencia

	Frecuencia	Porcentaje
00	76	84.4
1,00	9	10.0
2,00	4	4.4
3,00	1	1.1
Total	90	100

Concesión

	Frecuencia	Porcentaje
00	88	97.8
2,00	2	2.2
Total	90	100

Justificación

	Frecuencia	Porcentaje
00	83	92.2
1,00	7	7.8
Total	90	100

b) Relaciones de contenido

Causa voluntaria

	Frecuencia	Porcentaje
00	87	96.7
1,00	2	2.2
2,00	1	1.1
Total	90	100

Circunstancia

	Frecuencia	Porcentaje
00	78	86.7
1,00	11	12.2
2,00	1	1.1
Total	90	100

Condición

	Frecuencia	Porcentaje
00	77	85.6
1,00	13	14.4
Total	90	100

Propósito

	Frecuencia	Porcentaje
00	89	98.9
1,00	1	1.1
Total	90	100

c) Relaciones multinucleares

Contraste

	Frecuencia	Porcentaje
00	88	97.8
2,00	2	2.2
Total	90	100

Reformulación multinuclear

	Frecuencia	Porcentaje
00	88	97.8
1,00	1	1.1
2,00	1	1.1
Total	90	100

Secuencia

	Frecuencia	Porcentaje
00	86	95.6
2,00	2	2.2
3,00	2	2.2
Total	90	100

Unión

	Frecuencia	Porcentaje
00	79	87.8
1,00	3	3.3
2,00	8	8.9
Total	90	100

Anexo 2: Ejemplos de diagramas con RST

