



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO**

**MECANISMOS DE COHESIÓN EN TEXTOS  
NARRATIVOS Y ARGUMENTATIVOS  
PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE 7° BÁSICO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, con mención en lengua  
Española

**DANIELA PAZ MANZO MENA**

Profesor Guía:  
Carmen Sotomayor E.

Santiago de Chile, año 2015

# Resumen

Autora: Daniela Paz Manzo Mena

Profesora guía: Carmen Sotomayor E.

Grado Académico: Magister en Lingüística, mención Lengua Española

Título de tesis: MECANISMOS DE COHESIÓN EN TEXTOS NARRATIVOS Y ARGUMENTATIVOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE 7° BÁSICO

Fecha de obtención grado académico: Abril 2015

Datos del autor: manzo.daniela@gmail.com

La práctica y enseñanza de la escritura en términos comunicativos son actividades que revisten particular dificultad para aprendices y maestros. La cohesión textual parece ser uno de los aspectos de más difícil adquisición y manejo, probablemente por la complejidad que revisten sus procesos, una realidad que demuestran diversos estudios y mediciones nacionales e internacionales. En ese marco, esta investigación describe, analiza y compara algunos mecanismos de cohesión textual, tales como conexión y correferencia, utilizados por estudiantes chilenos de 7° básico de tres establecimientos educacionales de la región metropolitana, pertenecientes a las tres dependencias administrativas que operan en nuestro sistema: particular pagado, particular subvencionado y municipal. De este modo, se busca relevar características, diferencias, y/o dificultades que permitan tener una mirada más detallada del fenómeno en vista de futuras intervenciones didácticas concretas en el área de la enseñanza de la escritura.

## **Agradecimientos**

Aprovecho este espacio para agradecer a algunas personas que hicieron posible la realización de este trabajo. En primer lugar, agradezco la paciencia de mi profesora guía, quien tuvo una permanente disposición para orientar mi trabajo, atender dudas y dilucidar inquietudes, siempre matizados con valiosos y necesarios momentos para reflexionar sobre la compleja realidad de nuestro sistema educativo.

En segundo lugar, agradezco a los profesores Víctor Castillo, Allison Vergara y Catalina Montes, quienes convencidos de la importancia de este pequeño trabajo, pusieron a mi disposición sus aulas, sus estudiantes y su valioso tiempo.

Finalmente, agradezco a mi compañero de camino, por su apoyo incondicional de siempre, y por ayudarme a jalonar este carro cuando parecía estancado irremediablemente en la vía, llenándolo de significado y proyecciones.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. Problema de investigación</b> .....	5
1.1 Contexto nacional.....	6
1.2 Justificación.....	9
1.3 Preguntas de investigación.....	13
1.4 Objetivos de investigación.....	14
<b>2. Marco teórico conceptual</b> .....	15
2.1 La escritura .....	15
A. El código escrito .....	16
B. La escritura como proceso .....	23
a. Las bases para un modelo de proceso .....	24
b. El modelo de Linda Flower (1979).....	26
c. El Modelo de Linda Flower y John Hayes (1981) .....	28
d. La escritura y el conocimiento .....	31
e. John Hayes (1996).....	36
f. Aportes posteriores a los modelos cognitivos .....	39
2.2 El texto .....	42
A. La noción texto .....	43
B. Cohesión .....	46
Mecanismos cohesivos .....	49
a. La conexión y los conectores .....	50
b. Mantenimiento del referente .....	53
C. Tipologías textuales: argumentación y narración .....	56
<b>3. Metodología</b> .....	61
3.1 Muestra .....	61
3.2 Tareas de escritura .....	62
3.3 Análisis de la muestra.....	65
3.4 Contextualización social de los establecimientos.....	66
<b>4. Resultados</b> .....	70
4.1 Frecuencia y diversidad de mecanismos cohesivos de conexión y correferencia.....	70
4.1.1 Conexión.....	70
4.1.2 Correferencia y/o anáfora .....	83
4.2. Adecuación de los mecanismos cohesivos y calidad global de la cohesión de los textos.....	103
4.2.1 Resultados de cohesión según tipología textual.....	103

4.2.2 Resultados de cohesión según tipología textual y dependencia administrativa.....	105
<b>5. Discusión</b> .....	108
5.1 Sobre el uso de mecanismos cohesivos .....	108
a. Uso reiterativo de "y".....	108
b. Sobre el uso de los demás conectores .....	111
c. Sobre el uso de pronombres.....	113
d. Sobre el uso de estrategias de sustitución léxica.....	115
e. Sobre la evaluación de los niveles de logro de la cohesión .....	117
5.2 Sobre las tareas de escritura.....	121
5.3 Sobre la cohesión .....	124
<b>6. Conclusiones</b> .....	134
<b>Bibliografía</b> .....	141

## Introducción

La importancia de la escritura es indiscutible. Vivimos en una cultura que ha privilegiado y valorado el uso del código escrito como símbolo de cierto prestigio social y cultural. Históricamente hemos pensado que aquél que domina la escritura, en general, puede optar a mayores y mejores proyecciones académicas y laborales, además de poseer un determinado poder asociado a la capacidad de expresar con claridad lo que piensa dejando registro de ello, pues a diferencia de la oralidad, la escritura permite guardar, archivar y trascender. Sin embargo, sabemos también que el uso de la palabra escrita como medio de comunicación efectivo sigue siendo restringido. No todos los sujetos poseen la capacidad de expresar sus ideas con claridad utilizando el código escrito, cuestión que resulta preocupante.

Aún con lo anterior, resulta indiscutible que la valoración de la escritura ha ido mutando en el tiempo a partir de los cambios tecnológicos y culturales. Asistimos hoy a una enorme especialización y diversificación de las actividades humanas, y por tanto, de los saberes y conocimientos asociados a ellas. Muchos de estos ámbitos, hoy por hoy, pueden prescindir de la escritura como tecnología, por tanto, para desenvolverse en ellos no es necesario "saber escribir". En efecto, la competencia de la escritura ha perdido valoración funcional, quedando relegada hoy a ámbitos muy estrictos del quehacer, reforzando, quizás, su valor de código restringido, reservado y exclusivo de algunos grupos sociales, que ligados a ámbitos más académicos siguen utilizándola de manera cotidiana.

Con lo anterior, no se busca discutir el hecho fehaciente de que hoy gran parte de la población, al menos de este lado del mundo, se encuentran alfabetizada. Las naciones modernas han realizado importantes esfuerzos por estandarizar las lenguas y su conocimiento, impartiendo de manera masiva mediante programas y políticas bien definidas. De lo que hablamos en realidad, es de cierto "analfabetismos funcional"<sup>1</sup>, es

---

<sup>1</sup> En el sentido acuñado por UNESCO en 1972 (ver: Jiménez del Castillo, Juan: 2003)

decir, de las dificultades que presentan algunos sujetos, alfabetizados en distintos niveles, para desenvolverse en las acciones de su grupo social utilizando el código escrito o el cálculo para resolver determinadas situaciones. Al parecer, esto se ve evidenciado cuando se enfrentan a requerimientos distintos de aquellos que exige su actividad cotidiana. En este sentido, existe un porcentaje de sujetos que aun teniendo estudios superiores, presentan grados de analfabetismo funcional.<sup>1</sup>

Parece ser que esta idea se haya presente también en el sentido común. No es extraño escuchar afirmaciones tales como "estos niños no saben escribir" o "qué mal escribe la gente hoy día" no solo en maestros o personas ligadas a la educación, sino en el común de los sujetos que parecen compartir esta opinión basada quizás en alguna experiencia personal o en alguna estadística aparecida en los medios de comunicación. Frente a esto, cabe la posibilidad de cuestionar si acaso en algún momento esta situación fue distinta, o si en realidad siempre existieron las mismas dificultades, solo que hoy han sido visibilizadas por los organismos internacionales y por las pruebas estandarizadas, tales como SIMCE, PISA o IALS<sup>2</sup>, entre otras. Del mismo modo, es posible que la relevancia que ha adquirido esta temática se deba a que en la actualidad hemos decidido focalizarnos en ellas, una vez que existe la distancia suficiente para investigar los alcances de las políticas de alfabetización implementadas en las últimas décadas.

Ante esta realidad, nos preguntamos qué significa realmente "escribir bien", qué elementos diferencian a los textos eficientes de aquellos que no lo son y, junto con esto, qué prácticas y/o hábitos, ligados o no a la educación formal, permiten desarrollar competencias escriturales en los sujetos. En este sentido, existe una amplia diversidad de estudios que se han abocado a estas cuestiones, focalizando su atención en distintos aspectos y variables, con más o menos proyecciones prácticas y/o didácticas, de los cuales han surgido también diversas propuestas. Es precisamente en este ámbito en que se inscribe

---

<sup>1</sup> ver: Torres Matamala, Virginia, en:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/16-09-2013-concepcion.pdf>

<sup>2</sup> SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, MINEDUC, Chile); PISA (Programa para la Evaluación internacional de alumnos, OCDE); IALS (Encuesta Internacional de Alfabetización de Alumnos, OCDE)

este trabajo, que busca ser un modesto aporte a la discusión centrada en la realidad chilena, particularmente en la escuela.

A pesar del escenario que hemos descrito, la escritura sigue siendo un acto cotidiano, pues lo practicamos en múltiples contextos y con variadas intenciones, ya sean estas de carácter práctico o reflexivo, a nivel privado o masivo, independiente de la calidad que esos textos puedan tener. La escuela es quizás el contexto más habitual y cotidiano en que seguimos escribiendo de manera sistemática desde que logramos familiarizarnos con el código escrito mediante la alfabetización. Es en la escuela donde debiéramos aprender a utilizar de manera eficiente esta herramienta, que en algunas personas seguirá perfeccionándose a lo largo de la vida académica y laboral, mientras que en otras, simplemente quedará restringida a los elementos básicos desarrollados en el período escolar. De este modo, la importancia de desarrollar competencias ligadas a la producción escrita en la escuela es fundamental, y representa un acto tendiente a la igualdad de derechos y oportunidades. Ello, debido a que ya no se trata solo de la alfabetización primaria, una tarea casi cubierta por las políticas educativas, sino de desarrollar estructuras cognitivas profundas que permitan a los sujetos razonar de una manera determinada a la hora de comunicarse utilizando la palabra escrita, pues sabemos que cada práctica que realizamos con el lenguaje escrito, va construyendo determinadas estructuras de conocimiento que enriquecen nuestro desarrollo cognitivo. De esa manera, podemos hacer progresar nuestros modelos compositivos iniciales y básicos, propios de las primeras etapas de aprendizaje, en las cuales nos restringimos a reproducir conocimientos (*decir el conocimiento*), hacia modelos más complejos y maduros, en los cuales cada acto de escritura representa una nueva adquisición y construcción de conocimientos (*construir el conocimiento*) (Bereiter y Sacardamalia, 1992)

Sin embargo, desarrollar estas habilidades, estructuras y conocimientos es también hoy en día un desafío nada fácil para la escuela. La escritura es un proceso altamente complejo en el cual intervienen numerosos factores a veces difíciles de manejar, principalmente aquellos ligados a cuestiones subjetivas como la motivación y la valoración que los sujetos tienen de la palabra escrita. Estos elementos se hallan profundamente ligados al ámbito social y cultural del que provienen los estudiantes, y muchas veces la

escuela no tiene una injerencia real en ellos, punto en que radica la principal dificultad de enseñar a escribir, sumado a la estricta división social que existe hoy en nuestro sistema educativo. Pese a todas estas condiciones, la tarea resulta insoslayable para la institución escolar, a quien le compete nivelar estas disparidades de la mejor manera posible, entregando las herramientas necesarias para el desarrollo de todos los sujetos.

## 1. Problema de investigación

Decir que el proceso de producción textual es altamente complejo, es una afirmación que tras años de investigación resulta indiscutible. Numerosas ideas y propuestas coinciden en la existencia de una multiplicidad factores interviniendo en él, ya sean de índole cultural, social y afectiva, como también fisiológica, cognitiva, discursiva, semántica y pragmática (Grupo Didactext, 2003). El proceso de enseñanza de la escritura, por tanto, reviste tal o más grado de complejidad, debiendo atender a esta multiplicidad de factores y variables en cada individuo con sus propias características y necesidades. En este trabajo de investigación se pretende describir un fenómeno particular ligado a la producción escrita que concita la especial atención de docentes e investigadores de manera transversal, no solo a partir de la experiencia, sino también a la luz de diversas investigaciones que reflejan y constatan la existencia de notorias dificultades y falencias en su manejo. Nos referimos al fenómeno de la *cohesión textual*. Por una parte, se trata de conocer el uso de mecanismos cohesivos utilizados por los estudiantes en una dimensión cognitiva, lingüística y discursiva, y por otra, de relacionar el uso de estos mecanismos con condiciones culturales, económicas y sociales de los sujetos productores. De esa manera, se intenta abordar de manera integral un aspecto del proceso escritural que, a la luz de la experiencia y las investigaciones, resulta descendido y problemático, probablemente por sus características intrínsecas que demandan un manejo acabado del código escrito, ámbito de dominio restringido y de compleja adquisición.

## ***1.1. Contexto nacional***

Desde hace algunos años, el currículum nacional de la asignatura de Lenguaje y Comunicación se organiza en torno al desarrollo de tres competencias comunicativas fundamentales: lectura, escritura y oralidad, siempre bajo la perspectiva de un enfoque comunicativo que rige la asignatura. Dicho enfoque representa una tendencia a nivel

mundial. La implementación de este currículum en nuestro país ha resultado lenta y dificultosa, en parte por la carencia de herramientas especializadas de los docentes, y en parte por la manera en que se encuentra organizada nuestra institución escolar, donde aún no existen los tiempos reales y efectivos para el desarrollo sistemático de esta habilidad en los estudiantes, la cual requiere, tanto de tiempo lectivo como de horas de preparación de las instancias de aprendizaje. Junto con esto, el escaso tiempo disponible muchas veces es utilizado para otras tareas o requerimientos que parecen ser prioritarios para la tradicional institución escolar chilena.

Desarrollar la habilidad de la escritura implica dedicación, reflexión y tiempo para el ensayo y error. Esta idea que planteamos no es nueva, numerosos autores coinciden en la necesidad de comprender la escritura como un proceso (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992; Cassany, 1999; Lomas, 1999, etc.), tanto el acto mismo de escribir, como la adquisición de los códigos necesarios para ello. Se debe leer y escribir de manera cotidiana y sistemática, para acceder al código y a la información, se deben construir borradores, compartirlos con pares y maestros, corregirlos y reescribirlos. Este cúmulo de tareas, metódicas y específicas, demandan una atención especial de los maestros en la etapa escolar, en lo posible personalizada, algo que finalmente se traduce en tiempo, recursos y capacidades. De más está mencionar la distancia que existe entre este panorama ideal y la realidad de la escuela chilena, sobre todo la de aquellas con menores recursos que atienden a determinados sectores de la población, que ya desde su origen social, presentan notorias desventajas culturales en cuanto al acceso y valoración de la escritura.

Desde la experiencia de la práctica docente es posible constatar a diario estas múltiples falencias a nivel institucional, lo que sumado a la escasa práctica que gran parte los estudiantes tienen con la palabra escrita, hacen de la enseñanza de la escritura una tarea difícil. Nuestros estudiantes están escribiendo, probablemente más que en el pasado, donde nuestras producciones textuales se reducían principalmente a oraciones y frases *ad hoc* para un posterior análisis morfológico. Sin duda el énfasis curricular ha tenido algunos efectos, sin embargo, seguimos observando una serie de dificultades casi crónicas en la producción escrita de estudiantes y adultos, trascendiendo edades y clases sociales, que muchas veces parecen no subsanarse con los años de escolaridad, las mediciones y las políticas públicas. Gran parte de estas falencias persistentes se focalizan en la propiedad cohesiva de los textos, un indicador que aparece constantemente disminuido en los estudios realizados (Álvarez, 1996; Concha et al., 2010; Sotomayor et al., 2013; SIMCE Escritura 2012 y 2013; Sotomayor et. al, 2014; etc.), junto a la ortografía (puntual, acentual y literal) y el plano léxico-semántico. Como veremos en adelante, es probable que los problemas específicos en la cohesión textual se deban a que sus procedimientos se encuentran profundamente ligados a aspectos del desarrollo racional y cognitivo, así como al manejo competente de códigos propios de la escritura, quizás distantes y ajenos al código oral con que los sujetos se desenvuelven a nivel cotidiano.

Durante el año 2012 se aplicó por primera vez el SIMCE de Escritura a una muestra representativa de estudiantes de 6° básico. En ella se evaluaron una serie de habilidades que se espera que un estudiante desarrolle entre primero y sexto básico según los dos decretos curriculares vigentes a la fecha (N° 439 de 2012 y N° 256 de 2009):

“Estas habilidades corresponden a producir distintos textos, como cartas, noticias, artículos informativos y narraciones no ficticias; que sean comprensibles; tengan propósitos comunicativos definidos, como manifestar opinión, informar o narrar experiencias reales, y que se adecuen al destinatario.

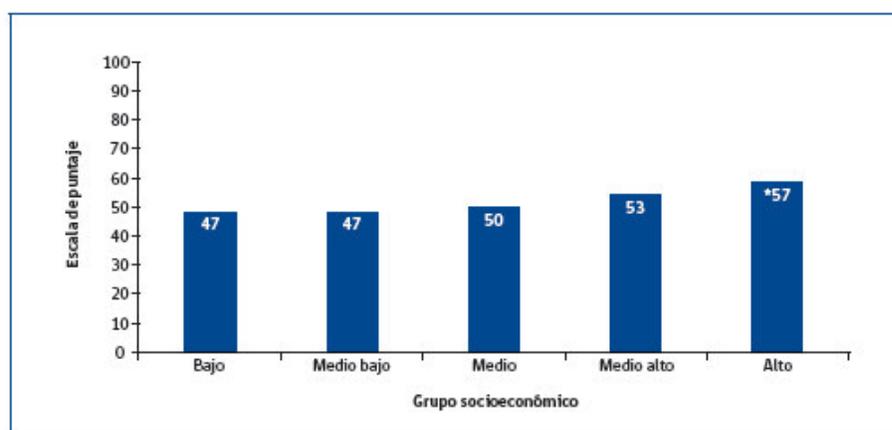
- Organizar los textos de forma clara y apropiada para el propósito comunicativo.
- Presentar ideas coherentes, desarrolladas mediante la incorporación de descripciones o informaciones relevantes que mantengan el tema central.

- Incorporar vocabulario variado y preciso.
- Utilizar adecuadamente las convenciones propias del español relativas a ortografía literal, acentual y puntual.”

(Resultados Nacionales SIMCE Escritura 6° básico 2012: 5)

Como podemos ver, los textos se evaluaron en base a cuatro criterios: propósito comunicativo, desarrollo coherente de las ideas, vocabulario, manejo de convenciones ortográficas. Los resultados de este muestreo reafirman lo que hemos venido planteando, donde el promedio nacional alcanza 50 puntos de un puntaje ideal de 100. Junto con esto, se hacen patentes las diferencias entre los grupos socioeconómicos, representados por las dependencias administrativas a las que pertenecen los establecimientos, como puede observarse en el Gráfico 1.

Gráfico 1: Puntajes promedio en la prueba SIMCE Escritura 6° básico 2012, según grupo socioeconómico

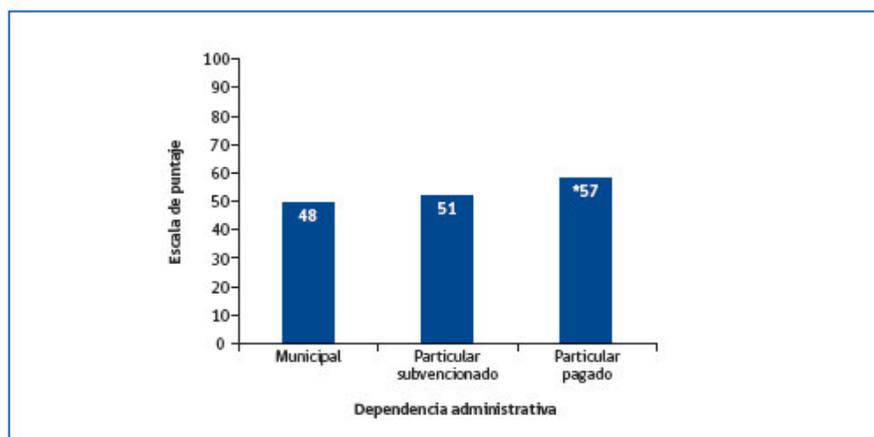


\* El puntaje promedio de los establecimientos de este grupo socioeconómico es significativamente<sup>6</sup> más alto que el de los otros grupos socioeconómicos.

Fuente: Resultados Nacionales SIMCE Escritura 6° básico 2012

La diferencia existente entre el sector alto y el bajo, es de diez puntos, lo que muestra la brecha existente entre los estudiantes más pobres y los más aventajados en términos económicos. Algo similar se puede observar en la comparación por dependencia administrativa, como se observa en el Gráfico 2:

Gráfico 2: Puntajes promedio en la prueba SIMCE Escritura 6° básico 2012, según dependencia administrativa.



\* El puntaje promedio de los establecimientos de esta dependencia administrativa es significativamente más alto que el de los establecimientos de las otras dos dependencias comparadas.

Fuente: Resultados Nacionales SIMCE Escritura 6° básico 2012

Tal como podemos ver, nos encontramos frente a un panorama nacional que presenta una doble problemática: por una parte, la evidente deficiencia que existe en las producciones escritas de nuestros estudiantes en general, pues ni aun los sectores altos alcanzan el 60% de logro, y por otra, la diferencia que se observa entre los sectores socioeconómicos representados también en las dependencias administrativas de los establecimientos que en nuestro país resultan ser fieles representaciones de las clases sociales existentes.

Ante la situación descrita, resulta de suma importancia para el ejercicio docente conocer algunos datos que orienten el trabajo remedial en esta área y comprender en detalle las diferencias que existen entre los sectores socioeconómicos; en qué consisten y qué elementos de la producción escrita dominan los estudiantes que obtienen mejores resultados.

## **1.2. Justificación**

Frente al contexto antes expuesto y tomando en cuenta la propia experiencia en el ejercicio docente, hemos decidido centrar esta investigación en un aspecto particular de la producción escrita, que como mencionáramos antes, corresponde a las estrategias o

mecanismos cohesivos que utilizan los estudiantes. La cohesión, como definiremos en adelante, muestra algunos de los procesos cognitivos que llevamos a cabo al escribir un texto, es decir, la forma en que relacionamos las ideas que expresamos en función de una determinada intención comunicativa, permitiendo dar unidad semántica al texto, guiando su comprensión e interpretación mediante marcas textuales conscientes y razonadas. Se trata, por tanto, de un proceso fundamental para la construcción de textos coherentes y que, según diversas mediciones, se encuentra muy descendido en los estudiantes chilenos.

La idea que planteamos se ve reflejada en algunos estudios realizados en nuestro país que han abordado esta problemática. El primero de ellos corresponde a un análisis de narraciones escritas por estudiantes de enseñanza básica (3°, 5°, 6° y 7° básico) pertenecientes a escuelas municipales de comunas pobres de nuestro país (Sotomayor, et al. 2013). En esa oportunidad, el indicador denominado “cohesión” que evaluaba el uso de mecanismos cohesivos como conectores y correferencias, presenta solo un 1% de logro en relación con "el uso variado y siempre apropiado de los mecanismos", mientras que un 89%, presentan "conectores y correferencias mal empleados y/o repetitivos". Si miramos el resultado específico del nivel 7° básico, en el mismo indicador, observamos el mismo 1% de logro en cuanto a "uso adecuado", un 19% en cuanto un uso "generalmente adecuado", y un 80% que presenta mecanismos "repetitivos y mal empleados", que si bien representa el porcentaje más bajo de error de los niveles estudiados, es todavía bastante alto.

Del mismo modo, un estudio de similares características realizado en el año 2010, centrado en "coherencia local no narrativa" de productos escritos de estudiantes de 5° básico, 1° y 4° medio (Concha, et al. 2010 ), midió de manera independiente la "coherencia local" (CL) o cohesión, y los "recursos para la coherencia local" (RCL), de manera tal que fuese posible observar la correlación existente entre ambos factores. Los resultados demuestran que si bien el nivel de RCL evoluciona a lo largo de la escolaridad, los alumnos de cuarto medio solo alcanzan el nivel 2, referido a textos con un dominio "poco sofisticado de interrelación de ideas". Además, se constata la existencia de una relación proporcional entre una mayor capacidad de utilizar correctamente los RCL y la adquisición de ese aprendizaje, medido en la capacidad de explicar el uso de determinados conectores, factor que también se consideró en el estudio como base cognitiva para la CL.

Junto con lo anterior, otro estudio denominado "Evaluación de la escritura mediante rúbricas en estudiantes chilenos de 4° año básico" (Sotomayor, et al. 2015), realizó un análisis de los textos producidos por 687 estudiantes del nivel mencionado que rindieron la prueba piloto SIMCE de Escritura en el año 2008, aplicando una rúbrica que consideró seis criterios concordantes con las propiedades de un texto bien construido: *adecuación, coherencia, cohesión, estructura textual, puntuación, evaluación global*. La rúbrica se aplicó a tres géneros textuales: cuento, noticia y carta de solicitud. En el criterio de *cohesión*, se constata que un 57% de los cuentos se encuentran en los niveles 1 y 2 de la rúbrica, mientras que tanto en noticias como en carta de solicitud, un 97% se ubica en estos niveles iniciales. Tal como propone el estudio, esto significa que una gran mayoría de los sujetos evaluados utilizan escasos conectores, muy repetitivos o mal empleados, y se recurre al uso de "y" o "pero" como sustitución de otras relaciones o, inclusive, de signos de puntuación. Este fenómeno, que se explicará detalladamente más adelante, representa una característica propia de los escritores inmaduros, que resuelven la dificultad de relacionar ideas utilizando recursos que les son cotidianos y familiares, como es el caso del conector "y", cuya versatilidad le permite adquirir en valor de diversas relaciones conectivas.

De un modo similar, los resultados de SIMCE Escritura aplicado a 6° básico en 2013 (MINEDUC, 2014), reafirman los resultados de los estudios anteriores. En este caso, se consideró una rúbrica construida en base a 5 criterios, también coherentes con las propiedades del texto: *adecuación al propósito; desarrollo de ideas y vocabulario; convenciones ortográficas (puntuación); coherencia y cohesión*. La rúbrica fue aplicada a tres tareas de escritura: narrar, opinar e informar. Los resultados muestran que la mayoría de los sujetos evaluados se ubican en los niveles 2 y 3 de rendimiento, es decir, que presentan un manejo regular de los recursos para cohesionar textos, o bien, un uso no adecuado de estos. Llama la atención que se muestra un leve descenso de esta habilidad frente a la tarea de informar.

A partir de los estudios citados, sumado a la experiencia personal y compartida del ejercicio docente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, es posible constatar la existencia de evidentes dificultades en el ámbito de la cohesión o coherencia local, lo que

da origen al problema de esta investigación. Las posibles causas de este fenómeno pueden ser múltiples, y probablemente se relacionen con el dominio y/o adquisición del código escrito, que como veremos en adelante, representa un sistema completamente distinto al código oral. En ese sentido, el código escrito se presenta como un dominio más restringido, cuya adquisición se relaciona con diversos factores, no solo ligados a la instrucción, sino mayoritariamente a la motivación, valoración y exposición constante y sistemática a este mediante la lectura, factores indiscutiblemente relacionados con el capital cultural que se porta desde el ámbito familiar y social. Por el contrario, el código oral resulta ser mucho más cotidiano y accesible, y su necesidad de adquisición es indiscutible e impostergable, de manera independiente a la pertenencia a un determinado grupo social o económico. De este modo, como los recursos utilizados para concretar de manera eficiente la cohesión de un texto resultan ser distantes y ajenos para muchos sujetos, estos intentan resolver la dificultad que impone el requerimiento de escribir con otras herramientas disponibles (por ejemplo el uso reiterativo de unidades como "y"), no siempre efectivas, comprometiendo la calidad cohesiva de sus textos.

Para esta investigación se ha decidido controlar mecanismos cohesivos que en gran medida corresponden a lo establecido para el nivel 7° básico en las Bases Curriculares 2013 (MINEDUC 2013) y en los Mapas de Progreso para el Aprendizaje (MINEDUC 2008). Ambos documentos, en términos generales, se refieren al uso de conectores como mecanismo para organizar las ideas, y al establecimiento de referencias mediante pronombres, nominalización, elipsis, etc. En función de esto, hemos decidido estudiar dos fenómenos: correferencia (o anáfora) y conexión. Además, en relación con su presencia transversal en el currículum, se ha decidido estudiar cómo se presentan en textos narrativos y argumentativos.

Por otra parte, tomamos como referencia el séptimo año básico por corresponder al primer curso Enseñanza Media según las reformas introducidas en 2009 por la Ley General de Educación, medida que aún no se materializa administrativamente. Sin embargo, con antelación a la promulgación de este documento, muchos establecimientos ya consideraban este nivel como parte de la enseñanza media, siendo atendidos por docentes especialistas, en el caso de los establecimientos que cuentan con este recurso. En ese sentido, se trata de

un nivel basal para el último ciclo de formación escolar, cuyo objetivo es el logro de habilidades terminales de carácter superior. Junto con esto, refleja el resultado final de un ciclo inicial de enseñanza (1° a 6° básico), resultando interesante pesquisar los logros y avances en el desarrollo de habilidades escriturales al cierre del primer año de un nuevo ciclo que demanda actitudes y competencias de mayor complejidad.

En función de las diferencias existentes, y constatadas por SIMCE en cuanto a factores de tipo cultural y socioeconómico, se ha decidido aplicar la muestra en tres instituciones representantes de las tres dependencias administrativas existentes en el país; una escuela municipal (M), un colegio particular subvencionado (PS) y un colegio particular pagado (PP)

En relación con lo anterior, cabe señalar que el carácter de esta investigación es descriptivo y exploratorio, restringido a tres casos puntuales de análisis, por lo tanto no tiene un alcance suficiente como para generalizar sus resultados. El propósito del estudio es comprender las fortalezas y dificultades de la producción escrita de los estudiantes para orientar y alimentar la práctica cotidiana de los docentes.

### ***1.3. Preguntas de investigación***

¿Qué mecanismos de cohesión utilizan los estudiantes de séptimo básico en sus producciones textuales de tipo narrativa y argumentativa? ¿Cómo los utilizan?

¿Existen diferencias entre las estrategias de cohesión utilizadas en textos narrativos respecto de los argumentativos? ¿Qué tipo de conectores y mecanismos de correferencia se utilizan en uno y otro tipo textual?

¿Existen diferencias en cuanto a los recursos de cohesión utilizados en los textos producidos por estudiantes de séptimo básico provenientes de establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipales?

## ***1.4. Objetivos de la investigación***

### **A. Objetivo general**

Describir el uso de conectores y correferencia, como mecanismos cohesivos, en textos narrativos y argumentativos producidos por estudiantes de séptimo año básico pertenecientes a establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipales.

### **B. Objetivos específicos**

a. Describir y comparar la utilización de mecanismos cohesivos de conexión, en cuanto a la adecuación en su uso, tipo y cantidad, entre textos narrativos y argumentativos producidos por estudiantes de séptimo básico de establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipales.

b. Describir y comparar la utilización de mecanismos de correferencia entre textos argumentativos y narrativos, producidos por estudiantes de séptimo básico de establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipales.

c. Comparar los resultados obtenidos, en cuanto a uso de conectores y correferencias, como estrategias de cohesión textual, utilizados en la producción de textos argumentativos y narrativos según dependencia administrativa de los establecimientos.

## **2. Marco teórico conceptual**

A continuación, presentamos una breve exposición de las nociones teóricas centrales para el desarrollo de esta investigación, dividida en dos núcleos temáticos fundamentales: "La escritura" y "El texto". En el primer apartado se llevará a cabo una revisión teórica que permitirá instalar la discusión en torno a los fundamentos cognitivos de la escritura, como gran espacio en el cual se enmarca esta investigación. En el segundo apartado se abordarán brevemente las nociones que permiten armar un marco teórico-metodológico que entregue categorías de análisis lingüístico tales como texto, cohesión textual, mecanismos cohesivos (conexión y correferencia) y algunas nociones de tipología o secuencia textual en función de los textos narrativos y argumentativos.

### ***2.1 La escritura***

En este apartado intentaremos caracterizar someramente lo que es la escritura, tomando como referente algunos planteamientos centrales de la psicología cognitiva que comprenden la producción escrita como un proceso complejo, en el cual intervienen una serie de factores de índoles diversas que son procesados en el cerebro del individuo-autor mediante una serie de mecanismos y funciones específicas.

En un primer sub-apartado, intentaremos caracterizar lo que comprenderemos por código escrito, refiriéndonos a sus diferencias con el código oral, sus principales características y sus mecanismos de adquisición. En un segundo punto, abordaremos el concepto de escritura desde una perspectiva comunicativa, estableciendo una diferenciación fundamental entre la alfabetización y la escritura con fines comunicativos, que es la materia de este trabajo. Luego, revisaremos con detención una serie de modelos que intentan explicar la manera en que este proceso se lleva a cabo a nivel mental y cognitivo.

## A. El código escrito

A partir de la enunciación del problema de investigación hemos sido reiterativos en plantear que una de las causas probables de las dificultades observadas en la producción escrita de los estudiantes chilenos, y particularmente en el uso que realizan de los mecanismos cohesivos, radica en el manejo fluido, adquirido y relativamente espontáneo de las normas y convenciones del código escrito. En ese sentido, partiremos esta exposición definiendo y caracterizando este código.

En primer lugar es importante comprender que cuando hablamos de código escrito, nos referimos a un sistema completamente distinto, independiente y paralelo al código oral, y no una simple transcripción funcional de lo que decimos (Cassany, 1987). Sin embargo, su relación con el código oral se establece en base a una necesaria complementariedad que no deja de ser altamente compleja. Dicha relación no ha sido solo abordada por la psicología cognitiva, sino también por la didáctica de la lengua, desde donde se han propuestos distintos enfoques para su comprensión (Cassany 1990). La idea de independencia y complementariedad de ambos códigos se sostiene en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, cuyo objetivo es el aprendizaje de competencias comunicativas, entendidas como la capacidad de los sujetos para comunicarse de manera efectiva en distintos contextos, utilizando los distintos canales y sus particularidades.

" (...) adquirir la *competencia comunicativa* no consiste solo en tener la capacidad biológica de hablar esa lengua con arreglo a las normas gramaticales sino también en aprender a usarla con arreglo a intenciones concretas en contextos de comunicación enormemente diversos y heterogéneos." (Lomas, 1999: 34, vol I)

Desde este punto de vista, se espera que los sujetos desarrollen la capacidad de comunicarse tanto de manera oral como escrita, en función de las particularidades que cada código tiene y en función de los contextos sociales en que se desenvuelven.

La relación entre lo oral y escrito ha sido estudiada por algunos autores, desde los que rescatamos a Scinto (1986), quien ofrece una clasificación de los modelos que explican

esta relación. En primer lugar, se encuentra el "modelo dependiente", que concibe al código escrito como transcripción del oral, entendido este último como el canal primario y fundamental de comunicación. En segundo lugar se encuentra el "modelo independiente", que concibe ambos códigos como manifestaciones de lenguaje de distinta naturaleza y completa independencia, tal como funciona el lenguaje de las matemáticas en relación con otros lenguajes. Para el autor, este modelo parece ser lógico, pero con escaso principio de realidad. En último lugar, propone el "modelo equipolente" según el cual ambos códigos poseen características estructurales similares pero cumplen distintas funciones en la sociedad, complementarias y relacionadas que generan cierta independencia entre ambos. Según esta idea, cada código presenta particularidades y características que lo hacen único y que deben tenerse en cuenta al operar con ellos. Evidentemente, el enfoque de la enseñanza de la lengua basado en el desarrollo de competencias comunicativas, se inscribe en este último modelo que es al que adscribimos en este trabajo.

Volviendo a la idea de *competencia comunicativa*, resulta interesante referirnos a las llamadas *subcompetencias* que la componen (Hymes, 1984), dentro de las cuales, resaltan la llamada *competencia lingüística* o *gramatical*, referida a la capacidad innata para hablar una lengua y el conocimiento de su gramática; y la llamada *competencia discursiva* o *textual*, referida a las habilidades para producir distintos textos coherentes y cohesivos (Lomas, 1999). Como podemos comprender, la adquisición de una de ellas no implica necesariamente a la otra, es decir, saber hablar una lengua con cierto grado de corrección gramatical no implica saber construir textos con ella de manera coherente, cohesiva y adecuada, pues ambas subcompetencias implican habilidades y conocimientos distintos que se complementan entre sí.

Si bien hemos establecido la diferencia entre el código oral y el escrito, es necesario establecer una nueva diferenciación entre dos ideas que se han venido planteando y que nos permiten avanzar hacia la materia de este estudio. Nos referimos a dos conceptos tales como *código escrito* y la *composición del texto*. En este sentido, Krashen (1984), profundiza sobre esta delimitación, identificando ambas nociones con las de *competencia* y *actuación* acuñadas por Chomsky, donde el conocimiento de la lengua (conocimiento de

código) representa a la *competencia*, y la composición del texto se vincula con la *actuación*. Esta idea, es explicada en las siguientes palabras de Cassany:

"(...) la competencia es el *código escrito*, es el conjunto de conocimientos de *gramática* y de *lengua* que tienen los autores en la memoria; y la actuación es la *composición del texto*, es el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito. La competencia es *saber* y la actuación es *saber hacer*." (1987:17).

A partir de esto, podemos establecer una primera distinción según la cual, saber, conocer o dominar el código escrito (en rigor, conocer la lengua y sus reglas), no implicaría necesariamente saber operar con este en una situación determinada para producir un texto con eficacia comunicativa. Nos encontramos así ante una dicotomía entre *conocimientos* y *estrategias*.

Entenderemos así que el *dominio de la producción escrita* implica dos factores: el dominio del *código escrito* y el *dominio de la composición*, donde este último corresponde el proceso o suma de acciones realizadas para escribir un texto coherente con los requerimientos expresivos planteados.

Basándose en estos factores surge una tipología según la cual es posible distinguir cuatro tipos de escritores: *escritor competente* (con manejo del código y del proceso compositivo), *escritor sin código* (sin manejo del código pero sí del proceso, adquirido o desarrollado de manera circunstancial), *escritor bloqueado* (con manejo del código, pero sin estrategias compositivas) y *escritor no iniciado* (sin manejo del código ni del proceso compositivo) (Cassany, 1987: 20, 21). Evidentemente, en base a esta taxonomía, también sería posible analizar y clasificar los productos de estos escritores, que evidencian huellas y marcas del proceso de composición más o menos eficiente que se ha llevado a cabo.

Ahora bien, el concepto de código escrito también ha sufrido algunas transformaciones que han complejizado y ampliado su alcance. Al respecto, tal como propone Cassany (Op. Cit), los estudios de la lingüística textual o gramática del texto han incorporado a las nociones tradicionales de la lengua, centradas en el dominio de lo que

hemos denominado como *subcompetencia lingüística o gramatical*, nuevas nociones ligadas a la *subcompetencia discursiva o textual*, incorporando al dominio del código escrito los saberes o habilidades necesarios para la composición de un texto o discurso, que es finalmente su propósito y finalidad. De este modo, se amplía la concepción del dominio del código escrito y sus características, entendiendo que no solo se trata de manejar las convenciones de la lengua, sino también de saber operar con estas mediante una serie de estrategias que permitan escribir de manera eficiente y comprensiva. Se establece así un nuevo grupo de conocimientos lingüísticos necesarios para la producción textual que nos permiten caracterizar lo que entenderemos hoy por *código escrito*:

a. Adecuación: Se trata de un conocimiento ligado profundamente al contexto de producción. El escritor competente debe dominar las variaciones y registros de lenguaje que exige la situación comunicativa.

b. Coherencia: Propiedad relacionada con la pertinencia de la información que entregamos y, al mismo tiempo, con la estructura que debe tener esta información según el requerimiento expresivo al que se responde. De este modo, determinadas informaciones o modos de organizarlas no serán pertinentes en un texto, pero sí en otro. Este concepto o conocimiento se haya profundamente ligado al de "macroestructura" propuesto por Van Dijk.

c. Cohesión: Una vez que el estudio de la lengua trasciende la oración, la construcción de estructuras mayores como enunciados y párrafos, se vuelve un conocimiento de vital relevancia. De este modo, es necesario conocer y utilizar una serie de mecanismos que permitan conectar estas estructuras en función de una mayor; el texto. A esta serie de mecanismos de encadenamiento textual los identificamos como cohesión, que finalmente, aseguran la comprensión y el sentido global del texto.

d. Corrección Gramatical: Por último, reconocemos como corrección gramatical los conocimientos estrictamente ligados al manejo del código lingüístico y su gramática en el sentido más clásico y/o tradicional, considerando los constituyentes ortográficos, sintácticos y morfológicos. (Cassany, 1987: 29-31)

Como podemos ver, actualmente la concepción de lo que hemos llamado código escrito se halla profundamente influenciada por un enfoque comunicativo, a partir de lo cual podemos sostener que manejar este código es saber escribir con fines comunicativos.

Ahora bien, pese a las diferencias que indiscutiblemente existen entre ambos códigos, uno de sus elementos comunes es que tanto la oralidad como la escritura son códigos adquiridos, y dicha adquisición corresponde a un proceso social y cultural. Respecto a las vías de adquisición del código escrito en su sentido complejo (como competencia comunicativa), existen múltiples propuestas, algunas de ellas centradas en la lectura, otras en la práctica sistemática de la escritura, y también en la corrección gramatical y la ortografía.

Algunas investigaciones realizadas en la segunda mitad del siglo XX (Ver Cassany, 1987: 52-57), proponen que el hábito de la lectura parece ser la actividad con mejores dividendos a la hora de adquirir el dominio de la composición escrita, constatando que los *buenos escritores* son también *buenos lectores*. Junto con esto, ninguna de esas investigaciones entrega pruebas suficientes para atribuir importancia radical a los demás factores, ni aún a la práctica sistemática de la escritura. Sin embargo, algunos estudios más recientes (Graham et al., 2012; Jimeno, 2004; Lee, 2002; Shapiro y Hudson, 1991; etc.), entregan nuevos antecedentes que permiten matizar esta concepción. Así, recogiendo una serie de investigaciones actuales sobre las prácticas didácticas más exitosas para la adquisición del código escrito, concluyen que actividades de escritura que apunten de manera dirigida a desarrollar determinados aspectos de esta, como la cohesión, por ejemplo, pueden tener buenos resultados en los aprendices, destacando principalmente actividades de carácter metacognitivo, que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de escritura. Ahora bien, respecto a la corrección y la instrucción gramatical, las investigaciones son concluyentes en afirmar que no produce verdaderos avances en los modelos de escritura de los aprendices.

En relación con el problema de la adquisición, es importante referirse a las ideas que señala Vigotsky (1979), en función de las cuales todos los procesos cognitivos superiores de los seres humanos son adquiridos mediante las prácticas sociales a las que se ven

enfrentados. En ese sentido, es posible establecer una diferencia fundamental en torno a la adquisición del código oral versus el código escrito. Mientras el lenguaje oral se adquiere de manera natural e innata, en vista de que estamos biológicamente preparados para ello y de que participamos cotidiana e insoslayablemente de un grupo social que nos obliga a hacerlo, el lenguaje escrito se adquiere en relación con prácticas sociales muy específicas de las cuales no participamos naturalmente, como la instrucción. Los esfuerzos que las sociedades modernas han realizado por alfabetizar a las masas dan cuenta de esta idea. En ese sentido, y desde sus propuestas, el sistema escrito representa una *tecnología* específica, dominada por quienes participan de prácticas sociales también específicas. Si bien hoy día la alfabetización es un proceso masivo, no todos los sujetos dominan el código escrito en términos comunicativos, es decir, no todos los sujetos saben construir textos capaces de vehicular sus ideas de manera efectiva, probablemente porque el entorno social al cual pertenecen no lo demanda como una necesidad de pertenencia. Si consideramos además, que cada práctica social, como la escritura en este caso, genera determinados procesos cognitivos específicos, es esperable que aquellos sujetos que no han tenido un contacto sistemático con la palabra escrita presenten mayores dificultades al escribir, pues no tienen incorporadas las estructuras cognitivas para ello. (Valery, 2000)

En relación con lo anterior, cabe mencionar las propuestas de Smith (1983), para quien la lectura representa la única forma viable de adquirir las competencias escriturales, siempre que, por una parte, se trate de textos que contengan los elementos que el sujeto necesita conocer como modelos, y por otra, que el sujeto lea los textos con un determinado interés o actitud. La adquisición de estas convenciones mediante la lectura se daría de manera similar a como aprendemos la lengua oral, es decir, mediante "aprendizaje espontáneo", donde la necesidad de pertenencia a un grupo actúa como un importante catalizador que nos lleva a "escuchar como un emisor", es decir, a aprender lo que escuchamos para luego reproducirlo y finalmente construir nuestros propios mensajes. Así, aprenderíamos solo aquello que queremos o necesitamos para sentirnos identificados, para reproducir una forma de hacer o sentir. Desde aquí se desprenden dos interesantes nociones; la de "leer como un escritor" versus "leer como un receptor". En el primer caso, existe un compromiso con el autor, de modo tal que en el acto de leer asumimos una

postura activa que nos lleva a adquirir como modelo lo que este escribe y la manera en que lo hace. De esta manera se aprende a *escribir como un escritor*. (Cassany, 1987; Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1981; McCutchen, 2011). En el segundo caso, se lee como un fin en sí mismo, es decir, sin el propósito explícito de incorporar lo que leemos a nuestro repertorio para escribir textos propios. Esto, explicaría la existencia de buenos lectores que no son buenos escritores. Cuando leemos simplemente *como receptor* no existe un interés reproductor y/o productor en la lectura, ya sea porque se realiza como un fin en sí mismo, o bien, porque la lectura se ve interferida por dificultades de diversa índole (problemas de comprensión, motivación, etc.).

Krashen (1984), propone un concepto que resulta ser complementario con lo que hemos propuesto. Se trata del "input comprensivo", concepto inicialmente referido a la adquisición de una segunda lengua, pero aplicable también al aprendizaje del código escrito. A grandes rasgos, la teoría delimita las nociones de *adquisición* y *aprendizaje*, donde la primera apunta a un proceso espontáneo y subconsciente, y la segunda a un acto consciente de instrucción. La adquisición se ve gatillada por el llamado *input comprensivo*, que nos permite adquirir el código al centrar la atención en su contenido para comprenderlo. Sin embargo, este proceso no se da siempre de manera directa, pues interfiere también el llamado *filtro emocional*, un componente que basado en diversos elementos (angustias, motivaciones, experiencias, valoraciones, etc.) selecciona o bloquea la adquisición de un aprendizaje, según la actitud o valoración que se tiene ante un determinado "input". Los conocimientos que llegan a adquirirse pues han superado el *filtro emocional*, se estructuran gracias a la acción de un *organizador* que opera a nivel cognitivo.

En el ámbito de la expresión escrita, los conocimientos adquiridos subconscientemente serían aquellos que nos permiten elaborar un texto (estrategias de composición), mientras que los aprendidos permitirían revisar o corregir (normas y convenciones de la lengua). En ese sentido, podemos relacionar la *adquisición* con las estrategias compositivas adquiridas mediante la lectura (*subcompetencia discursiva o textual*), y los *aprendizajes* con las reglas lingüísticas y/o gramaticales adquiridas mediante la instrucción formal (*subcompetencia lingüística o gramatical*).

En función de las propuestas revisadas, podemos establecer, en primer lugar, que el código escrito representa un sistema paralelo e independiente al código oral, cuyas características se vinculan con la comunicación escrita, es decir, con los conocimientos y estrategias necesarias para componer un texto que comunique ideas de manera comprensible. Desde ese punto de vista, su adquisición no se basa exclusivamente en la instrucción gramatical, pues esta representa solo uno de los conocimientos que componen su manejo. El fenómeno que analizaremos en este trabajo, como podemos comprender, reviste un alto grado de dificultad pues se halla operando en el cruce de ambas competencias, la *textual* o *discursiva*, y la *gramatical* o *lingüística*, pues requiere conocer determinadas convenciones del sistema (uso de pronombres, conectores, desinencia verbal, etc.) y además, saber operar con ellas en el entramado textual.

A partir de las ideas revisadas, podemos decir que la dificultad que reviste la adquisición del código escrito radica, principalmente, en que se trata de una construcción cultural, un sistema arbitrario que se presenta ante los sujetos como un objeto de conocimiento en sí mismo (Ferreiro, 1979, 1999). La interacción con este permite conocerlo, explorarlo y adquirirlo mediante un proceso que debe ser intencionado por la educación formal, desde el aprendizaje inicial de las grafías, hasta las estrategias de composición textual. En este proceso, la lectura de diversos textos y la comprensión de los mismos juegan un rol fundamental, como también las prácticas de escritura dirigidas hacia la reflexión y metacognición del propio proceso. En cuanto a la lectura, no solo basta leer, se debe tener también una determinada actitud ante esta, motivada por un interés particular surgido del contexto en que el sujeto se desenvuelve. En ese sentido, existen circunstancias que favorecerían la adquisición y otras que irían en su desmedro. Probablemente muchas de estas circunstancias desfavorables tengan origen social, cultural y/o económico.

## **B. La escritura como proceso**

Mucho se ha escrito acerca de la práctica escritural entendida como un proceso, sobre todo desde las ciencias cognitivas que han intentado develar qué procesos mentales se gatillan al momento de escribir. Aunque la finalidad de tales estudios, en general, no es

pedagógica, han tenido una importante repercusión o correlato en la ciencias educativas, tal como plantea Anna Camps (2003), fundamentalmente como aporte a una discusión ya esbozada en la introducción de este trabajo y que parece ser transversal a culturas y épocas. Se trata de la dificultad que conlleva enseñar a escribir, es decir, cómo instruir y/o acompañar a los estudiantes en sus distintas etapas, desarrollando paso a paso la habilidad cada vez más compleja de producir textos eficientes, capaces de comunicar ideas según los requerimientos específicos de un contexto comunicativo determinado. Pues, según plantea Ferreiro (1991), cuando hablamos de "escritura" no nos referimos solo a la producción de marcas gráficas, sino a la interpretación de esas marcas:

"Es español no hay término equivalente al inglés **literacy**, que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo -la lengua escrita- que se presenta en una multiplicidad de usos sociales." (Ferreiro, 1991: 2)

La cita que presentamos, permite caracterizar el fenómeno del que hablamos, que implica una variedad de *subcompetencias*, como afirmáramos en el capítulo anterior operando de manera simultánea en múltiples niveles y momentos.

En función de lo anterior, se expondrán algunos modelos que resultan útiles para este trabajo, que como hemos dicho, se inscriben en los llamados "modelos cognitivos", rescatando de cada uno de ellos sus características más relevantes y atingentes.

### **a. Las bases para un modelo de proceso**

Cuando hablamos de "la escritura como proceso", resulta indispensable referirse a John Hayes y Linda Flower, quienes a partir de la década de los 80 inauguran desde la corriente cognitiva una mirada que hasta nuestros días resulta insoslayable. Hasta ese momento, eran ya conocidos algunos aportes que concebían la escritura bajo un modelo de

etapas bien definidas (Rohman y Wlecke, 1964). Si bien, la idea de "etapas" y "proceso" resultan cercanas y hasta complementarias, los modelos cognitivos critican esta concepción, básicamente en lo que dice relación con la complejidad de los procesos y la recursividad de los mismos. Desde los modelos cognitivos indiscutiblemente se concibe que el proceso de escritura consta de una serie de etapas, sin embargo, el movimiento entre ellas no es lineal ni unidireccional, muy por el contrario, se trata de momentos que pueden ser revisitados una y otra vez por el escritor según los requerimientos y necesidades de la composición. Las ideas que hasta aquí se han expuesto, quedan perfectamente expresadas en la siguiente cita de los autores, extraída de una traducción del artículo de 1981 realizada por Asociación Internacional de Lectura *Lectura y Vida*:

"Una teoría de la redacción como proceso cognitivo, tal como se presenta aquí, implica un alejamiento fundamental del paradigma tradicional de etapas que se explica del siguiente modo: en el modelo en etapas las principales unidades de análisis son las etapas de finalización que reflejan el crecimiento de un producto escrito y dichas etapas están organizadas en una secuencia de estructura lineal. En un modelo de proceso, las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura jerárquica (...) tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición. Una ventaja fundamental de identificar estos procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento que utiliza un escritor, es que podemos comparar las estrategias de composición de los buenos y malos escritores. Y podemos analizar la redacción de un modo más detallado" (Flower y Hayes, 1981)

Además, lo que preocupa a estos autores, no son necesariamente las acciones realizadas al momento de escribir (planificar o pre-escribir-escribir-reescribir), sino los procedimientos mentales que le subyacen, de manera más o menos consciente, y cuyo seguimiento resulta bastante más complejo. A su vez, cada uno de estos procesos mentales, estaría conformado por una serie de subprocesos encadenados y articulados al momento de responder a la demanda cognitiva de escribir, generando no solo un producto que se

devuelve al medio, sino también nuevos conocimientos para el autor, pues escribir comienza a entenderse también como un acto de aprendizaje.

De este modo, asistimos a un cambio de foco de atención desde el texto hacia los procesos cognitivos desencadenados al producirlo, lo cual permite identificar determinadas características de los autores y sus textos, donde los últimos funcionan como huellas de los procedimientos efectuados, dando posibilidades de atender de mejor manera las dificultades detectadas en pos de mejores resultados.

Además de los propios textos, sus borradores y revisiones, otra fuente fundamental de investigación para estos modelos, son los llamados "protocolos", que consisten en la verbalización -simultánea- que realizan los autores sobre sus propios procesos cognitivos al momento de escribir. Este material, entrega una importante fuente de información que permite caracterizar a los escritores para establecer una clasificación fundamental según sus prácticas: escritores maduros e inmaduros.

## **b. El modelo de Linda Flower (1979): *Prosa de escritor y Prosa de lector***

Uno de los elementos más relevantes de este modelo y una de las razones por las que se ha dispuesto exponerlo en este trabajo, se relaciona con el énfasis marcado en *describir* determinadas realidades (tipos de escritores y sus textos, por ejemplo) y no necesariamente en ejercer un juicio valorativo sobre ellas. En ese sentido, los conceptos de "prosa de escritor" y "prosa de lector" (Flower, 1979) resultan pertinentes para el análisis de textos, sobre todo cuando hablamos de escritores de educación básica, cuyas producciones representan un importante material para analizar procesos de escritura inmadura o en adquisición.

Partiremos esta breve exposición con la distinción entre las nociones de *expresión* y *comunicación* que realiza la autora. En el primer concepto el mensaje tiene la finalidad de que el emisor simplemente exprese sus ideas sin un propósito necesariamente comunicativo

(de relación con un receptor), mientras que en el segundo, el mensaje producido busca ser comprendido por un receptor determinado. Para esto, cumple con determinadas características. La diferencia entre ambos tipos de mensajes está mediada por una serie de procesos mentales.

Teniendo claro lo anterior y en relación con ello, nos referiremos a los conceptos de *prosa de escritor* y *prosa de lector* que caracterizan dos tipos de escritura en función de su finalidad; la expresión o la comunicación.

Por una parte, la llamada *prosa de escritor*, se refiere a aquellos textos cuya finalidad es la expresión de los pensamientos e ideas del autor, sin un fin comunicativo claro, centrado en sí mismo, utilizando palabras con significado afectivo y personal, funcionando solo en un contexto (el del autor) y con una estructura que refleja lo anterior. Por el contrario, la *prosa de lector*, se refiere a aquellos textos cuya finalidad es comunicar una idea a un receptor, su estructura, por tanto, respeta un propósito comunicativo, dando cuenta de un determinado orden retórico que responda a ese propósito, utiliza un lenguaje estándar, o bien, compartido con el lector, y funciona de manera autónoma, es decir, se desprende del contexto en que el autor lo concibió.

Bajo esta descripción, la *prosa de escritor* bien puede funcionar como un momento previo a la escritura final de un texto, como la *planificación* que permite afinar el propósito y la estructura de lo que queremos comunicar a otro, así como acceder y ordenar el conocimiento que manejamos mediante la elaboración de un registro o apunte personal. En el otro extremo, la *prosa de lector*, sería el texto final, marcado por una intención comunicativa clara y una adecuación evidente en cuanto al receptor, la estructura, la norma y el estilo, pues ya no funciona como apunte personal, sino como un mensaje que debe circular en la realidad y ser comprendido por otros.

Así, según lo expuesto por la autora, un "buen escritor" , "escritor competente" o "maduro" sería aquel que sabe convertir la *prosa de escritor* en *prosa de lector*, o en otras palabras, transformar el registro personal de su proceso compositivo en un mensaje escrito legible y comprensible, adaptado y adecuado a una situación comunicativa, es decir, en un texto.

Ahora bien, resulta también interesante comprender cómo la llamada *prosa de escritor*, representa un estado característico de un autor (autor inmaduro), a la vez que, una "etapa" o "estrategia" del proceso de escritura. De ese modo, queda siempre abierta la posibilidad de que un autor que construya *prosa de escritor* pueda trabajar sobre ella en pos de transformarla en *prosa de lector*, principalmente porque, en la *prosa de escritor*, existe ya un camino avanzado en cuanto a la generación de ideas fundamentales para la composición. Los autores inmaduros, como los sujetos de esta investigación (estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica), tienden a producir textos que, según las características referidas por la autora, se encuentran en este marco, más o menos cerca de la *prosa de lector*, pero aún con marcadas cualidades de ser un instrumento personal para la expresión de ideas.

### **c. El Modelo de Linda Flower y John Hayes (1981): *Una teoría cognitiva de la escritura***

Posteriormente a la presentación del modelo anterior, y siguiendo la misma tendencia, Linda Flower en conjunto con John Hayes (1981), elaboran una propuesta que, retomando importantes aportes previos, se ha transformado en una suerte de base común para estudios posteriores en esta línea. El elemento fundamental que rige esta propuesta es la idea de la escritura como *proceso cognitivo*, compuesto por etapas o momentos de carácter no lineal, sino *recursivo*, que son ordenados o articulados según las necesidades expresivas del autor.

Para acceder al material de estudio, los autores se valieron de dos metodologías de investigación, cada una con ventajas y dificultades particulares. Por una parte, se recurrió al *análisis introspectivo*, mediante el cual los autores verbalizaban y analizaban posteriormente a la escritura lo que habían realizado mientras producían el texto, reflexionando sobre su propio proceso. Por otra parte, se utilizó también el *análisis protocolario*, en el cual los autores solo verbalizan los procesos que están llevando a cabo mientras escriben, de manera simultánea y sin análisis. Los autores se inclinan por la

segunda metodología, que aunque lenta y engorrosa, permite tener acceso a una información más detallada y objetiva.

En función de las regularidades observadas en sus investigaciones, elaboran un modelo complejo que resumimos a continuación.

El modelo consta de tres unidades, una de las cuales pertenece al ámbito exterior al escritor, y las dos restantes al interior, es decir, a su cerebro y procesos cognitivos. La primera unidad, que ocurre en el exterior, es la llamada *situación de comunicación (task environment)*, en la cual habitan todos los elementos contextuales (receptores, requerimiento expresivo, canal comunicativo, etc.). Esta unidad, a su vez se compone de dos subunidades. La primera de ellas es el denominado *problema retórico*, es decir, la pregunta o demanda del medio a la cual el emisor debe dar respuesta con su texto, atendiendo al tema, la audiencia, el propósito, etc. Si pensamos en la investigación que guía este trabajo, o bien, en las tareas escolares de escritura, el *problema retórico* correspondería a la consigna didáctica o la instrucción que el docente entrega para que el estudiante construya su texto. En adelante veremos cómo este tipo de situación escolar altamente dirigida, responde también a un tipo de acto escritural que concuerda con las características de la *prosa de escritor* propia del principiante, asociado a su vez a determinado nivel de cognición alcanzada mediante el acto mismo de escribir. La segunda subunidad corresponde a *la respuesta*, es decir *el texto que se va construyendo*. Como mencionáramos más arriba, este "espacio" exterior, la *situación de comunicación*, puede ser constantemente "revisitado" por el autor durante el proceso de composición, pues debemos recordar que se trata de un modelo recursivo.

A continuación, entramos en la segunda gran unidad del modelo que ocurre al interior del cerebro del escritor y que se denomina *el proceso de escribir*, conformado a su vez por tres constituyentes ya propuestos con anterioridad en los modelos "de etapas"; *planificar* (que contempla a su vez la *generación de ideas*, la *organización de ideas* y la *formulación de objetivos*), *redactar (traslating, en el original)* y *examinar o revisar* (que contempla la *evaluación* y la *revisión*). Este procedimiento es controlado o dirigido en su totalidad por un componente denominado *monitor*. Ahora bien, para que el proceso pueda

llevarse a cabo de manera satisfactoria, el sujeto productor requiere de determinados insumos que guíen o nutran su trabajo. En este punto entra en juego la tercera unidad del modelo; la *memoria a largo plazo*, lugar donde encontramos todo el conocimiento de mundo del escritor relacionado con el tema que le convoca a escribir, la audiencia, sus experiencias previas, los géneros discursivos, las convenciones del código escrito, etc. En el modelo propuesto, todas las etapas se articulan al momento de escribir de manera imbricada y sin una dirección determinada, de modo tal que, durante el proceso de escritura y en cualquiera de sus momentos, es posible volver a uno anterior, redefinirlo, corregir, reescribir, etc.

Un punto de este modelo que requiere especial atención por tratarse del acto de escribir en sí mismo, es el de *redactar*, cuya denominación en el modelo original, *translating*, remite necesariamente al modelo de Flower (1979) comentado con anterioridad, en tanto que, *redactar* o *traducir*, sería aquella capacidad o habilidad, desarrollada por algunos escritores, de transformar los registros iniciales, propios o "internos" (*prosa de escritor*) en un mensaje claro y comprensible para una audiencia (*prosa de lector*). De ahí, que hablar de "traducción" no sea una denominación casual, como explica la siguiente cita:

*"Traducción. Es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible. Hemos elegido el término "traducción" para este proceso descartando los términos "transcribir" o "escribir" a fin de subrayar las cualidades peculiares de la tarea. La información que se produce durante la planificación puede representarse en una variedad de sistemas simbólicos distintos del lenguaje, en imágenes o sensaciones cinéticas, por ejemplo.(...)Aun cuando el proceso de planificación representa el propio pensamiento en palabras, tal representación no se hará con una sintaxis castellana elaborada. La tarea del escritor es traducir a significado, y puede hacerlo utilizando palabras clave (que Vigotsky llama "saturadas de significado") y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal del castellano escrito" (Flower y Hayes, 1981)*

Si tomamos en cuenta que todo el *proceso de escribir* está dirigido por el *monitor*, tal como plantea Cassany (1987) en su explicación del modelo, las principales dificultades que enfrentan los escritores principiantes durante la composición, se encontrarían en este componente, el *monitor*, pues, en sus palabras "Parece que el hecho de no haberse formado hábitos sobre el proceso de composición puede impedir que puedan utilizar algunos de estos procesos o subprocesos con normalidad." (Op. Cit.:153) De este modo, volvemos a muchas de las consideraciones iniciales sobre la adquisición del código escrito, el manejo llano e incorporado de las convenciones de la lengua, la articulación de las ideas de modo coherente, la estructuración en función de los objetivos, etc. que serían, finalmente las competencias o funciones que el *monitor* articula al momento de escribir.

El modelo que se ha expuesto sucintamente, ha sido revisado posteriormente por Hayes (1996), incorporando algunos elementos como la *memoria de trabajo* y las *motivaciones*, proponiendo, en rigor, un nuevo modelo que revisaremos en adelante, por considerarse una síntesis de varias de las propuestas revisadas hasta aquí.

#### **d. La escritura y el conocimiento: *decir y transformar***

Las propuestas de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992) parten precisamente de la búsqueda de modelos que permita dar cuenta de las realidades que han sido descritas y comparadas por los estudios anteriores en cuanto a la composición, explicando la manera en que se llevan a cabo los procesos escriturales *maduros* e *inmaduros*, entendidos no necesariamente como formas *correctas* o *incorrectas* de producir textos, sino como procesos distintos que realizan escritores en distintas etapas de desarrollo. Esta mirada, pretende tener implicancias concretas en la manera en que se enseña a escribir, pues en la medida en que se comprenda la particularidad de cada proceso, será posible construir propuestas didácticas que permitan potenciar las habilidades de los escritores al tiempo que sus procesos de composición logran complejidad y un mayor desarrollo cognitivo en el acto mismo de escribir:

"Nuestro propósito es demostrar que la diferencia en el modo global de escribir de estos dos grupos es de un profundo significado educativo. Hemos denominado a

estos modelos contrastados como "decir" y "transformar" el conocimiento. Esta denominación refleja la idea de que la principal diferencia entre la composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición" (Bereiter y Scardamalia, 1992)

Como podemos ver, un elemento central en la propuesta de estos autores tiene que ver con comprender el proceso de composición escrita como un acto cognoscitivo, en el cual se producen conocimientos, los cuales poseen un mayor o menor grado de complejidad, y que se ponen en juego también de manera más o menos compleja, según la madurez del escritor.

Como podemos imaginar, el modelo denominado *decir* el conocimiento intenta reflejar los procesos de composición inmadura, y a su vez, *transformar* el conocimiento busca representar los procesos de composición madura. Bajo esta concepción, el proceso de escribir tendría implicancias en el conocimiento que el escritor desarrolla, el cual se ve incrementado a medida que la composición avanza, siempre y cuando este proceso cumpla con ciertas características, esto es, la solución de problemas retóricos, la toma de decisiones, la implementación de procesos recursivos de elaboración y reelaboración de ideas, etc. los cuales no se dan de igual manera en ambos modelos. El aporte de la ciencia cognitiva al estudiar con detención ambas realidades, desde el punto de vista de los autores, debe dar luces a una intervención educativa que permita a los aprendices transitar de un modelo a otro, con las implicancias que esto tiene aún más allá de la escritura.

- ***Decir el conocimiento***

Se trata de un modelo que describe composiciones capaces de desarrollar un tema en base a un tópico y un modelo muy delimitado, sin desarrollar los procesos y subprocesos complejos descritos por el Modelo de Flower y Hayes, pues el "problema retórico" ya se haya resuelto mediante la consigna o requerimiento comunicativo que dirige el proceso. En ese sentido, concuerda bastante con las características de una tarea escolar común que es

asignada a un estudiante para realizar una composición, ya sea en un examen o prueba, o en un ejercicio cotidiano. El modelo tiene un funcionamiento simple y de carácter bastante lineal, algo que lo acerca a la concepción de "etapas". A partir de una tarea, se configura una *representación mental* de esta que dirige dos acciones iniciales; por una parte *localiza los identificadores del tópico*, y por otra *localiza los identificadores del género*, a partir de los cuales se construyen estimulaciones de la memoria que permiten recuperar los contenidos mediante pistas. Posteriormente, se comprueba si el resultado obtenido es apropiado o rechazado, en cuyo caso, se vuelve a las estimulaciones de la memoria que permitan recuperar nuevos contenidos. Posteriormente, se escriben notas, borradores, etc. que luego actualizarán la representación mental inicial del texto al escribir. Al mismo tiempo, se hayan operando de manera simultánea dos elementos más: *el conocimiento conceptual* (contenidos sobre el tema del que se escribe) y los *conocimientos discursivos* (contenidos sobre el tipo de texto que se debe escribir, su propósito, estructura, etc.). Este proceso, puede ocurrir repetidas veces hasta que el autor considere que no tiene más ideas que plantear, o hasta que el tiempo o la hoja se acaben.

Tal como dan cuenta los autores, este modelo permite la elaboración de un texto que cumpla con los requerimientos especificados sin la necesidad de un *plan global* (Flower y Hayes, 1980) que restrinja el *problema retórico* mediante la toma de *decisiones discursivas*, como manifestaciones de un proceso maduro de composición. Evidentemente, y de manera coincidente con el nombre que los autores han asignado al modelo, si bien permite responder a la tarea, no desarrolla conocimiento, pues el autor no se somete a procesos que le permitan construir nuevas estructuras cognoscitivas y solo da cuenta, reproduce o *dice* conocimientos ya existentes. Ahora bien, atendiendo a las ideas planteados por los autores, el modelo se ajustaría a ciertos principios de realidad, pues se trata de la manera en que efectivamente muchos autores componen sus textos sobre todo estudiantes y/o aprendices.

- ***Transformar el conocimiento***

Como es de imaginar, se trata del modelo que concuerda con el proceso superior o complejo descrito por lo modelos anteriores, incluyendo como un subproceso al modelo de

*decir*. Se basa fundamentalmente en la solución de un *problema retórico*, en los términos de Flower y Hayes, cuyo proceso de solución implica la actuación del sujeto en dos *espacios problema*, concepto que es definido por los autores en las siguientes palabras:

"Concebimos un espacio de problema, de acuerdo con Newell (1980), como una entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimiento hacia otro. Estos dos espacio son: de contenido y retórico." (Bereiter y Scardamalia, 1992: 47)

El *espacio problema* de contenido implica *estados de conocimiento* correspondientes a las *creencias*, y *operaciones* que corresponden a las *deducciones* o *hipótesis* que permiten moverse de un estado de creencia a otro. Como podemos ver, la construcción de conocimiento en este ámbito se relaciona con la manera en que la escritura va desarrollando, cambiando o transformando los conocimientos previos del autor sobre el tema del que escribe al entrar en contacto con nueva información requerida por el texto. Por su parte, el *espacio problema retórico*, considera como *estados de conocimiento* a las representaciones que se tienen del texto y sus objetivos, es decir, del tipo y propósito textual (estructura, coherencia, intención, etc.), mientras que las *operaciones* "son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos" (1992: 47). Así, a partir del proceso de escritura, la estructura del texto y sus objetivos van también alterándose y transformándose, configurando un proceso altamente recursivo y complejo de desarrollo cognoscitivo bastante distinto al que propone el modelo *decir*.

La transformación del conocimiento ocurre principalmente en el espacio del contenido, sin embargo, ambos espacios van dinamizándose en una relación dialéctica que permite el paso de un estado a otro mediante la reorganización del conocimiento del autor. En este modelo el autor debe adaptar la información que maneja no solo al tópico y género, sino también al análisis que ha realizado del problema retórico y sus objetivos, algo que no se da en el modelo de "decir". Este proceso se configura como una relación altamente productiva que va definiendo nuevos sub-objetivos para el texto, y por ende, nuevos

problemas retóricos. Posteriormente a esta tarea, el autor realizará la labor de ir *diciendo* el conocimiento, es decir, de redactar.

Ambos modelos, surgen de la revisión y análisis que los autores realizan de los protocolos verbalizados por los autores, utilizando el método de Flower y Hayes. Mediante este ejercicio, descubren que los niños y jóvenes tienden al modelo de *decir* mientras que, los escritores experimentados o profesionales al de *transformar*. Sin embargo, se evidencia también que los niños o jóvenes no carecen necesariamente de objetivos que dirijan y/o transformen sus textos a través de un proceso complejo, sino que más bien presentan dificultades para llevarlos a la composición, pues se encuentran más familiarizados con el código oral que funciona de manera más directa o inmediata. Esta situación nos lleva una vez más a una cuestión inicial tantas veces planteada en esta exposición: la dificultad de llevar al papel, de manera eficaz y comprensible, aquello que está ocurriendo en el ámbito cognitivo, bien por carecer de herramientas y/o habilidades, motivación o interés, o simplemente por encontrarse en una etapa inicial de aprendizaje.

En relación con lo anterior, los autores mencionan el hecho de que, en las etapas iniciales, los niños requieren de tareas lineales centradas en el modelo de *decir*, pues la tecnología de la escritura como instrumento ya representa para ellos una importante *sobrecarga cognitiva* (Camps, 1990), por tanto, las tareas deben representar una mínima demanda de procesamiento. Frente a esto, la cuestión vuelve a ser sobre cómo llevar al escritor de un modelo a otro. La respuesta más simple probablemente sea la de ir incorporando paulatinamente ciertos puntos de inflexión a las tareas asignadas, que exijan cada vez mayor capacidad de procesamiento, donde la educación formal tendría un rol fundamental indiscutible, en la medida en que se oriente en este sentido.

Posteriormente, los autores ofrecen una caracterización de ambos tipos de escritura. En este punto, rescataremos algunas características de la composición del modelo de *decir* el conocimiento que son útiles a este trabajo, pues, como podemos comprender, el estímulo utilizado para obtener las muestras responde a este modelo.

Nos referiremos particularmente a la *coherencia tópica*. Los textos producidos bajo el modelo de *decir*, se hayan ceñidos a tópicos simples que facilitan la coherencia. Respecto

a esto, los autores se refieren a un estudio de McCutchen y Perffeti (1982) que analiza textos producidos por estudiantes de 4to. año en los cuales existe coherencia entre las frases producidas y el tópico en cuestión, sin embargo, se observan problemas en la encadenación de la ideas, característica que resulta coherente con el modelo al cual pertenecen, pues las ideas son traspasadas directamente al papel en la medida en que son recuperadas sin la consecución o reformulación de objetivos estructurales. Esta ausencia de relaciones lógicas entre la ideas, que se inscribe en la propiedad cohesiva de los textos, puede estar directamente relacionada con el uso de conectores y otros recursos, cuya inadecuación, repetición, falta de variedad, o inclusive ausencia, son una constante en los textos producidos por estudiantes.

Como podemos observar, los modelos de *decir* y *transformar* son interesantes y atingentes a la discusión, en tanto que buscan respuestas prácticas para la intervención educativa. Esto se ve reflejado precisamente en la elaboración de un modelo que intenta explicar la manera en que escriben los escritores inexpertos, no como una incorrección del modelo ideal, sino como un antecedente de realidad que permita elaborar propuestas didácticas, en vista que, como podemos imaginar , los escritores expertos y su modus operandi no son exactamente el problema de la escuela o de las clases de lengua.

#### **e. Jonh Hayes (1996): *Una nueva mirada para la teoría cognitiva de la escritura***

El modelo que propone John Hayes en 1996 corresponde a una actualización del anterior, y como mencionamos antes, representa una síntesis de varias propuestas anteriores, incluyendo importantes aportes en cuanto a la incorporación de elementos individuales, como las actitudes y motivaciones, además de introducir en un rol central la llamada *memoria de trabajo*, como espacio en el cual se ponen en juego todos los factores durante el proceso de escritura. Por otro lado, plantea también una detallada descripción de los procesos cognitivos, donde resalta el concepto de *textualización* con una serie de subprocesos internos que resultan altamente funcionales a este trabajo.

Cabe destacar, de cualquier modo, que nuevamente nos encontramos ante un modelo que describe el ideal, es decir, el proceso que llevan a cabo los escritores competentes, y que, en el caso de los novatos, solo se cumple en algunas partes o momentos del modelo.

A grandes rasgos, el modelo se compone de dos grandes áreas; aquello que ocurre fuera del individuo (*el contexto de la tarea*) y lo que ocurre en su interior (*el individuo*). En *el contexto de la tarea*, nos encontramos con dos núcleos, el *contexto social* y el *contexto físico*. En el *contexto de la tarea* se encuentran la *audiencia* y los *colaboradores*, un elemento no trabajado con anterioridad, sustentado en la creencia de que, finalmente, un texto es una creación colaborativa, pues el diálogo con los otros lo va nutriendo y modificando. El *contexto físico* contempla el *texto producido* y el *medio de producción*, que en esta versión actualizada resulta fundamental incorporarlo, pues los medios se han diversificado gracias a la tecnología incidiendo en la composición.

En el ámbito del *individuo*, encontramos tres grandes núcleos que se dinamizan entre sí durante el proceso de composición; lo afectivo, lo cognitivo y lo conceptual, a los que el autor se refiere, respectivamente, como *motivación y emociones*, *procesos cognitivos* y *memoria a largo plazo*. Al centro de estos, operando como un catalizador, o *mesa de trabajo*, se encuentra la *memoria de trabajo*, concebido como un espacio en el cual se actualizan y ponen en funcionamiento todos los recursos y elementos disponibles para la composición. Valga la asimilación con el *escritorio* de algún dispositivo tecnológico, en el cual se encuentran disponibles a un tiempo todas las aplicaciones disponibles. Cada uno de los elementos mencionados, a su vez se componen de sub-elementos que explican a cabalidad su función.

En el ámbito de la *motivación/emociones*, encontramos *objetivos*, *predisposiciones*, *creencias* y *actitudes*, *cálculo coste/beneficio*. Como es posible imaginar, este ámbito tiene una importancia vital para el estudio de los escritores novatos y de la escritura en la escuela, pues, como comentáramos en el apartado referido a la adquisición del código escrito, las valoraciones que un sujeto tiene sobre la cultura letrada y el acceso a esta,

determinarán en gran parte su desarrollo en este ámbito, lo cual a su vez, como sabemos, tiene una enorme raigambre en el origen sociocultural del autor.

En el plano de la *memoria a largo plazo* encontramos los componentes ligados a los conocimientos de mundo que posee el autor, tales como: *esquemas de la tarea, conocimientos del tema, conocimiento de la audiencia, conocimientos lingüísticos, conocimientos de género*. Como vemos, se trata de los insumos diversos con que se cuenta para escribir, pasando por elementos contextuales hasta aquellos de estricto dominio lingüístico, lo que naturalmente determinará también la calidad del texto producido.

Pasando a los llamados *procesos cognitivos*, plano en el que se produce el procesamiento del texto como tal, volvemos a identificar tres componentes, que en términos generales, representan el centro del modelo. Nos referimos a la *interpretación textual*, la *reflexión*, y la *textualización*, concepto equivalente a *translating* en el modelo anterior. Este último subproceso resulta muy atingente a la materia de este trabajo, pues se refiere a la escritura en sí misma, es decir, a la elaboración de un producto textual nuevo a partir de la información recibida e interpretada. Según la propuesta de Hayes, basándose en sus estudios sobre el comportamiento de los autores mediante el método ya conocido, durante la *textualización* los autores llevan a cabo una serie de cinco pasos que resumimos de la siguiente manera: 1) recuperación del contenido semántico según el requerimiento o tarea; 2) disposición del contenido recuperado en la *memoria de trabajo*; 3) elaboración de una forma verbal provisoria para expresar los contenidos; 4) articulación vocal o subvocal de la forma; 5) evaluación del resultado, que en caso de ser insatisfactorio, se volverá a los pasos 3 y 4.

Resulta también interesante en este punto, mencionar algunas otras propuestas elaboradas en torno a la *textualización*, y que presentan algunos elementos bastante útiles a este trabajo. Jean-Paul Bronckart *et al.* (1985, citado por Cassany 1999), utiliza el concepto de *linearización* para referirse a este proceso, en el cual distingue algunos componentes bastante concretos y de gran utilidad: a) *Referenciación* o creación de estructuras proposicionales. Se trata de la construcción de formas para referirse a las realidades de la que se quiere escribir, coincidentemente con el punto tres del modelo de Hayes; b)

*Textualización o conversión en texto (mise en texte)*. Se trata de la organización de las estructuras creadas en un orden lineal, e incluye a su vez, tres operaciones: *conexión*, *cohesión* y *modalización*, que son explicadas en palabras de Cassany, de la siguiente manera:

"la *conexión* con la que las distintas proposiciones se interrelacionan en una única secuencia con la ayuda de conectores no siempre explícitos en la superficie textual (conjunciones, marcadores, puntuación); la *cohesión*, con la que las proposiciones se organizan en una progresión temática, garantizando "la continuidad dentro del cambio" (anáforas, articulación de tema y rema); y la *modalización*, con la que se establece un anclaje del texto en la situación comunicativa (deícticos, referencias temporales, y espaciales)" (Cassany, 1999: 74)

Como vemos, es en este punto crucial donde muchas veces ocurren los errores o dificultades que hemos caracterizado en extenso y que son propios de las prosas de escritores novatos, cuyos rasgos son manifestaciones de problemas de índole diversa que impiden generar un texto bien construido, básicamente, ausencia de ciertos procesos de razonamiento cognitivo que se hacen patentes en las relaciones establecidas al interior de un texto.

Como último componente del plano de los *procesos cognitivos*, Hayes incorpora la *revisión*, proceso que, como sabemos, puede tener una importancia vital en el proceso compositivo, siempre y cuando se realice bajo ciertas premisas y/o características, y se incorpore como parte del proceso.

## **f. Aportes posteriores a los modelos cognitivos**

Los modelos que hemos mencionado, han servido de base para una serie de propuestas posteriores, que tomando los elementos centrales de estos, han desarrollado nuevos énfasis que enriquecen y diversifican las propuestas. Tal es el caso de McCutchen (2006 y 2011) se centra en el estudio de la memoria de trabajo y el rol que cumple en el

proceso de escritura, particularmente en los niños más pequeños. Desde el modelo de Hayes (1996), sabemos que la memoria de trabajo es la encargada de procesar todos los conocimientos necesarios para producir un texto, ya sean estos recuperados desde el repertorio del sujeto (*memoria a largo plazo*) o recientes, incorporados por la nueva tarea. Según McCutchen, los niños pequeños, o bien los aprendices, se hallan en una etapa en que aún el acto mismo de escribir (grafía, normas lingüísticas, etc.), o de procesar algunos conocimientos básicos para emprender la tarea (tipo textual, propósito, estructuras etc.) demandan un arduo trabajo de la memoria de trabajo, que impide muchas veces la fluidez del proceso. Este fenómeno, es similar a la denominada *sobrecarga cognitiva* que propone Ana Camps. Frente a este fenómeno, y siguiendo a autores como Almargot y Fayol (2009); y Berninger y Col (2002), McCutchen plantea que el aumento de la fluidez es una característica central de la maduración de los procesos de escritura, pues dan cuenta de que muchos de los conocimientos con los cuales se debe operar y que ocupaban espacio cognitivo útil en la *memoria de trabajo*, han sido adquiridos y funcionan de manera espontánea, permitiendo invertir energías en la elaboración de los textos. Mientras más adquiridos se encuentren los subprocesos y habilidades, mejor será el desempeño del sujeto productor.

Otro elemento importante que es rescatado por aportes posteriores, es el rol que cumple la consciencia que el sujeto tiene de su propio proceso, una idea que desde los estudios cognitivos se denomina "metacognición", concepto que no es referido en esos términos por los autores centrales que hemos mencionado, pero que sin embargo es posible avizorar en sus propuestas. Al respecto, Parodi (2003: 119) señala:

“La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente”.

Desde este punto de vista y retomando ideas como las de Bereiter y Scardamalia (1992) podemos sostener que, para que se generen procesos de escritura centrados en un modelo más complejo y desarrollado como el de "transformar el conocimiento", será indispensable trabajar en la metacognición, como forma de reflexionar sobre el proceso de escritura y, finalmente, de aprendizaje.

Mencionaremos además, una propuesta didáctica que resulta bastante interesante de revisar pues integra de manera complementaria varias de las ideas que aquí hemos revisado, introduciendo nuevos elementos pertenecientes al sistema individual, social y cultural del los sujetos productores. Se trata del "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos" (Didactext, 2003). Los aportes principales de este modelo se basan en las ideas de Hayes (1996) e intentan llenar algunos vacíos que el propio autor declaraba haber dejado en su propuesta. A grandes rasgos, los autores proponen un modelo basado en la interacción de tres círculos concéntricos que se hallarían operando al momento de escribir. El primero de ellos, y que contiene a los demás, corresponde al llamado *ámbito cultural*, comprendido como el universo de las diversas prácticas humanas en que se desenvuelve el sujeto productor. El segundo círculo, se refiere a los *contextos de producción*, aglutinando a los distintos contextos que convergen en la tarea de escritura: social, físico, situacional, etc. El tercer y último círculo corresponde al individuo y ahí se encuentran elementos como la memoria, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Es en este tercer círculo donde confluye el proceso de producción, ya que, si bien desde este modelo todas las esferas se hayan operando de manera simultánea, el acto mismo de la escritura se consolida en este punto. Un rol fundamental cumple la dimensión de las estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales cumplen un rol central en cada fase del proceso de escritura. Estas fases son cuatro y encuentran concordancia con gran parte de los modelos que hemos revisado: *acceso al conocimiento; planificación; producción textual y revisión*. En cada una de estas fases, se llevan a cabo una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales son definidas como:

"(...) un proceso cognitivo/metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada. Es decir tendremos en cuenta las características más universales de la estrategia: ser procesual, orientada hacia una meta u objetivo; controlable; deliberada y dependiente de las particularidades de la persona que la pone en ejercicio; y educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje" (Didactext, 2003: 92)

Como vemos, este modelo ofrece una suerte de marco para el proceso de la escritura, más allá del sujeto y sus procesos internos, que ya han sido ampliamente abordados por los modelos cognitivos, haciendo una reinterpretación de estos con énfasis en los ámbitos culturales y contextuales que influyen en él.

Al cierre de este capítulo, es importante resaltar que si bien en él se ha abordado aspectos de la escritura en general, y no necesariamente centrados en el aspecto particular que guía esta investigación -la cohesión-, su inclusión permite asentar algunos elementos fundamentales que enmarcan este sub-proceso de la composición desde un marco referencial cognitivo. De este modo, es posible situar el fenómeno de estudio en el cúmulo de relaciones que se establecen en el interior del sujeto productor, intentando buscar explicaciones a la dificultad intrínseca que le subyace a partir de sus mecanismos.

## ***2.2 El texto***

Cabe mencionar, que por la naturaleza de este trabajo, el marco conceptual propuesto abordará principalmente nociones provenientes de la llamada “gramática del texto” o “lingüística del texto”, en vista de que nuestro foco de atención es justamente la construcción textual de dos tipos, y los mecanismos internos utilizados para mantener su *textura*.

## A. La noción de texto

Una de las propuestas basales de la “lingüística del texto” a partir de la década del sesenta, consiste en traspasar los límites oracionales para centrarse en la noción de *texto* como unidad fundamental de análisis, en vista de sus capacidades comunicativas e interaccionales, un ámbito que había sido relegado por los estructuralismos, centrados principalmente en el sistema (*langue*, en términos de Saussure) y en la oración, en tanto entidad ideal y abstracta, adecuada a las nociones inmateriales descritas. Sin embargo, una vez volcada la mirada sobre el uso y la interacción real que los hablantes llevan a cabo, aquellas unidades ideales comienzan a perder su eficacia, pues las oraciones o enunciado propios de la comunicación real y cotidiana, carecen de gramaticalidad desde el punto de vista oracional.

Humberto Mederos (1988), siguiendo a Lyons (1977), se refiere a esta distinción en términos de *oraciones del sistema* y *oraciones de texto*, las cuales presentan múltiples diferencias, basadas precisamente en que aquellas corresponden a unidades ideales y abstractas, y estas a porciones de discurso real:

"No todas las oraciones de texto se pueden poner en correspondencia palabra por palabra con oraciones del sistema. Muchas oraciones de texto son gramaticalmente incompletas o presentan formas pronominales cuya interpretación no es posible dentro de los límites oracionales" (Mederos, 1988: 11)

Como podemos ver a través de esta cita, la gramática textual extiende los límites de análisis a una unidad mucho más compleja, que requiere nuevas herramientas para su comprensión, sobre todo en consideración de su principal característica: construirse como instrumento de comunicación real, intencionada, estructurada y contextualizada.

De este modo, se levanta la noción de texto como una unidad fundamental para la comunicación e interacción de los sujetos en la sociedad. Surge con esto, además, la necesidad de tipificar la diversidad inconmensurable de textos circulantes asociados a innumerables prácticas sociales, y analizar también, su funcionamiento interno; sus

propiedades, características y estructuras. De este modo, y sintetizando las ideas hasta aquí explicadas, presentamos la siguiente definición de *texto*, propuesta por Bernárdez en 1982:

“Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las del nivel textual y las del sistema de la lengua.”

Bernárdez (1982: 85)

Se presenta esta definición pues permite introducir una serie de ideas que son de vital importancia para este trabajo. En primer lugar, se presenta la noción social, comunicativa e interaccional del texto, concebido como una creación humana para una determinada práctica comunicativa y con una intención delimitada, algo que, en lo posterior, nos permitirá hablar de tipos o secuencias textuales según el propósito para el cual son concebidas. En segundo lugar, nos presenta una serie de características de la textualidad como unidad comunicativa básica, principalmente su necesario sentido o significado unitario asociado a la intención y sostenido por la estructura, algo que se consigue mediante reglas textuales y sistémicas que se deben respetar para conseguir la *textura*, es decir, para que el texto se configure como tal. De hecho, y tal como plantea Álvarez (2001), la creación de un texto exige al individuo un nivel superior de su competencia construccional, quien debe organizar las palabras en oraciones y las oraciones en textos: "En efecto, el individuo no comunica con oraciones aisladas, sino con secuencias de oraciones que muestran entre ellas relaciones formales que constituyen lo que llamamos las reglas de textualización (o de construcción del texto)." (2001: 14).

Como hemos enunciado en la introducción de este proyecto, son precisamente esas reglas de "construcción del texto" las que se pretende observar en la producción escrita de los sujetos escogidos.

Retomando la definición de Bernárdez, quien se refiere a *reglas del nivel textual y del sistema de la lengua*, por separado, podemos interpretar que las segundas se refieren a las normas convencionales propias de lo que hemos denominado el *código escrito* (manejo

ortográfico, léxico, gramatical, etc.), mientras que las segundas, aluden directamente a la construcción textual (estructura, coherencia, cohesión, etc.), es decir, las normas que dirigen la habilidad o la competencia de construir un texto con valor semántico y comunicativo.

Por una parte, estas reglas textuales se refieren a la manera o estructura en que debe organizarse la información en un texto particular, según la intención o propósito comunicativo del mismo, para tenga un significado global - o *macroestructural*- coherente. A partir de la esquematización de estas formas, surgen las llamadas secuencias o tipologías textuales, lo que en términos de Van Dijk (1983) conocemos como *superestructura* textual, una forma particular y esquemática de ordenar los contenidos que varía para cada tipología (estructura particular, prototípica y convencional, que asociamos con un discurso argumentativo, narrativo, expositivo, etc.). Por otra parte, las reglas textuales también pretenden asegurar el encadenamiento correcto de las ideas, la unión particular entre cada oración construida, asegurando el trazado temático que el emisor ha diseñado en su mente. Estas relaciones interoracionales se manifiestan en el texto mediante una serie de mecanismos formales que permiten mantener el tema, así como unir y relacionar lógicamente las ideas y proposiciones, asegurando, finalmente la unidad semántica del texto, o bien, su coherencia.

A partir de lo anterior, podemos comprender por tanto que, la *coherencia* de un texto, es decir, su unidad semántica o significativa asociada a un determinado propósito *macroestructural* y perteneciente a una determinada *superestructura*, se sostienen en una serie de mecanismos a menudo imperceptibles, producto de la competencia del emisor, que permiten la progresión temática, la conexión de las ideas y la mantención de los referentes comunicativos. Estos procedimientos constituyen lo que llamamos *cohesión*, que desde lo expuesto, parece corresponder a otra propiedad o característica fundamental del texto.

## B. Cohesión

La forma de concebir la *cohesión textual* ha sido ampliamente discutida. Algunos autores han utilizado *coherencia* y *cohesión* como expresiones sinónimas, y otros, como cualidades distintas pero complementarias para la construcción del texto.

En relación con esta discusión, Mederos (1988) ofrece un panorama resumido, pero bastante acucioso, sobre los distintos aportes teóricos al respecto, para finalmente inclinarse por un concepto semántico de cohesión, en tanto que, "afecta básicamente a la interpretación del texto" (1988:17). En ese sentido, reforzamos la idea de que, la utilización correcta o incorrecta de los mecanismos cohesivos, tendrán necesariamente una incidencia directa en la comprensión o sentido final del texto.

Siguiendo ahora a Beagrande y Dressler (1981), entenderemos a ambas nociones, coherencia y cohesión, como dos de los siete principios con que ha de cumplir un texto para preciarse de tal, donde la cohesión se relaciona directamente con la manera en cómo se conectan los componentes del texto en un nivel superficial, aunque develando relaciones más profundas que constituyen el todo significativo; la coherencia.

Como podemos ver, es importante comprender que se trata de fenómenos diferentes, referidos a ámbitos o niveles distintos del texto, pero que, de cualquier modo, actúan de manera complementaria. Siguiendo los planteamientos de Calsamiglia y Tusón (2012), se propone una noción inclusiva, en la cual se entenderá la *cohesión* como un fenómeno propio de la *coherencia*, es decir, como una condición que asegura el sentido global del texto, tanto a nivel semántico como formal, estableciendo relaciones locales y particulares entre las partes que constituyen el tejido de manera eficiente, asegurando su entendimiento y propósito comunicativo:

“La cohesión constituye una de las manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones

semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación.” (Calsamiglia y Tusón, 2012: 220)

Las ideas anteriores, se ven reforzadas por nociones como la expuesta por Cassany, quien siguiendo a Halliday y Hasan (1976), se refiere a la cohesión como “un conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto, que permiten al lector interpretarlo con eficacia.” (Cassany, 2013: 82) Sin embargo, en esta cita, surgen algunos de los matices que proponen estos autores en relación con el concepto, y que son convenientes de aclarar a la luz de esta investigación. Como podemos ver, para Halliday y Hasan, se trata de un fenómeno no necesariamente *intraoracional*, pues se daría también al interior de las palabras (en cuanto a la unidad de los morfemas), de las frases y las oraciones. Si bien esta comprensión del concepto puede ser bastante admisible, no se adecúa a lo que propiamente tal entenderemos por cohesión para este trabajo. En ese sentido, conviene rescatar algunas de las conclusiones teóricas con que Mederos delimita la noción:

"1. La cohesión es básicamente una relación semántica entre oraciones, discernible de relaciones sintácticas, como las de dependencia y constitución y de las que descansan en la materialidad del significante. [...] 4. La cohesión proporciona un trabazón entre operaciones, pero no garantiza por sí sola la coherencia del texto." (1988: 257)

Respecto al punto 4 esgrimido por el autor, tal como hemos planteado, la coherencia del texto también está determinada por elementos propios de esta, como la organización y atingencia de la información que se entrega, el respeto a un propósito comunicativo, la inscripción en una superestructura, etc.

En cierta medida, podemos afirmar que ambas cualidades o estándares del texto, coherencia y cohesión, establecen entre sí una relación complementaria e inseparable; la cohesión permite hacer patentes las relaciones semánticas descritas en un nivel profundo del texto, permiten sacar a relucir mediante una serie de marcas el camino interpretativo y significativo que debe seguir la lectura. Cuando la lectura de un texto se hace dificultosa, obstaculizada y poco fluida, algo bastante común en los textos producidos por estudiantes

con escaso manejo del código escrito, es probable que exista un problema a nivel cohesivo, es decir, no se ha marcado el recorrido textual de manera tal que el circuito semántico que contiene se manifieste al emisor, con todo, es probable que el significado prevalezca y se ajuste a cierto grado de coherencia. Sin embargo, requerirá de una serie de interpretaciones y explicaciones anexas que atentan, en alguna medida, contra las cualidades fundamentales del texto; su sentido debe sustentarse en sí mismo, debe entenderse eficazmente sin requerir de otras mediaciones más que las inferencias del receptor. En ese sentido, resulta también interesante incorporar a esta breve exposición, las nociones propuestas por Beaugrande (1979), rescatadas por Charaudeau y Mainguenu en su Diccionario de Análisis del Discurso (2002), de “textualidad basada en la forma” para referirse a la *cohesión* y de “textualidad basada en la información” para la *coherencia*, donde la primera se enlaza con el estándar textual de *gramaticalidad*, mientras que la segunda con el de *aceptabilidad*.

A propósito del tema que dirige esta investigación, resulta importante remitirse también a la definición de cohesión que utiliza la prueba estandarizada SIMCE en su versión Escritura aplicada a los sextos básicos en 2013 que se reproduce a continuación:

**"Cohesión:** Un texto cohesivo es aquel que el lector puede seguir con facilidad y que está bien hilado, porque el lenguaje es usado de manera efectiva para guiar la lectura del destinatario. Para que un texto esté bien cohesionado, es necesario utilizar procedimientos gramaticales y léxicos que permiten y marcan la construcción de las relaciones de sentido que están presentes en el texto. Para evaluar el uso de estos, se consideraron el empleo de marcadores textuales, conectores, elisiones y sustitución (sinónimos y/o pronombres)." (MINEDUC, 2013: 15)

Como es posible apreciar en esta definición, y tal como se ha venido exponiendo, se asocia el concepto de coherencia a las relaciones internas y locales que se establece entre las ideas al interior del texto con la finalidad de asegurar la comprensión del mismo. Por otro lado, al referirse a los mecanismos, se realiza una clasificación de estos en función de gramática y léxico, es decir, mecanismos basados en estrategias de carácter gramatical y

otras de carácter léxico, clasificación que también se adopta en este trabajo como se expondrá en adelante.

En un análisis quizás exento de profundidad sin embargo aprehensible, podríamos asociar ambos conceptos a una dicotomía básica de *forma* y *contenido*, donde, evidentemente, la cohesión se vincularía a la *forma* y la coherencia al *contenido*. De todos modos, tratándose de tejidos discursivos complejos y entrelazados, la dicotomía se rompe como tal, en la medida en que ambos fenómenos se relacionan de manera indisoluble y necesaria para la construcción del texto eficaz.

### **Mecanismos cohesivos**

Tal como hemos revisado con anterioridad, el tema de central de esta investigación tiene que ver con la identificación y descripción del uso de determinados mecanismos cohesivos en las producciones escritas de estudiantes de séptimo básico, razón por la cual resulta de importancia vital este punto del marco conceptual.

Los mecanismos cohesivos, corresponden a la manera en el fenómeno de la cohesión se manifiesta en la escritura. Se trata de una serie de estrategias utilizadas de manera más o menos consciente que permiten, por una parte, entrelazar ideas y/o partes del texto (oraciones y párrafos) de manera lógica en base a relaciones semánticas determinadas por el propósito del texto, y por otra, mantener el referente comunicativo, asegurando la progresión temática.

La clasificación que se ha realizado de estos mecanismos, así como su denominación, difiere bastante de unos autores a otros, fundamentalmente en relación con las estrategias de correferencia o mantención del referente. En ese sentido, Gerardo Álvarez (2001), basándose en Charolles (1978), propone una serie de tres *reglas de textualización* o de *buena formación textual*, que en sus propios términos, asegurarían la *coherencia/cohesión* del texto, término compuesto que utiliza el autor para abarcar los niveles formales (cohesión) y cognoscitivos (coherencia) de manera complementaria. Estas tres reglas de textualización o de buena formación textual, corresponden a *recurrencia*,

*progresión y conexión*, como reformulación de las cuatro "meta-reglas de buena formación textual" de Charolles: *repetición, progresión, relación y no contadición*. Como es de imaginar, tanto *recurrencia*, entendida como correferencia o mantención del referente, y *conexión*, son las que corresponden estrictamente a una idea delimitada de cohesión textual, y son las que, además, resultan atingentes a este trabajo.

Por su parte, Mederos (1988), se refiere a dos tipos de cohesión: los recursos de correferencia o *recurrencia*, denominados simplemente como *anáfora*, pues permiten reiterar un referente a lo largo del texto mediante estrategias diversas, y los de *conexión*. Como vemos, en el ámbito de la *conexión* no existen mayores discrepancias.

Para efectos de este trabajo, utilizaremos indistintamente los conceptos de *correferencia, recurrencia* o *anáforas* para designar a los procedimientos relacionados con la mantención referencial.

#### **a. La conexión y los conectores**

Como se ha mencionado, existen diversos tipos de relaciones operando al interior de los textos, la conexión es una de ellas, que es definida por Mederos en las siguientes palabras:

"Mediante la conexión se enlazan oraciones (o cláusulas) o, con más precisión, los contenidos de las oraciones (o cláusulas), esto es, proposiciones. La conexión, especie de la cohesión, es una relación semántica. Además, la conexión, como la cohesión en general, es un concepto independiente de cualquier unidad gramatical, sea la oración, u otra estructura menor. [...]"

A diferencia de los enlaces cohesivos anafóricos, que se establecen normalmente entre un segmento de una oración y un segmento de otra, la conexión pone en relación globalmente las oraciones. Especifica la relación semántica que media entre una oración y la precedente o las precedentes. En palabras de T.A. van Dijk (1977:45): "Una oración  $\alpha$  está conectada con una oración (o secuencia de oraciones)  $\beta$ , si se interpreta  $\alpha$  con relación a  $\beta$ ."

Algunas de estas relaciones conectivas se establecen sin la necesidad de utilizar un conector, es decir, sin la necesidad de marcar la relación conectiva, y están determinadas básicamente por el *saber sobre el mundo* que portan los interlocutores (Álvarez, 2001:123), operando de manera implícita, y que Mederos llama "manifestaciones estructurales de las relaciones conexivas". En este caso, nos ocuparemos de aquellas que si poseen "indicadores de las relaciones conexivas" (Mederos 1988: 212), es decir, partículas que cumplen la función de marcar o expresar las relaciones semánticas establecidas al interior del texto, los llamados conectores, un conjunto de expresiones de varias categorías sintácticas que expresan las relaciones entre proposiciones y hechos (Van Dijk, 1980).

Mediante la definición anterior, podemos comprender que los conectores no son necesariamente palabras o unidades léxicas, sino que se trata más bien de *piezas* simples o compuestas, que cumplen la función de conectar u ordenar el discurso, pudiendo estar formadas por una o más palabras, y pudiendo, además, pertenecer a una gama de categorías gramaticales, como adverbios, conjunciones, locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales (Calsamiglia y Tusón, 2012). Cabe destacar además, que quedan fuera de esta clasificación las preposiciones, puesto que su labor gramatical es de carácter intraoracional y escapa por tanto al análisis del texto. Tal como plantea Mederos, "la conexión se expresa normalmente por una larga serie de palabras y frases que pueden agruparse, sin embargo, en unos pocos conjuntos generales de relaciones" (1988: 210). Siguiendo esta idea, es precisamente de esos "conjuntos generales de relaciones" que permiten agrupar a los conectores, de donde surgen las clasificaciones o tipos con que operamos, que, dicho sea de paso, tampoco se encuentran fuera de la discusión.

En relación con lo anterior, es importante también aclarar que en algunas de las diversas clasificaciones existentes, se identifica a los conectores como un tipo de *marcador discursivo*, particularmente aquellos que tienen la función de establecer relaciones lógico-semánticas explícitas entre las partes que componen el texto. Entre los llamados *marcadores*, encontramos diversas piezas que cumplen funciones tales como organizar el texto globalmente (iniciadores, distribuidores, ordenadores, terminativos, etc.), de operación discursiva (apreciación, certeza, confirmación, duda, reformulación, etc.), interactivos, propios del discurso oral interactivo (de apelación, advertencia, expresividad,

de confirmación, transición, etc.) (Calsamiglia y Tusón, 2012). Para efectos de este análisis, no abordaremos la discusión de si los conectores son o no un tipo de marcador, pues la idea no es del todo imprecisas, sin embargo, nos referiremos simplemente a ellos como "conectores", y centraremos la atención principalmente en aquellos de tipo temporal, adversativo, copulativo, disyuntivos, causal y consecutivo. Respecto a esta clasificación, vale decir que coincide con los grupos emblemáticos y convencionalmente aceptados por gran parte de las taxonomías. Mederos (1988), de hecho, solo se refiere a estos cinco tipos, incluyendo a los consecutivos como parte de los causales, argumentando que en ellos se puede clasificar cualquier otro tipo de relación.

Para el caso de este trabajo, hemos decidido establecer la diferencia entre consecutivos y causales, por efectos metodológicos. Además, justificamos la elección de estos seis tipos en dos criterios. Por una parte, corresponde a los requerimientos que establecen los Mapas de Progreso en Escritura para el nivel 4 (habilidades que debiera haber logrado un estudiante de séptimo básico); capacidad para establecer de relaciones lógico-semánticas de causa-efecto (conectores causales y consecutivos), comparación (conectores comparativos), tiempo y lugar (conectores temporales) y secuencia de ideas (marcadores de orden). Se han incluido los demás conectores, copulativos, disyuntivos y adversativos, pese a no estar explicitados en los Mapas de Progreso de la Producción Escrita, porque se conciben como de uso necesario en textos narrativos y argumentativos, y algunos de ellos ya se encuentran instalados en el discurso cotidiano de los estudiantes, principalmente copulativos y adversativos, o bien, pertenecen a estándares de niveles inferiores, por lo que se asumen adquiridos.

A continuación, definiremos brevemente cada uno de los tipos de conectores que se utilizarán en este trabajo, y se incluirán algunos ejemplos, y en negrita, los que desde Mederos se reconocen como prototípicos:

a. Temporales: introducen relaciones temporales entre dos oraciones o proposiciones. Es decir, se trata de una relación de secuencia respetando el orden temporal en que han ocurridos los hechos que se describen (Mederos, 1988: 247) Pueden presentarse principalmente en textos narrativos. Se trata principalmente de adverbios o frases

adverbiales. Ejemplos: luego, de pronto, en ese momento, entonces, , más tarde, después, mientras tanto, un vez que, de repente, de pronto, en seguida, etc.

b. Consecutivos: introducen una consecuencia o efecto para una causa mencionada en otro segmento textual. Pueden presentarse principalmente en los textos de tipo argumentativo. Ejemplos: **por lo tanto**, en consecuencia, de ahí que, por eso, etc.

c. Causales: introducen una relación causal entre segmentos textuales, expresan motivo, causa o razón de lo expresado. Para Mederos, quien identifica en este grupo tanto a los conectores causales, propiamente dichos, como a los que aquí hemos identificado como "consecutivos", se trata de "las relaciones conectivas que denotan consecuencia o resultado, causa propiamente dicha, razón o motivo, inferencia y otros matices similares" (1989:241) Ejemplos: **porque**, ya que, puesto que, dado que, pues, etc.

d. Adversativos (de tipo restrictivo): indican contrariedad u oposición entre las ideas enunciadas. Ejemplo: **pero**, mas, sin embargo, no obstante, aunque, pese a ello, etc. Según las propuestas de Mederos, también podría tener otros matices, como consecuencia inesperada, por ejemplo.

e. Copulativos (o aditivos): indican unión de elementos análogos, es decir, que cumplen un mismo rol en lo que se expresa. Ejemplos: y, e, ni, además, junto con, también, etc.

f. Disyuntivos: indican la posibilidad de dos alternativas excluyentes ante un mismo tema. Ejemplos: **o** (u), o bien, ya, ya sea, etc.

### ***b. Mantenimiento del referente: correferencia, recurrencia o anáfora***

Otro mecanismo importante que abordaremos en este trabajo, corresponde a la correferencia o recurrencia, entendida como un conjunto de estrategias dirigidas a la mantención el referente, es decir, a asegurar la coherencia textual en tanto se mantenga el tema que da pie a la enunciación, tal como lo explica Álvarez: " Un texto bien formado presenta normalmente en su desarrollo elementos que recurren o reaparecen. Dicho de otro modo, cada nueva oración retoma elementos de las oraciones anteriores. Los mismos "individuos" o referentes reaparecen de una oración a otra. Es lo que se llama también

"mantención de los referentes". Esta persistencia de los referentes, unida a la persistencia de indicaciones de tiempo y lugar, contribuye a formar un texto coherente y cohesivo [...]" (2001: 104). Podemos decir, en términos simples, que se trata de seguir hablando de lo mismo, sin repetir de manera redundante y sin perder el hilo de lo que se dice, retomándolo todas las veces que sea necesario. Calsamiglia y Tusón (2012) ofrecen una clasificación para estas estrategias, reconociendo aquellas basadas en "procedimientos léxicos" y aquellas basadas en "procedimientos gramaticales".

Siguiendo esta clasificación, podemos afirmar que en nuestro trabajo pesquisarémos estrategias de ambos núcleos. Primero, tenemos estrategias de tipo "gramatical", como la **pronominalización**, o *anáfora mediante proforma*, en términos de Mederos, consistente en el uso de pronombres, principalmente personales, demostrativos, clíticos y relativos, para mencionar un determinado referente (ya nombrado o por nombrar). En segundo lugar, tenemos estrategias de tipo "léxico", tales como la **sinonimia** o *sustitución léxica* (Álvarez, 2001), consistente en sustituir o repetir el referente por un sinónimo o casi-sinónimo del referente citado (sea este una sola palabra o una expresión que cumpla con la característica), y la **repetición** (parcial o exacta) como forma más básica de mantención referencial. Respecto a la sinonimia o sustitución léxica, cabe mencionar que no es de interés de este trabajo entrar en una disquisición teórica acerca de lo que se considerará relación sinónima, en cuanto a "identidad" de sus significados. Sabemos que lo que muchas veces identificamos como sinónimos, son en realidad casi-sinónimos, pues los significados en cuestión son similares y no idénticos. En ese sentido, usaremos el término *pronominalización* para referirnos a la sustitución del referente como mecanismo cohesivo, ya sea por una palabra o expresión sinónima o casi-sinónima (ver Lyons 1981b)

Observemos algunos ejemplos:

a. Estrategias gramaticales: pronominalización

“aquí, los nacionalistas pululan; **los** mueve, según **ellos**, el atendible pero inocente propósito de fomentar los mejores rasgos argentinos” (Gil, 1999:253 )

En este caso, los pronombre personales *los* y *ellos*, retoman o se refieren al grupo sustantivo o frase nominal *los nacionalistas*. Nos encontramos ante un ejemplo de uso anafórico, al igual que en el siguiente ejemplo de pronombre posesivo:

“Fernanda despreciaba al hijo bastardo de Meme. Para **su** visión del mundo, **él** era la causa de una vergüenza infinita” (Gil, 1999: 253)

Podemos observar como el uso del posesivo *su* remite al sustantivo *Fernanda*, y *él*, a su vez, permite retomar el grupo nominal *hijo bastardo de Meme*.

En cuanto a los usos catafóricos, quizás menos comunes, sobre todo tratándose de producciones textuales de estudiantes de séptimo básico, podemos incluir el siguiente ejemplo:

“Cuando me contó **lo** sucedido, **la arrogancia del administrativo**, pensé que ya no era posible continuar ahí” (Manual PSU, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012: 44)

Hablamos en este caso de un uso catafórico, en tanto que el clítico *lo* anuncia la frase nominal *la arrogancia del administrativo*, anticipando un referente.

b. Estrategias léxicas: sustitución por sinónimos, o casi-sinónimos, y repetición

Observemos el siguiente fragmento:

Un único **artista** que pintaba de rodillas

“Un único **pintor**, que dibujaba de rodillas, iluminado por lámparas de tuétano y utilizando todas las técnicas conocidas, es el **autor** de la bóveda policromada de las cuevas de Altamira. (...) El **pintor de Altamira** no se limitó a pintar la obra cumbre del arte rupestre. Según Múzquiz, **este individuo** se desplazó hasta las cuevas del Castillo en Puente Viesgo, también en Cantabria” (...) (Noticia de El País) (Calsamiglia y Tusón, 2012: 221)

En este fragmento, podemos observar las dos estrategias de carácter léxico que nos interesa observar. En primer lugar, tenemos un caso de sustitución por sinónimos en la

cadena nominativa *artista, pintor, autor, este individuo*, donde esta última frase nominal es considerada como un cuasi sinónimo. Por otro lado, en la cadena *pintor y pintor de Altamira*, observamos un caso de repetición, aunque en la segunda nominación se ha realizado una variación al agregar un complemento preposicional.

Para finalizar la exposición de este punto, cabe resaltar que, tanto el documento de Mapas de Progreso para la Producción Escrita (MINEDUC, 2008), como las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2013), destacan en el ámbito de la escritura para este nivel las estrategias de “nominalización” y “sustitución por pronombres” como medios de mantención referencial.

### **C. Tipologías textuales: argumentación y narración**

La discusión en torno a la clasificación de la innumerable variedad de textos existentes es bastante antigua, y pese a todo lo dicho al respecto aún no se encuentra agotada. La llamada lingüística del texto ha emprendido numerosos esfuerzos teóricos en pos de establecer una tipología eficiente y que diera cuenta de la diversidad y heterogeneidad del inmenso corpus textual. Sin embargo, la tarea se vuelve aún más compleja considerando que no solo existe un gran abanico de posibilidades textuales y discursivas, sino también una serie de criterios para la clasificación, basados en diferentes elementos y con énfasis diversos (comunicativo, pragmático, estructural, etc.). No es materia de este trabajo reproducir esta discusión, sin embargo, es pertinente remitirse a algunas propuestas funcionales para este desarrollo.

Desde el punto de vista de Gerardo Álvarez (2001), quien realiza un breve pero claro recorrido por la discusión enunciada, existen una serie de elementos que dificultan el establecimiento de una única o estable taxonomía de los textos: la diversidad de textos existentes; sus distintas extensiones; multiplicidad de criterios de clasificación, y por último, la *heterogeneidad constitutiva* de los mismos (2001: 144), pues en un texto que reconocemos como narrativo, encontraremos también secuencias descriptivas o

argumentales, por ejemplo. Frente a esto, surgen una serie de propuestas, como mencionábamos, que se levantan desde distintos criterios de clasificación.

Siguiendo nuevamente a Álvarez, identificamos criterios de tipo socioculturales, funcionales y estructurales o construccionales. Una mirada algo menos simplificada es la que ofrece Heinemann (2000), quien identifica cuatro grupos de clasificaciones para las llamadas "clases textuales": las de impronta gramatical, semánticas o de contenido, situacionales y determinadas por la función comunicativa. Evidentemente, existen algunas coincidencias entre ambos criterios, pero en virtud de la operatividad, nos quedaremos con la propuesta de Álvarez.

Dentro del criterio *socio-cultural*, es donde encontramos algunos importantes aportes como los de Bajtín (1985) en función de los llamados "géneros discursivos", entendidos como textos asociados a determinadas prácticas culturales o sociales, y que en virtud de este uso, se estabiliza o institucionalizan en la sociedad. Sin embargo, si bien se trata de una propuesta con enorme asidero en la realidad, nos enfrenta nuevamente a una enorme diversidad de textos, que siguen compartiendo entre sí una gama de características comunes que permitirían aún establecer taxonomías más manejables. Los llamados criterios *funcionales*, se centran en la función comunicativa de los textos, es decir, en el propósito del emisor, lo que nuevamente impide realizar una clasificación exhaustiva, en la medida que los propósitos comunicativos también se ven imbricados en un mismo discurso.

En función de lo anterior, es el criterio *estructural* el que ha predominado en las tipologías más difundidas, principalmente aquellas utilizadas en la didáctica de la lengua. De alguna manera, basarse en la estructura textual ha resultado ser un criterio más manejable y taxativo, que aunque no permita dar cuenta de toda la multiplicidad de elementos presentes en las complejas unidades textuales, al menos ha permitido establecer algunas clasificaciones útiles para la enseñanza. De este modo, en la escuela se opera con una clasificación basada en la estructura prototípica de los textos que permite agruparlos en expositivos o informativos, argumentativos, narrativos, descriptivos e instructivos.

En relación con lo anterior, resulta atingente referirse a los conceptos de *macroestructura* y *superestructura* (Van Dijk, 1983), ya mencionados anteriormente, que

aportan algunos elementos a los criterios de carácter estructural, en la medida en que sintetizan una serie de regularidades encontradas en la organización interna de los textos (estructuras prototípicas). Por una parte, todo texto debe asegurar un orden tal de la información que permita mantener la unidad temática y la coherencia semántica de su contenido (macroestructura), y por otra, aquellos contenidos, se deben organizar de una determinada manera, o siguiendo un determinado esquema prototípico, según la intención comunicativa que persiguen (superestructura). A partir de esta última noción, la de superestructura (modelo esquemático de un texto, independiente de su contenido semántico), es posible desprender determinadas propuestas de clasificación, en vista de que, textos que comparten un mismo propósito comunicativo, comparten también ciertos esquemas prototípicos de organización global.

En esta perspectiva, podemos encontrar las propuestas de Werlich, Adam y Charaudeau (Ciapuscio, 1994; Álvarez, 2001). Werlich, propone fundamentado en tipos textuales o bases, que se relacionan directamente con funciones cognitivas, que van desde lo más simple a lo más complejo. Así, podemos identificar cinco tipos o bases textuales: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva, cada una de ellas relacionada con funciones cognitivas específicas sobre cómo aprehender y/o abordar la realidad. Estas bases textuales, sirven de marcador o dirección para el desarrollo de secuencias textuales, que corresponden al despliegue del texto en sí mismo. Esta idea de secuencias permite tener una noción amplia de las tipologías textuales, entendiendo que existe una base y una secuencia dominante, pudiendo intercalarse otras secuencias de distinto tipo, pues la realidad textual no es homogénea.

La noción de secuencia, será de importancia vital para la propuesta de Adam (1992) y sus esquemas prototípicos, que corresponden a tipos elementales o estructuras regulares para articular las proposiciones (Ciapuscio, 1994), reconociendo las siguientes: narrativa, descriptiva, argumentativa y dialogal. Como vemos, la propuesta de Adam es de carácter estructural y retórica, distanciándose de la propuesta cognitivista de Werlich que le sirve de cimiento.

Por su parte, Charaudeau (1992), basado en el modo de organización dominante del discurso, distingue solo tres tipos: argumentativo, descriptivo y narrativo.

Para efectos de este trabajo, nos quedaremos con las nociones propuestas por Adam en 1992, que resultan operativas y coherentes con la concepción de texto y tipos de textos que enseñamos en la escuela, basadas fundamentalmente en la estructura y la jerarquización interna de las proposiciones. Estas son: narrativa, descriptiva, argumentativa y dialogal.

Desde esta perspectiva, entenderemos como texto narrativo aquel basado en el “prototipo de la secuencia narrativa”, que reúne seis constituyentes básicos: sucesión de acontecimientos, unidad temática (basada en un sujeto o actor), predicados transformados (cambio de estado de la situación inicial), un proceso, causalidad narrativa de una puesta en intriga, y una evaluación final. En cuanto a la causalidad narrativa, consideramos el esquema de cinco momentos fundamentales para la noción de relato propuesto por el autor (Adam, 1992): Situación inicial- Complicación (desencadenante 1)- Acciones o evaluación- Resolución (desencadenante 2)-Situación final. Estos constituyentes, se puede resumir en tres unidades mínimas, que Álvarez identifica como: "1) un estado inicial (de equilibrio); 2) un quiebre (un hecho inesperado, una complicación, que rompe el equilibrio inicial); 3) la resolución (que instauro un nuevo equilibrio)" (2001: 160)

La narración corresponde a uno de los discursos más comunes y familiares en nuestra comunicación cotidiana, tanto de tipo literario como no literario, presente desde nuestros orígenes culturales y altamente difundida y practicada en nuestra formación escolar. Tal como plantea Álvarez

"Todo sujeto desarrolla desde muy temprana edad la *competencia textual narrativa*, es decir, la capacidad de construir textos que le permiten narrar eventos, al comienzo en forma oral-dialogal, y ulteriormente en forma monologal, oral o escrita." (Álvarez, 2001: 159)

No es de extrañar, por tanto, que se trate de una de las manifestaciones discursivas más estudiadas.

Por otro lado, entenderemos el texto argumentativo como aquel basado en "el prototipo de la secuencia argumentativa", y que "busca intervenir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio, haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según diversas modalidades, en otro (argumento/dato/ razones). Por definición, el dato-argumento busca fundamentar o refutar una proposición." (Adam, 1992: 12). A partir de esta definición, podemos comprender que uno de los elementos fundamentales de este tipo de texto es el "convencimiento" o la "persuasión" de *otro* sobre una idea o punto de vista que el emisor maneja. En términos de Charolles (1980:7) "hay argumentación cada vez que un agente (individual o colectivo) produce un comportamiento destinado a modificar o reafirmar las disposiciones de un sujeto (o conjunto de sujetos) respecto a una tesis".

En términos más simples y siguiendo la esquematización propuesta por Álvarez de este modelo discursivo, diremos que "1. un sujeto trata; 2. por medio de su discurso; 3. de provocar (aumentar, reforzar); 4. razonadamente; 5. la adhesión de otro; 6. a una tesis u opinión." (2001: 180)

Para concluir, podemos decir que, en términos simples y apropiados para el análisis de los textos producidos por los estudiantes de esta muestra, consideraremos como principal criterio narrativo, la secuencialidad y temporalidad de los acontecimientos ocurridos a un personaje, y en el caso de la argumentación, el planteamiento de un punto de vista personal (o tesis) sobre una situación presentada, apoyándose en determinadas causas y/o razonamientos con fines persuasivos.

### **3. Metodología**

La presente investigación, tiene carácter cualitativo, en tanto pretende observar un fenómeno, como son algunos mecanismos de cohesión en la producción textual de grupos delimitados y particulares de estudiantes, con el propósito de describirlo, comprenderlo y caracterizarlo, encontrando líneas reflexivas para el desarrollo de la práctica pedagógica en el eje de escritura de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

#### ***3.1. Muestra***

Durante el mes de noviembre de 2013 se aplicó dos tareas de escritura (argumentativa y narrativa) a 40 estudiantes de 7° año básico de cada establecimiento seleccionado proveniente de las distintas dependencias administrativas del sistema escolar chileno (particular, particular subvencionado y municipal). Del total de los textos producidos se seleccionaron las producciones narrativas y argumentativas de 16 estudiantes en relación con la cantidad de palabras escritas. En el caso de la producción narrativa se consideró textos entre las 60 y 200 palabras, y para el caso de la producción argumentativa se consideró entre 30 y 170 palabras, lo que da un total de 32 producciones por dependencia administrativa. En el caso del texto argumentativo se seleccionó textos de menor cantidad de palabras porque las producciones fueron en general menos extensas.

Tabla 1: Detalle de la muestra

Tipo de texto	Dependencia administrativa			Total
	Particular	Particular subvencionado	Municipal	
Narrativo	16	16	16	48
Argumentativo	16	16	16	48
	32	32	32	96

### ***3.2. Tareas de escritura***

En el caso del texto narrativo, se aplicó una tarea de escritura (ver figura 1) correspondiente a una imagen de carácter fantástico, que motivó la producción narrativa ficcional (cuento). La imagen está acompañada de un título y un “pie forzado” que, unidos a la imagen, permiten destrabar la escritura. Tanto la imagen como el texto breve que la acompaña pertenecen a una obra literaria infantil denominada “Los Misterios del Sr. Burdick” de Chris Van Allsburg (1984), con la cual se tienen algunas experiencias didácticas exitosas a nivel personal en cuanto a la producción textual de carácter literario.



Figura 2: Tarea de escritura para texto argumentativo.

**Produciendo un texto argumentativo**

Todos alguna vez hemos tenido la necesidad de opinar o de expresar lo que pensamos frente a una situación; si algo nos gusta o nos enfada, si creemos que algo es correcto o incorrecto, etc. Lo importante siempre es tener buenas razones que apoyen lo que pensamos. A continuación, te invitamos a expresar tu punto de vista frente a una situación, y a dar muy buenas razones que apoyen tu opinión para convencer a otros. Observa el siguiente afiche:



¿Qué crees que debiéramos hacer en Chile con los perros callejeros. Escribe un breve texto en que entregues tu opinión de manera clara y entrega al menos dos razones que la apoyen

Ambos instrumentos fueron probados con anterioridad en un grupo de 60 estudiantes de séptimo básico de un establecimiento distinto a los de la investigación, con el objetivo de medir su efectividad como estímulo a la escritura. En este pilotaje, un alto porcentaje de producciones textuales de ambos tipos (75%) superó las 50 palabras escritas con un tope máximo de 195. A partir de esto, se validó los instrumentos en cuanto a su capacidad para estimular la escritura.

Posteriormente, se aplicó las tareas de escritura definitivas a un total de 128 estudiantes, obteniendo un corpus de 256 producciones (128 narrativas y 128 argumentativas) de donde se extrajo la muestra que, como se detalla más arriba, corresponde a la producción narrativa y argumentativa de 16 estudiantes de cada dependencia administrativa, obteniendo un total de 96 producciones (48 narrativas y 48

argumentativas), procurando escoger la misma cantidad de textos producidos por hombres y por mujeres (8 de cada sexo por curso).

### 3.3. Análisis de la muestra

Una vez seleccionados los textos para la muestra, se procedió al análisis de estos, cuantificando el uso total de mecanismos cohesivos en función del promedio de palabras escritas, el tipo de texto y la dependencia administrativa de los establecimientos, para luego identificar su variedad en un análisis de carácter cualitativo. Con posterioridad, se evaluó la adecuación de estos mecanismos en función de la calidad cohesiva global de los textos. Para este procedimiento se utilizó como instrumento de evaluación el indicador "cohesión" de la rúbrica publicada en el documento de resultados del SIMCE de Escritura 2013 (MINEDUC, 2013) aplicado a los sextos años básicos, que se adjunta a continuación:

Figura 3: Extracto de "pauta Analítica de Corrección SIMCE Escritura 6° básico 2013.

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Cohesión	No se evidencian recursos de cohesión o solo se emplea repetitivamente y de manera exclusiva el conector "y".	El texto incorpora escasos recursos de cohesión o presenta varios errores en el uso de conectores o recursos de correferencia.	El texto incorpora recursos de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que pueden ser repetitivos o con algunos errores aislados.	El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.

Luego se relacionaron los resultados con la variable "dependencia administrativa", para lo cual se compararon los resultados obtenidos por los estudiantes pertenecientes a las tres dependencias estudiadas.

### ***3.4 Contextualización social de los establecimientos seleccionados para la investigación***

En el desarrollo de esta investigación se ha planteado reiteradamente que se trata de un estudio de caso sin pretensiones de generalización o marcar tendencia en términos cuantitativos y/o estadísticos. En ese sentido, es relevante exponer algunos elementos del contexto de cada establecimiento que permitan tener una mirada más detallada de estos en tanto casos de análisis.

Tal como se ha planteado con anterioridad, se escogieron tres establecimientos pertenecientes a las tres dependencias administrativas que funcionan en el sistema educativo chileno, esto es, municipal, particular subvencionado y particular pagado. En cada caso, se aplicó el instrumento a un séptimo básico, salvo en el caso del colegio particular pagado, donde, debido a su organización interna que se detallará en adelante, se aplicó a dos séptimos básicos, uno de mujeres y otro de hombres. En todos los casos, se identifica a cada establecimiento con dependencia administrativa y la comuna a la cual pertenecen para resguardar su identidad.

Finalmente, los datos mediante los cuales se realizará la caracterización socioeconómica de los establecimientos provienen de la información publicada por MINEDUC en el sitio web de la Agencia de Calidad ([www.simce.cl](http://www.simce.cl)) de acceso público. Por otro lado, la caracterización cualitativa de los establecimientos, se construyó a partir de conversaciones y entrevistas informales con profesores y estudiantes, además de la propia experiencia en los lugares al aplicar la prueba.

#### **a) Escuela básica municipal, comuna de El Bosque**

Se trata de una escuela básica dependiente de la DAEM de la comuna de El Bosque, que imparte cursos hasta 8° año básico, de manera gratuita. Según la información publicada por la Agencia de Calidad de MINEDUC correspondiente a la medición SIMCE 2013, atiende al grupo socioeconómico "medio bajo", clasificación que se establece a partir de la información entregada por los apoderados, donde la mayoría de estos ha declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$195.001 y

\$320.000. Tales datos permiten establecer, según esta fuente, que entre 61,01 y 81,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social, por lo cual recibe importantes aportes de la llamada "Ley SEP" o Subvención Especial Preferencial, que permiten financiar gran parte del funcionamiento de la institución.

Se trata de una escuela con una composición heterogénea en cada nivel, pues existen estudiantes que presentan retraso pedagógico de hasta tres años de escolaridad. Cuenta con PIE, Programa de Integración Escolar, que atiende a los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias.

En términos de su entorno social, la escuela se emplaza en medio de una serie de poblaciones construidas a mediados de los 90' por programas de viviendas sociales y auto construcción, y cercana a un campamento, del cual provienen gran cantidad de estudiantes atendidos por la escuela. Este entorno implica que la institución se encuentre intervenida por una serie de programas sociales gubernamentales de carácter preventivo provenientes del Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio del Interior, CONACE, etc.

En cuanto a la medición de resultados académicos que ofrece la Agencia de Calidad a través de la prueba SIMCE, el establecimiento alcanza un promedio de 225 puntos entre lenguaje y matemática, ubicándose alrededor de 10 puntos más abajo del promedio de obtenido por el grupo socioeconómico al cual pertenece. En cuanto a la prueba de escritura para sextos años básicos, aplicada de manera oficial por primera vez en 2013, año en que se aplicó el instrumento de esta investigación, la escuela obtiene un total de 50 puntos, ubicándose en el promedio nacional de su grupo socioeconómico.

#### b) Colegio particular subvencionado, comuna de Peñalolén

Se trata de un colegio particular subvencionado de financiamiento compartido, cuya mensualidad asciende a los \$16.000 que imparte cursos desde pre kínder 4° medio. Según la información publicada por la Agencia de Calidad de MINEDUC correspondiente a la medición SIMCE 2013, atiende al grupo socioeconómico "medio", clasificación que se establece a partir de la información entregada por los apoderados, donde la mayoría de

estos ha declarado tener entre 11 y 12 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$320.001 y \$600.000. Ante esto, y a partir de la información entregada, se establece que entre 36,01 y 61,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

Se trata de un colegio con una composición homogénea en cada nivel, pues no existen estudiantes que presentan retraso pedagógico significativo. Cuenta con programas internos de apoyo psicopedagógico para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En términos de su entorno social, el colegio se emplaza en un sector caracterizado por la presencia de villas y condominios, viviendas adquiridas mediante subsidios habitacionales, y algunas poblaciones de viviendas sociales. La institución cuenta con un sistema de becas interno que permite atender a estudiantes más vulnerables, razón por la cual cuenta con un aporte proporcional mediante Subvención Especial Preferencial.

En cuanto a la medición de resultados académicos que ofrece la Agencia de Calidad a través de la prueba SIMCE, el establecimiento alcanza un promedio de 248 puntos entre lenguaje y matemática, ubicándose alrededor de 9 puntos más abajo del promedio obtenido por el grupo socioeconómico al cual pertenece. En cuanto a la prueba de escritura para sextos años básicos, aplicada de manera oficial por primera vez en 2013, año en que se aplicó el instrumento de esta investigación, la escuela obtiene un total de 47 puntos, ubicándose 3 puntos más abajo el promedio nacional de su grupo socioeconómico.

#### c) Colegio particular pagado, comuna de Las Condes

Se trata de un colegio particular pagado, cuya mensualidad asciende a los \$372.000 sumado a una cuota de incorporación de \$2.197.883. Imparte cursos desde "play group" hasta 4° medio científico-humanista. Se encuentra organizado internamente en cursos de hombres y mujeres, razón por la cual, en este caso, se aplicó el instrumento a dos séptimos básicos, uno masculino y otro femenino. Según la información publicada por la Agencia de Calidad de MINEDUC correspondiente a la medición SIMCE 2013, atiende al grupo

socioeconómico "alto", clasificación que se establece a partir de la información entregada por los apoderados, donde la mayoría de estos ha declarado tener 16 o más años de escolaridad en el caso del padre y 15 o más años de escolaridad en el caso de la madre, con un ingreso del hogar de \$1.300.001 o más. Esta información permite establecer que un 6,00% o menos de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

Se trata de un colegio con una composición homogénea en cada nivel, pues no existen estudiantes que presentan retraso pedagógico significativo. Cuenta con un programa interno de integración escolar que atiende a los estudiantes con necesidades educativas especiales, algunas de ellas de carácter permanente (síndrome de Asperger y Down, y trastornos motores), sin embargo, estos estudiantes representan un porcentaje mínimo en el universo total de la institución.

En términos de su entorno social, el colegio se emplaza en un sector caracterizado por la presencia de condominios exclusivos de acceso restringido, donde el valor de las viviendas supera las 10.000 UF. Por sus características, la institución no cuenta con ningún aporte público.

En cuanto a la medición de resultados académicos que ofrece la Agencia de Calidad a través de la prueba SIMCE, el establecimiento alcanza un promedio de 291 puntos entre lenguaje y matemática, ubicándose alrededor de 8 puntos más arriba del promedio obtenido por el grupo socioeconómico al cual pertenece. En cuanto a la prueba de escritura para sextos años básicos, aplicada de manera oficial por primera vez en 2013, año en que se aplicó el instrumento de esta investigación, el colegio obtiene un total de 58 puntos, ubicándose 2 puntos más arriba que el promedio nacional de su grupo socioeconómico.

Los datos entregados respecto a la contextualización de los colegios tienen como finalidad construir un panorama social de estos que permita aportar factores a la interpretación de los datos que se analizan.

## **4. Resultados**

En primer lugar, se expondrá una cuantificación general del uso de los mecanismos cohesivos estudiados, conexión y correferencia, en relación a su frecuencia y diversidad. La presentación de estos resultados se ha organizado de manera tal que, en primera instancia se comparará la presencia de los mecanismos según tipo textual, y luego según dependencia administrativa. Posteriormente, se presentará un análisis cualitativo basado en la diversidad de mecanismos utilizados y sus posibles implicancias y/o causas.

En una segunda instancia, se procederá a presentar los resultados obtenidos en relación con la adecuación de los mecanismos utilizados y la calidad global del aspecto cohesivo de los textos, para lo cual, según se comentara antes, utilizaremos el instrumento de evaluación elaborado para la evaluación SIMCE de Escritura, particularmente en su punto relacionado con la cohesión textual.

En una etapa posterior, se procederá a una discusión sobre los resultados presentados a la luz de los aportes teóricos revisados en el marco conceptual de este trabajo.

### ***4.1. Frecuencia y diversidad de mecanismos cohesivos de conexión y correferencia***

#### **4.1.1. Conexión**

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos en cuanto al análisis de frecuencia y diversidad del uso de conectores como mecanismo cohesivo de carácter gramatical, partiendo por un análisis centrado en el tipo textual y su relación con la frecuencia de conectores utilizados, sin incluir la variable de dependencia administrativa.

Posteriormente, se expondrá un análisis de la diversidad de conectores utilizados, junto a posibles causas y/ implicancias.

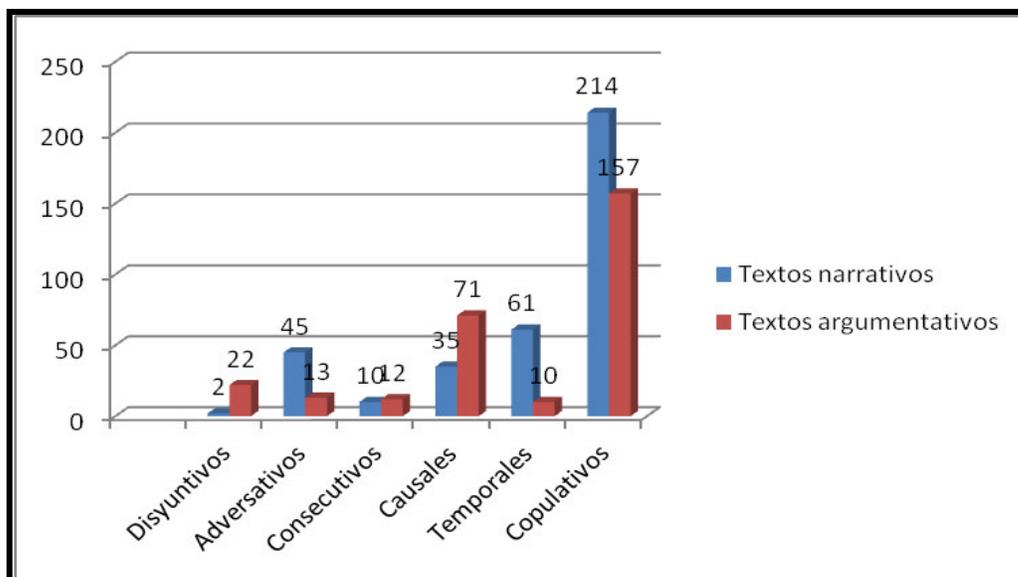
## A. Frecuencia de uso de conectores según tipo textual

La siguiente tabla, nos muestra una cuantificación general del uso de conectores según tipo textual, incluyendo los textos obtenidos en los tres establecimientos. El objetivo de este análisis es observar la predominancia de algunas relaciones de conexión por sobre otras basadas en la superestructura de los textos, así como en su propósito comunicativo:

Tabla 2: Frecuencia de uso de conectores según tipo textual

Muestra (compuesta de 48 textos en cada tipología)	Disyuntivos	Adversativos	Consecutivos	Causales	Temporales	Copulativos	Total conectores utilizados	Promedio de palabras escritas
Textos narrativos	2 (0,5%)	45 (12,2%)	10 (2,7%)	35 (9,5%)	61 (16,6%)	214 (58,3%)	367 (100%)	127
Textos argumentativos	22 (7,7%)	13 (4,5%)	12 (4,2%)	71 (24,9%)	10 (3,5%)	157 (55%)	285 (100%)	86

Gráfico 3: Frecuencia de uso de conectores según tipo textual



Como se puede observar, la relación de tipo copulativa representada por el conector "y" supera por amplio margen el uso de cualquier otra relación conectiva en ambos tipos de texto, con mayor preponderancia en la narración (58,3%), un fenómeno que ya evidenciaban estudios anteriormente citados, donde la relación copulativa es muchas veces utilizada como recurso narrativo de temporalidad o secuencialidad. Sin embargo, vale mencionar que el promedio de palabras escritas en los textos narrativos (127) es mayor que el de los textos argumentativos (86), en función de lo cual puede explicarse la mayor presencia del conector mencionado. En seguida al uso del copulativo "y", es posible observar que la tendencia al uso de determinadas unidades conectivas según el tipo de texto se halla marcada en cada caso, una elección probablemente motivada por la intención comunicativa y la superestructura de los discursos. Así, en la narración observamos el predominio de los conectores temporales propios de la naturaleza del texto (secuencia temporal de hechos) con un 16,6%, seguido por el uso de conectores adversativos (12,2%) y causales (9,5%). En el caso de los textos argumentativos, excluyendo nuevamente el uso del copulativo "y" que alcanza el 55%, probablemente como una estrategia que reemplaza el valor de causalidad, la tendencia corresponde al uso de conectores causales (24,9%), lo cual se condice con la característica principal de la superestructura argumentativa, cuyo principal propósito es la manifestación de un punto de vista sustentado en razones o argumentos.

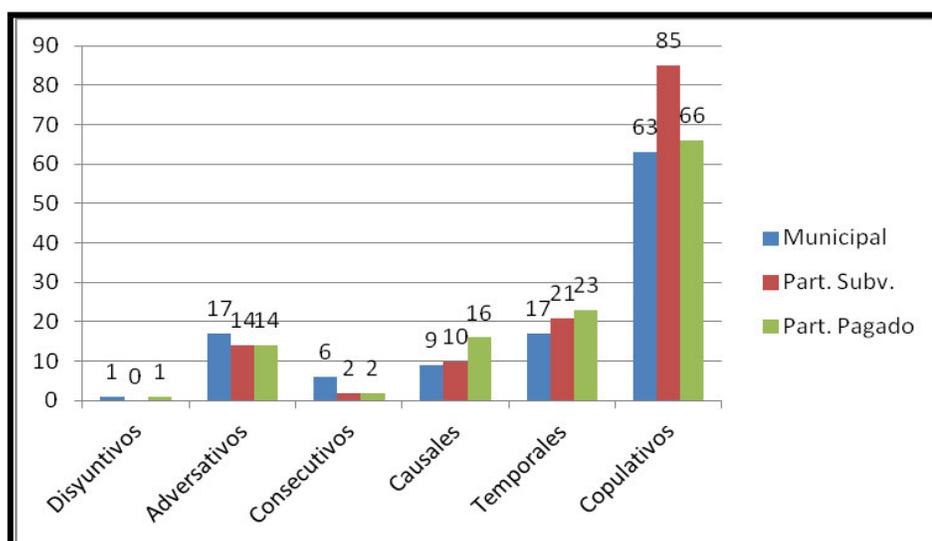
## **B. Frecuencia de conectores según dependencia administrativa de los establecimientos y tipo de texto**

En este caso, el propósito es exponer los resultados incorporando esta vez la variable de dependencia administrativa. De esta manera, observaremos si la tendencia anteriormente observada se mantiene en cada uno de los tres casos analizados. Presentamos en primer lugar los conectores utilizados en textos narrativos (Tabla 3):

Tabla 3: Frecuencia de conectores en textos narrativos según dependencia administrativa de los establecimientos

Textos narrativos (muestra compuesta de 48 textos, 16 por dependencia administrativa)								
	Disyuntivos	Adversativos	Consecutivos	Causales	Temporales	Copulativos	Total de conectores utilizados	Promedio de palabras escritas
<b>M</b>	1 (0,9%)	17 (15%)	6 (5,3%)	9 (7,9%)	17 (15%)	63 (55,7%)	113	122
<b>PS</b>	0 (0%)	14 (10,6%)	2 (1,5%)	10 (7,5%)	21 (15,9%)	85 (64,3%)	132	112
<b>PP</b>	1 (0,8%)	14 (11,4%)	2 (1,6%)	16 (13,1%)	23 (18,8%)	66 (54%)	122	147

Gráfico 4: Frecuencia de uso de conectores en textos narrativos según dependencia administrativa



En primer lugar, destacan importantes diferencias en cuanto al promedio de palabras escritas en cada dependencia administrativa, un fenómeno necesario de tener en cuenta al analizar los datos. Se observa que los textos de estudiantes provenientes del establecimiento particular poseen considerablemente más palabras que aquellos de las otras dependencias. Llama la atención que los estudiantes del establecimiento municipal tienen un mejor desempeño en este aspecto que los del establecimiento particular subvencionado.

El fenómeno del uso masivo de conectores copulativos ("y") es particularmente significativo si se considera que en el particular subvencionado, pese a presentar el menor promedio de palabras escritas (112), presenta el mayor uso de conectores copulativos

(64,3%), principalmente "y", superando a los dos casos restantes que se hallan en una frecuencia de uso similar entre sí: 54% en el municipal y 55,7% en el particular pagado. De todos modos, cabe mencionar que la escuela municipal presenta el menor porcentaje de uso de relación copulativa.

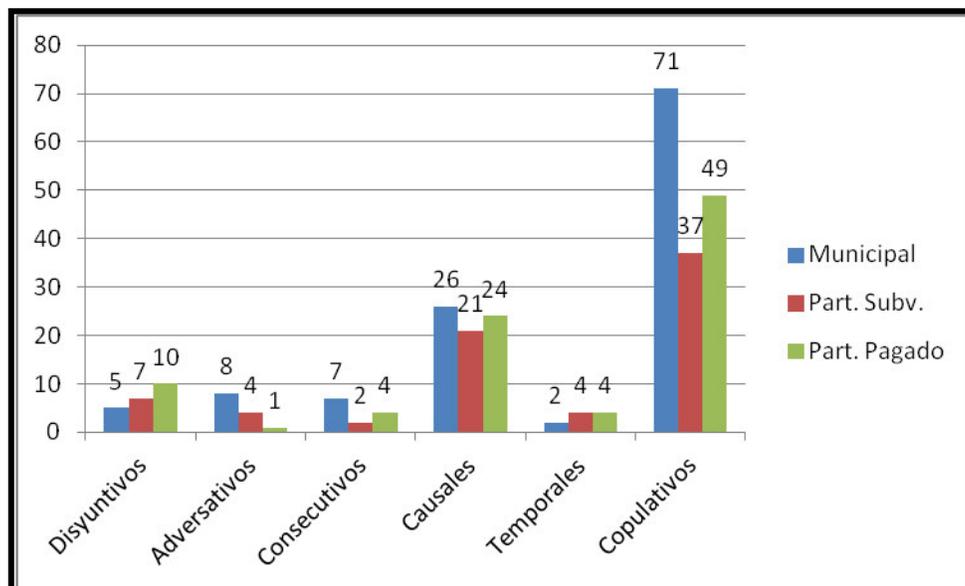
A continuación del uso de los conectores copulativos, se observan una marcada tendencia al uso de una relación conectiva preponderante, marcada por los conectores temporales, salvo en el caso del establecimiento municipal donde se utilizó la misma cantidad de conectores temporales que adversativos (15%). En el caso del particular pagado, el uso de conectores temporales supera por estrecho margen a los dos establecimientos restantes con un 18,8% versus un 15,9% en el particular subvencionado y un 15% en el municipal, algo que no necesariamente se explica en un manejo más consciente del mecanismo, pues debemos tener presente la diferencia en el promedio de palabras escritas.

Observemos ahora el caso de los textos argumentativos:

Tabla 4: Frecuencia de conectores en textos argumentativos según dependencia administrativa de los establecimientos

Textos argumentativos (muestra compuesta de 48 textos, 16 por dependencia administrativa)								
	Disyuntivos	Adversativos	Consecutivos	Causales	Temporales	Copulativos	Total de conectores utilizados	Promedio de palabras escritas
<b>Municipal</b>	5 (4,2%)	8 (6,7%)	7 (5,9%)	26 (22%)	2 (1,6%)	71 (60,1%)	118	100
<b>Part. Subv.</b>	7 (9,3%)	4 (5,3%)	2 (2,6%)	21 (28%)	4 (5,3%)	37 (49,3%)	75	53
<b>Part. Pagado</b>	10 (10,8%)	1 (1%)	4 (4,3%)	24 (26%)	4 (4,3%)	49 (53%)	92	106

Gráfico 5: Frecuencia de uso de conectores en textos argumentativos según dependencia administrativa



En primer lugar, cabe destacar el hecho de que, en el particular subvencionado se observa una significativa diferencia en el número de palabras escritas (53), alcanzando la mitad menos que en los dos casos restantes: 100 en el municipal, y 106 en el particular pagado.

Nuevamente es posible observar la tendencia que marca el uso de los copulativos en relación con los demás conectores, de manera proporcional a la cantidad de palabra escritas. En este caso, el establecimiento municipal lidera esta tendencia con un 60,1%.

Tal como en las narraciones, tras la preponderancia de los copulativos, es posible observar un uso marcado de una relación conectiva propia del tipo de texto, que en esta oportunidad corresponde a la causalidad, tendencia observable en los tres casos estudiados, donde el particular subvencionado lidera con un 28%.

En síntesis, en ambos tipos de texto y en cada dependencia administrativa se encuentra un uso preponderante de conectores copulativos, principalmente "y", superando ampliamente el uso de otras relaciones conectivas. Sin embargo, también en la generalidad de los casos, es posible observar una tendencia al uso de determinadas relaciones conectivas coherentes con la intención, propósito y superestructura de los textos,

predominado el uso de conectores temporales en la narración, y causales en la argumentación. El uso reiterativo de copulativos es un fenómeno que vale la pena analizar, y que probablemente se explicaría como una estrategia que permite sustituir otras relaciones conectivas en ausencia de los mecanismos pertinentes.

### **C. Diversidad de conectores utilizados según tipo de texto y dependencia**

A continuación, realizaremos un análisis de carácter más bien cualitativo que permita observar en detalle qué unidades son las que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes en sus textos, junto con proponer algunas causas probables y/o implicancias de ello.

La información se presenta ordenada en dos tablas, una para cada tipo de texto, que resumen la cantidad de conectores utilizados en cada relación. Junto con esto, se presentan la diversidad de conectores utilizados por cada tipo de relación y su frecuencia. Además, las tablas se encuentran ordenadas de manera descendente, partiendo por los conectores más utilizados, y al mismo tiempo, las unidades representativas de cada tipo con mayor presencia.

**a. Diversidad de conectores utilizados en la escuela municipal, comuna de El Bosque**

Tabla 5: Diversidad de conectores utilizados en textos narrativos, escuela municipal, comuna de El Bosque

<b>A. Textos narrativos</b>			
<b>(muestra compuesta por 16 textos narrativos)</b>			
Tipo de conector	Total	Diversidad	Frecuencia
Copulativos	63	y	61
		ni	1
		también	1
Adversativos	17	pero	16
		sin embargo	1
Temporales	17	entonces	8
		después	4
		cuando	3
		hasta que	2
		aún	1
		desde que	1
Causales	9	porque	9
Consecutivos	6	por eso	2
		por lo cual	2
		por lo tanto	1
		así que	1
Disyuntivos	1	o	1

Tabla 6: Diversidad de conectores utilizados en textos argumentativos, escuela municipal, comuna de El Bosque

<b>B. Textos argumentativos</b> <b>(muestra compuesta por 16 textos argumentativos)</b>			
Tipo de conector	Total	Diversidad	Frecuencia
Copulativos	71	y	60
		ni	3
		también	6
		además	2
Causales	26	porque	25
		debido a	1
Adversativos	8	pero	6
		sin embargo	2
Consecutivos	7	por eso	2
		por esto	1
		por lo tanto	1
		es que	1
		así que	1
		entonces	1
Disyuntivos	5	o	5
Temporales	2	después	2

En el caso de los textos narrativos, es posible observar que la mayor diversidad de conectores utilizados se da en los conectores temporales, que como se comentara con anterioridad, corresponden a la tendencia de uso en los textos narrativos. En el caso de los textos argumentativos, la mayor diversidad de conectores se encuentra en el uso de los consecutivos, pese a que la relación causal es la que predomina en este tipo de texto.

Es interesante también destacar el uso preponderante de unidades "prototípicas", en términos de Mederos, en cada relación conectiva, que se condicen con aquellas de uso más cotidiano. El caso de "y" en las relaciones copulativas; "pero" en las adversativas; "porque" para la causalidad, y "por eso" en las relaciones consecutivas. El uso de un conector

adversativo como "sin embargo" resulta significativo pese a que se utilice solo una vez, pues se trata de una unidad de uso menos masivo, ligada a un registro culto formal. En el caso de los conectores copulativos, tal como se había aventurado desde los primeros gráficos, es el uso de "y" el que marca tendencia inclusive por sobre los demás tipos de conectores, principalmente en el caso de los textos narrativo, pues en los argumentativos, pese a la persistencia de "y", aparecen nuevas unidades con valor copulativo como "ni", "también" y "además".

***b. Diversidad de conectores utilizados en colegio particular subvencionado, comuna de Peñalolén***

Tabla 7: Diversidad de conectores utilizados en textos narrativos, colegio particular subvencionado, comuna de Peñalolén

<b>A. Textos narrativos</b>			
<b>(muestra compuesta por 16 textos narrativos)</b>			
Tipo de conector	Total	Diversidad	Frecuencia
Copulativos	85	y	85
Temporales	21	cuando	9
		después	5
		hasta que	2
		entonces	1
		mientras	1
		más tarde	1
		de pronto	1
		desde que	1
Adversativos	14	pero	14
Causales	10	porque	10
Consecutivo	2	así que	2

Tabla 8: Diversidad de conectores utilizados en textos argumentativos, colegio particular subvencionado, comuna de Peñalolén

<b>B. Textos argumentativos</b>			
<b>(muestra compuesta por 16 textos argumentativos)</b>			
Tipo de conector	Total	Diversidad	Frecuencia
Copulativos	37	y	33
		también	3
		además	1
Causales	21	porque	21
Disyuntivos	7	o	10
Adversativos	4	pero	4
Temporales	4	Después	2
		Hasta que	2
Consecutivos	2	Entonces	1
		Así que	1

Es este caso, ocurren algunos fenómenos similares a los enunciados anteriormente, pues en los textos narrativos la mayor diversidad de conectores utilizados se produce en los temporales, de manera coincidente con el propósito del texto. De hecho, en las demás relaciones conectivas presentes, no se observa diversidad, restringiéndose al uso de una unidad prototípica en cada caso. Junto con esto, no se observa presencia de disyunción. En los textos argumentativos, a diferencia del establecimiento municipal, y pese a que las relaciones de tipo causal predominan luego de las copulativas, no se presenta diversidad de unidades utilizadas, restringiéndose solo a la presencia de "porque" como unidad prototípica de la relación.

En cuanto a la relación copulativa, una vez más se observa una predominancia muy superior a la de las demás conexiones, que se ve incrementada en el caso de los textos

narrativos por sobre los argumentativos, probablemente por la versatilidad que un conector como "y" presenta para los estudiantes ante la ausencia de otros mecanismos.

***c. Diversidad de conectores utilizados en colegio particular pagado, comuna de Las Condes***

Tabla 9: Diversidad de conectores utilizados en textos narrativos, colegio particular pagado, comuna de Las Condes

<b>A. Textos Narrativos</b>			
<b>(muestra compuesta por 16 textos)</b>			
<b>Tipo de Conector</b>	<b>Total</b>	<b>Diversidad</b>	<b>Frecuencia</b>
Copulativos	66	y	59
		y también	2
		también	2
		además	2
		e	1
Temporales	23	después	7
		cuando	5
		luego de	3
		hasta que	3
		todavía	1
		aún	1
		entonces	1
		mientras	1
		más tarde	1
Causales	16	porque	13
		ya que	2
		debido a	1
Adversativos	14	pero	14
Consecutivos	2	entonces	1
		así que	1
Disyuntivos	1	o	1

Tabla 10: Diversidad de conectores utilizados en textos argumentativos, colegio particular pagado, comuna de Las Condes

<b>B. Textos argumentativos</b> (muestra compuesta por 16 textos)			
<b>Tipo de conector</b>	<b>Total</b>	<b>Diversidad</b>	<b>Frecuencia</b>
Copulativos	49	y	38
		también	10
		además	1
Causales	24	porque	24
Disyuntivos	10	o	10
Consecutivos	4	Entonces	2
		Por eso	1
		Así que	1
Temporales	4	Después	2
		Hasta que	1
		luego	1
Adversativos	1	pero	1

En este caso, es posible observar nuevamente una tendencia en ambos tipos de textos por relaciones conectivas propias de cada tipología textual. En cuanto a los conectores temporales utilizados en los textos narrativos, se observa la más amplia diversidad de los tres casos estudiados (9 unidades), mientras que, en el caso de las relaciones causales propias de la argumentación, la diversidad sigue siendo escasa o nula, pues solo se utiliza el conector prototípico de la categoría "porque". Al igual que en el particular subvencionado, se observa una mayor heterogeneidad en las unidades utilizadas para marcar relaciones consecutivas, también propias de la superestructura textual. Es importante destacar también la presencia de la disyunción en los textos argumentativos con

la mayor frecuencia de uso de los tres casos analizados. De manera opuesta, las relaciones adversativas casi no se presentan en comparación con la presencia que tienen en los demás casos.

En síntesis, cabe señalar que el uso del conector copulativo "y" tiene una marcada presencia en ambos tipos de texto y en las tres dependencias administrativas analizada, superando ampliamente a las demás relaciones de conexión. En segundo lugar, destaca el uso de conectores temporales en los textos narrativos, y de causales en los argumentativos, pudiendo establecerse una relación entre la superestructura textual y las relaciones conectivas que se utilizan para construirla. Por último, es también destacable la presencia de unidades prototípicas representativas de cada relación ("y" en las relaciones copulativas; "pero" en las adversativas; "porque", para la relación causal; "por eso", para la relación consecutiva y "o", en la disyunción), salvo en el caso de los conectores temporales donde se emplea una amplia nómina de unidades que adquieren ese valor.

#### **4.1.2 Correferencia y/o anáfora**

En este apartado expondremos los resultados referidos al uso de procedimientos de correferencia y/o anáfora, su frecuencia de uso y diversidad. Se partirá por el mecanismo de pronominalización, otro procedimiento de carácter gramatical, según se ha expuesto en el marco teórico de este trabajo, para luego continuar con aquellos de carácter léxico: sinonimia y repetición.

#### **A. Pronominalización o sustitución por pronombres**

En primer lugar, se expondrán los resultados obtenidos respecto al uso de pronombres como mecanismo cohesivo según tipología textual, para luego exponer los mismos incorporando la variable de dependencia administrativa de los establecimientos.

Posteriormente, se realizará un análisis cualitativo respecto a la diversidad de pronombres personales utilizados.

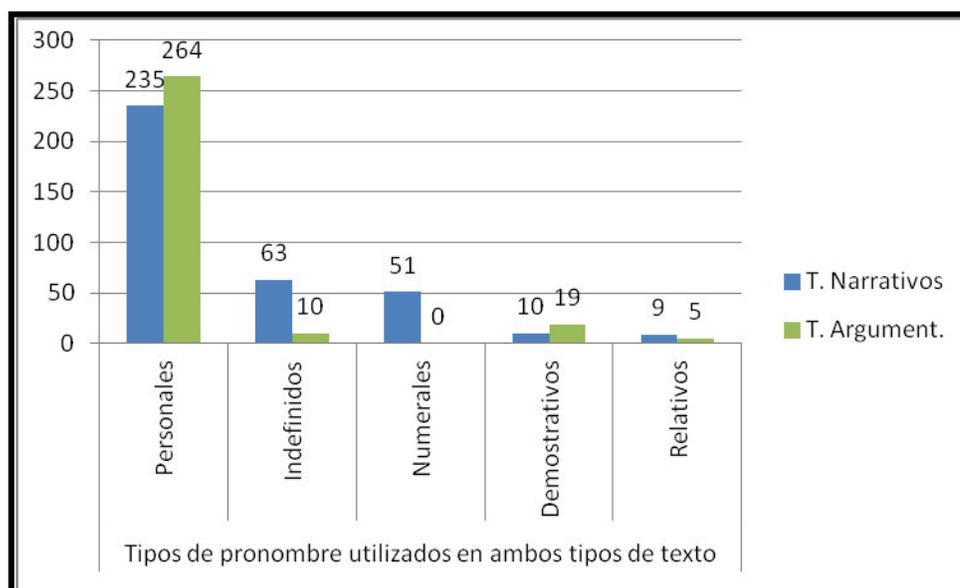
**a. Frecuencia de uso y diversidad de pronombres como mecanismo de correferencia según tipo textual**

La siguiente tabla sistematiza los datos obtenidos en relación al análisis de ambos tipos de textos, correspondientes a un total de 96 textos (48 narrativos y 48 narrativos) sumando las tres dependencias administrativas:

Tabla 11: Frecuencia de uso y diversidad de pronombres como mecanismo de correferencia según tipo textual

	Personales	Indefinidos	Numerales	Demostrativos	Relativos	Total de pronombres utilizados	Promedio de palabras escritas
<b>Textos Narrativos</b>	235 (63,8%)	63 (17,1%)	51 (13,8%)	10 (2,7%)	9 (2,4%)	368 (100%)	127
<b>Textos Argumentativos</b>	264 (88,5%)	10 (3,3%)	0 (0%)	19 (6,3%)	5 (1,6%)	298 (100%)	86

Gráfico 6: Frecuencia de tipos de pronombres utilizados en ambos tipos de textos



Como es posible observar, los pronombres personales superan por amplio margen a los demás tanto en las producciones narrativas (63,8%) como argumentativas (88,5%).

La importante presencia de pronombres numerales en el caso de la narración versus su completa ausencia en la argumentación, se explica por la naturaleza de la tarea de escritura utilizada en la narración, algo que se discutirá más adelante.

Por otro lado, resulta también llamativa la escasa presencia de pronombres en los textos argumentativos, salvo por la utilización de los personales que destaca en ambas tipologías textuales.

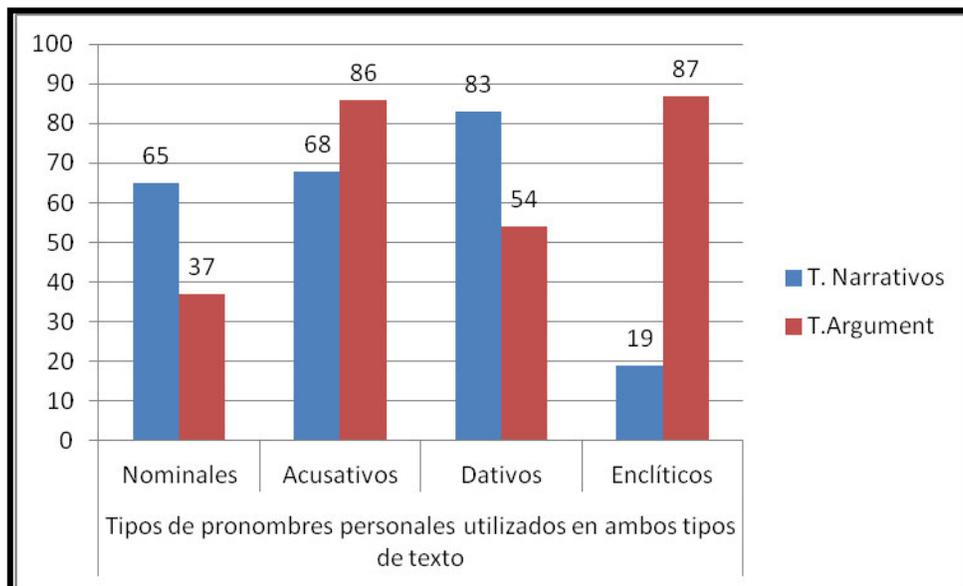
Cabe mencionar también que se omitió para este análisis el uso del relativo "que", salvo en los casos en que cumplía una función claramente correferencial de carácter interoracional.

Puntualizando en el uso de pronombres personales, se realizó además un análisis particularizado de los casos gramaticales a los que pertenecen. La siguiente tabla permite mostrar con mayor claridad esta información:

Tabla 12: Pronombres personales utilizados en ambos tipos de textos

	<b>Nominativo</b>	<b>Acusativo</b>	<b>Dativo</b>	<b>Posición Enclítica</b>	<b>Total</b>	<b>Promedio de palabras escritas</b>
<b>Textos narrativos</b>	65 (27,6%)	68 (28,9%)	83 (35.3%)	19 (8%)	235 (100%)	127
<b>Textos argumentativos</b>	37(14%)	86 (32,5%)	54 (20,4%)	87 (32,9%)	264 (100%)	86

Gráfico 7: Pronombres personales utilizados en ambos tipos de textos



Como podemos observar, en los textos narrativos predomina el uso de dativo (le, les) con un 35,3%, seguido por el uso de acusativo (lo, la, los, las) con un 28,9%. En el caso de la argumentación, podemos observar que el uso de pronombres en posición enclítica (ya sean dativos o acusativos) lidera la tendencia con un 32,9%, seguido por el uso de acusativo con un 32,5%.

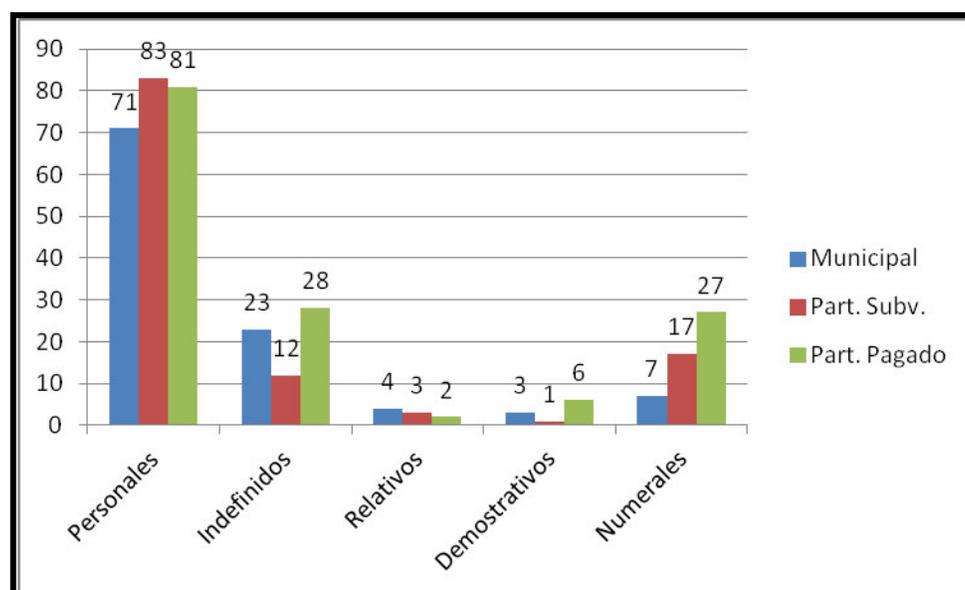
### ***B. Frecuencia de uso y diversidad de pronombres como mecanismo de correferencia según dependencia administrativa y tipo de texto***

A continuación observaremos el uso de pronombres como mecanismo cohesivo relacionado con la variable de dependencia administrativa de los establecimientos y tipo de textos, partiendo por las narraciones:

Tabla 13: Frecuencia de uso y diversidad de pronombres como mecanismo de correferencia en textos narrativos según dependencia administrativa

Texto narrativos (Muestra conformada por 48 textos narrativos, 16 por cada establecimiento)							
	Personales	Indefinidos	Relativos	Demostrativos	Numerales	Total	Promedio de palabras escritas
<b>Municipal</b>	71 (65,7%)	23 (21,2%)	4 (3,7%)	3 (2,7%)	7 (6,4%)	108	122
<b>Part. Subv.</b>	83 (71,5%)	12 (10,4%)	3 (2,5%)	1 (0,8%)	17 (14,6%)	116	112
<b>Part. Pagado</b>	81 (56,2%)	28 (19,4%)	2 (1,7%)	6 (4,1%)	27 (18,7%)	144	147

Gráfico 8: Frecuencia de uso y diversidad de pronombres como mecanismo de correferencia en textos narrativos según dependencia administrativa



La tendencia en las tres dependencias administrativas corresponde al uso de pronombres personales, tal como mostraba el análisis por tipo de texto, donde destaca el particular subvencionado con 71,5%. En segundo lugar, en dos de los casos (municipal y particular pagado) predomina el uso de indefinidos, mientras que en el particular subvencionado le sigue el uso de numerales, cuya presencia, como comentáramos, se explica por el tema que presentaba la tarea de escritura utilizada. La presencia de numerales es también importante en el particular pagado con un 18,7%.

El mayor uso de pronombres como mecanismo de cohesión textual se observa en el particular pagado, con 144 casos, mientras que el menor uso se observa en el municipal.

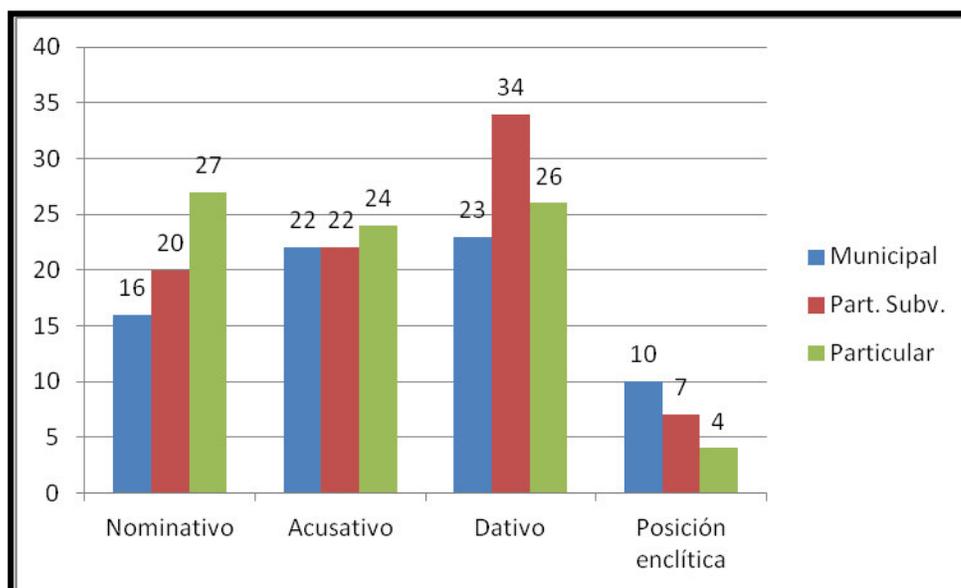
Los tipos de pronombre menos utilizados corresponden a los demostrativos, tanto en el particular subvencionado (0,8%) como en el municipal (2,7%), mientras que en el particular pagado son los relativos los menos utilizados (1,7%).

A continuación observaremos los resultados referidos al uso de pronombres personales en sus distintos casos gramaticales:

Tabla 14: Pronombres personales en textos narrativos según caso gramatical

Pronombres personales en textos narrativos según caso gramatical						
	Nominativo	Acusativo	Dativo	Posición enclítica	Total	Promedio de palabras escritas
Municipal	16 (22,5%)	22 (30,9%)	23 (32,3%)	10 (14%)	71 (100%)	122
Part. Subv.	20 (24%)	22 (26,5%)	34 (40,9%)	7 (8,4%)	83 (100%)	112
Particular	27 (33,3%)	24 (29,6%)	26 (32%)	4 (4,9%)	81 (100%)	147

Gráfico 9: Pronombres personales en textos narrativos según caso gramatical



A partir de los datos podemos observar que en dos de los tres casos analizados, son los pronombres en caso dativo (le, les) los más frecuentes, salvo en el particular pagado

donde se ven levemente superados por el nominativo (33,3%), que en los casos anteriores no presenta resultados importantes. El caso acusativo (lo, la, los, las) es también una tendencia en los tres casos, con resultados muy similares.

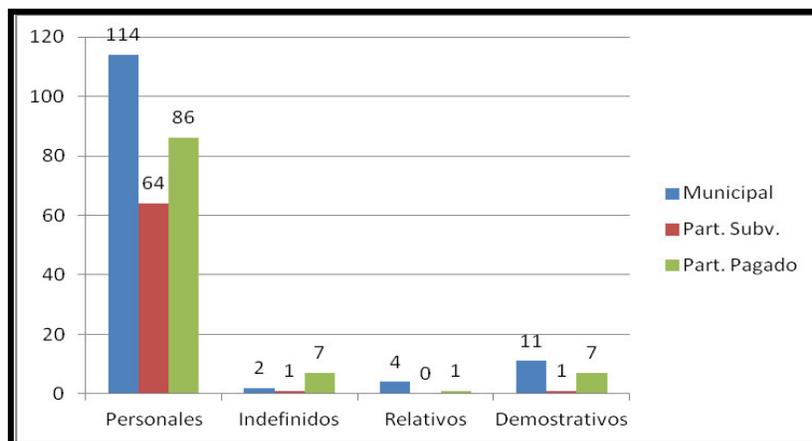
En cuanto a los pronombres en posición enclítica, ya sean estos en caso acusativo o dativo, su uso mayoritario se da en el municipal con 14%. Es interesante observar como el uso de este mecanismo se da de manera descendente entre las tres dependencias administrativas (particular subvencionado 8,4% y particular pagado 4,9%). Lo inverso ocurre en el caso nominativo, donde el municipal presenta el uso menos frecuente (22,5%), el particular subvencionado un uso intermedio (24%), mientras que el particular pagado presenta la mayor frecuencia de uso con un 33,3%.

Observemos ahora el caso de las argumentaciones:

Tabla 15: Uso de pronombres en textos argumentativos

Pronombres personales en textos argumentativos según caso gramatical						
	Personales	Indefinidos	Relativos	Demostrativos	Total	Promedio de palabras escritas
<b>Municipal</b>	114 (87%)	2 (1,5%)	4 (3%)	11 (8,3%)	131 (100%)	100
<b>Part. Subv.</b>	64 (96,9%)	1 (1,5%)	0 (0%)	1 (1,5%)	66 (100%)	53
<b>Part. Pagado</b>	86 (85,1)	7 (6,9%)	1 (0,9)	7 (6,9%)	101 (100%)	106

Gráfico 10: Uso de pronombres en textos argumentativos



En este caso, al igual que la tendencia general mostrada en los análisis anteriores, el uso de pronombres personales es lo más recurrente en todas las dependencias administrativas, estableciendo una diferencia exponencial con los demás pronombres.

El uso de relativos nuevamente aparece disminuido en todos los casos, inclusive en el particular subvencionado no se observa uso. Llama la atención el uso de demostrativos en el municipal (8,3%), que presenta la frecuencia más alta de los tres casos (8,3%).

En el caso del particular subvencionado, es posible afirmar que prácticamente no se utilizan otros pronombres más que los personales como mecanismo cohesivo.

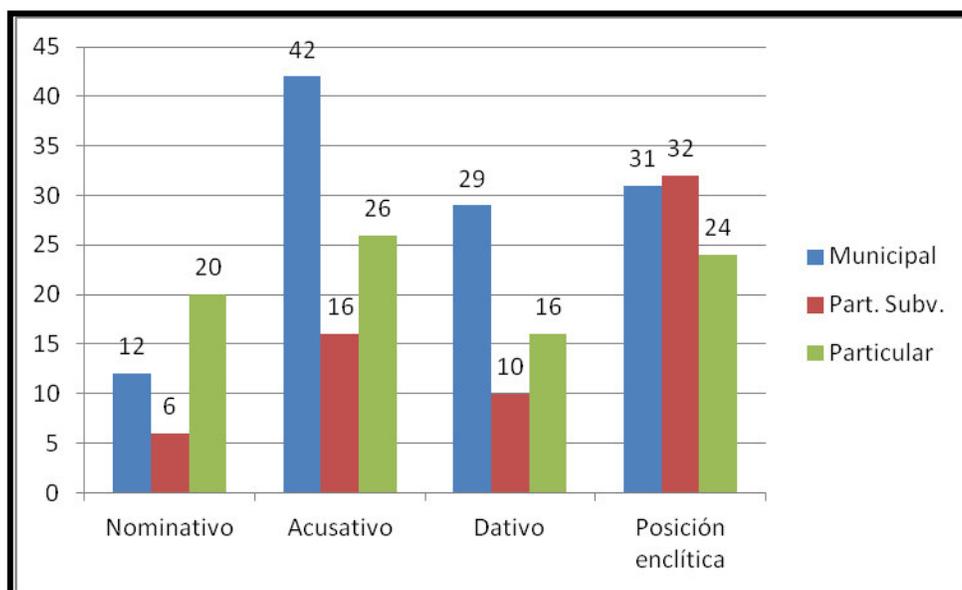
Reafirmando lo observado en los gráficos (ver gráfico 7) y tablas por tipo textual (ver tabla 12), podemos ver en detalle que el mecanismo de pronominalización como recurso cohesivo en los textos argumentativos se restringe casi exclusivamente al uso de pronombres personales, a diferencia de las narraciones donde es posible observar una mayor diversidad de pronombres. En este sentido, es el particular pagado el que presenta un mayor uso de pronombres distintos al personal con un 14,8% entre indefinidos, relativos y demostrativos, seguido por un 12,9% en el municipal entre indefinidos, relativos y demostrativos, mientras que el particular subvencionado presenta solo un 3% entre indefinidos y demostrativos.

Observemos ahora en detalle el uso de pronombres personales según caso gramatical:

Tabla 16: Uso de pronombres personales en textos argumentativos según caso gramatical y dependencia administrativa

Pronombres personales en textos argumentativos						
	Nominativo	Acusativo	Dativo	Posición enclítica	Total	Promedio de palabras escritas
<b>Municipal</b>	12 (10,5%)	42 (36,8%)	29 (25,4%)	31 (27,1%)	114 (100%)	100
<b>Part. Subv.</b>	6 (9,3%)	16 (25%)	10 (15,6%)	32 (50%)	64 (100%)	53
<b>Particular</b>	20 (23,2%)	26 (30,2%)	16 (18,6%)	24 (27,9%)	86 (100%)	106

Gráfico 11: Uso de pronombres personales en textos argumentativos según caso gramatical y dependencia administrativa



En esta ocasión podemos observar que la tendencia es liderada por el uso de caso acusativo (lo, la, los, las) en el municipal (36,8%) y particular pagado (30,2%), mientras que en el particular subvencionado es liderada por los enclíticos, tanto acusativos como dativos, con un considerable 50%.

En las argumentaciones, el uso de pronombres en posición enclítica (tanto acusativos como dativos) aparece con una frecuencia más homogénea entre los tres casos estudiados que en las narraciones, destacando siempre el menor uso en el particular pagado.

Respecto al uso del caso nominativo, destaca el particular, que de manera similar a lo observado en las narraciones presenta la frecuencia de uso más alta con un 23,2%, seguido de un 10,5% en el municipal, y un 9,3 en el particular subvencionado.

Cabe destacar que en el caso de las argumentaciones es el municipal el que presenta la mayor frecuencia de uso de pronombres personales como mecanismo cohesivo con 114 apariciones.

## **B. Sinonimia o sustitución léxica por sinónimos o casi sinónimos**

En este apartado se presentarán los resultados correspondientes al uso de sinónimos como mecanismos de cohesión textual utilizados en los textos pertenecientes a la muestra. Desde las nociones expuestas en el marco teórico de esta investigación, entenderemos la sinonimia como un mecanismo correferencial o anafórico de tipo léxico, pues corresponde a la sustitución del referente citado mediante una unidad léxica con un significado similar. Sin embargo, cabe mencionar que se incluyó también el uso de hiperónimos e hipónimos utilizados como mecanismo de sustitución léxica, principalmente porque aparecieron en el análisis de los textos, pese a que, inicialmente, solo se había considerado la sinonimia.

### ***a. Frecuencia de uso de sinónimos como mecanismo de correferencia según tipo textual***

En primer lugar, presentaremos los resultados en el uso de sinónimos como mecanismo de correferencia según tipología textual:

Tabla 17: Frecuencia de uso de sinónimos o casi sinónimos como mecanismo de sustitución léxica según tipo de texto

Uso de sustitución léxica según tipo textual					
	Sinónimos	Hipónimos	Hiperónimos	Total	Promedio de palabras escritas
Textos Narrativos	1 (11,1%)	1 (11,1%)	7 (77,7%)	9	127
Textos argumentativos	1 (9%)	1 (9%)	9 (81,8%)	11	86

Como podemos observar, para analizar el uso de la sustitución léxica, se debió ampliar el mecanismo estudiado también a hipónimos o hiperónimos, principalmente porque aparecieron en los textos con más frecuencia que la sinonimia estricta. Con todo, la sustitución léxica representa el recurso con menor frecuencia de todos los analizados. En las argumentaciones se observa una mayor presencia que en las narraciones, aunque la diferencia no es significativa. Llama la atención el hecho de que el mecanismo más utilizado es el hiperónimo, versus los otros dos (sinónimos e hipónimos) de los cuales solo se registra una aparición en cada tipología.

***b. Frecuencia de uso de sinónimos como mecanismo de correferencia según dependencia administrativa y tipo textual***

Tabla 18: Frecuencia de uso de sinónimos como mecanismo de correferencia en textos narrativos según dependencia administrativa

Dependencia administrativa	Textos narrativos				Promedio de palabras escritas
	Sinónimos	Hipónimos	Hiperónimos	Total	
Municipal	0	0	0	0	122.3
Particular Subvencionado	0	1 (100%)	0	1	112
Particular	1 (12.5%)	0 (0%)	7 (87,5%)	8	147

Como es posible observar, en los textos narrativos la presencia de estrategias de sustitución léxica es casi inexistente, principalmente de la sinonimia. El particular pagado

destaca por sobre los demás con el único caso de sinonimia registrado y siete casos de uso de hiperónimos.

Observemos ahora el caso de la argumentación:

Tabla 19: Frecuencia de uso de sinónimos como mecanismo de correferencia en textos argumentativos según dependencia administrativa

	Textos argumentativos				
	Sinónimos	Hipónimos	Hiperónimos	Total	Promedio de palabras escritas
Municipal	0	0	1 (100%)	1	100
Particular Subvencionado	0	0	0	0	53
Particular	1 (10%)	1 (10%)	8 (80%)	10	106

De manera similar al caso de los textos narrativos, el mayor uso de estrategias de sustitución léxica se presenta en el establecimiento particular pagado, que registra uso de todos los recursos, presentando además el único caso de sinonimia estricta y 8 casos de hiperónimos. Podemos observar además que en el particular subvencionado no se registra uso de ninguna estrategia de sustitución léxica, mientras que el municipal presenta solo un caso de uso de hiperónimo.

En este análisis en particular resulta interesante mencionar cómo, del total de casos de sustitución léxica (20) encontrados en ambos tipos de textos, el 85% se encuentran en el establecimiento particular pagado. Junto con esto, también es importante señalar que la sinonimia solo registra un 10% de aparición con 2 casos, mientras que el uso de hiperónimos un 80% con 16 casos.

**c. Análisis cualitativo de los casos de sustitución léxica (sinónimos, hipónimos e hiperónimos)**

A continuación presentamos un análisis cualitativo de la diversidad de unidades léxicas utilizadas como mecanismo de correferencia:

Tabla 20: Casos de sustitución léxica en textos narrativos.

Textos Narrativos				
	Sinónimo	Hiperónimo	Hipónimo	correfiere a
Escuela Municipal, comuna de El Bosque.				
Colegio Particular Subvencionado, comuna de Peñalolén			"señores"	"personas"
Colegio Particular pagado, comuna de Las Condes	"pequeño"			"niño"
		"lugar"		"catedral"
		"hombres"		"cazarecompensas"
		"señora"		"monja"
		"vieja"		"bruja"
		"pieza de madera"		"silla"
		"hombres"		"empleados"
	"hombres"		"curas"	
Total	1	7	1	9

Tabla 21: Casos de sustitución léxica en textos argumentativos

Textos Argumentativos				
	Sinónimo	Hiperónimo	Hipónimo	correfiere a
Escuela Municipal, comuna de El Bosque		"animales"		"perros"
Colegio Particular Subvencionado, comuna de Peñalolén				
Colegio Particular Pagado, comuna de Las Condes	"caninos"			"perros"
		"animales" (7)		"perros" (7)
		"mascota"		"perro"
			"perros"	"mascotas"
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Como podemos observar, la mayor diversidad de unidades para efectuar sustitución léxica se da en los textos narrativos, mientras que en los argumentativos, aunque se observa un mayor número de casos, los referentes sustituidos y las unidades que los sustituyen son reiterativas. Este fenómeno, puede encontrar alguna explicación en las características que diferencian a ambos textos, pues en el caso de la narración se trata de un texto literario, lo que puede permitir una mayor creatividad en cuanto a utilización de referentes, mientras en el caso de la argumentación, se trata de un texto no literario, donde el referente se encuentra designado en la tarea de escritura, algo que podría explicar la presencia reiterativa de estos y las unidades para sustituirlos.

Por otra parte, tal como se planteara en el análisis general, los únicos casos registrados de sinonimia estricta, se dan en el establecimiento particular subvencionado con las palabras "pequeño" para referirse a "niño", y "canino" para referirse a "perro".

Es interesante también detenerse en la predominancia del uso de hiperónimos, que al parecer resulta más familiar, cotidiano y espontáneo que los hipónimos o sinónimos.

## C. Repetición

A continuación revisaremos el uso de la repetición como otro mecanismo de tipo léxico, cuyo procedimiento se basa simplemente en reiterar el referente como estrategia de correferencia.

En este apartado, se mostrarán los resultados según tipo de texto incorporando la dependencia administrativa en una sola gráfica, permitiendo observar el panorama total del fenómeno.

Tabla 22: Uso de la repetición como mecanismo cohesivo en textos narrativos

Uso de repeticiones en textos narrativos		
Dependencia administrativa	Total de repeticiones utilizadas	Promedio de palabras escritas
Municipal	43 (37%)	122.3
P. Subvencionada	19 (16,3%)	112
Particular	54 (46,5%)	147
Total	116	127

Tal como muestra la tabla 22, el total de repeticiones utilizadas en textos narrativos como mecanismo de cohesión textual corresponde a 116 casos entre la tres dependencias administrativas, donde el mayor porcentaje se da en el particular pagado con un 46,5%, seguido por el municipal (37%) y el particular subvencionado (16,3%). La diferencia entre cada dependencia administrativa, puede ser también asociada con el promedio de palabras escritas, donde el menor número corresponde al particular subvencionado, que a su vez presenta un menor uso de repeticiones.

Observemos el caso de los textos argumentativos:

Tabla 23: Uso de la repetición como mecanismo cohesivo en textos narrativos

Repeticiones utilizadas en textos argumentativos		
Dependencia administrativa	Total de repeticiones utilizadas	Promedio de palabras escritas
Municipal	135 (39%)	100
P. Subvencionado	85 (24,5%)	53
Particular	126 (36.4%)	106
Total	346	86

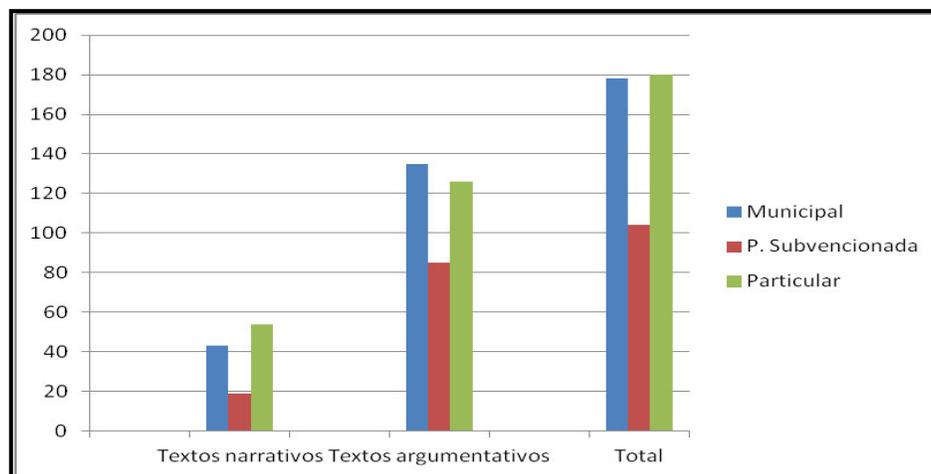
En esta oportunidad podemos observar que se genera un fenómeno similar al de las narraciones en cuanto a que, del total de repeticiones utilizadas en los textos argumentativos (346), el menor porcentaje se da en el particular subvencionado (24,5%), lo cual, probablemente se asocia con la menor cantidad de palabras escritas. Por otra parte, a diferencia de lo que observamos en los textos narrativos, el mayor porcentaje de uso de repeticiones lo lidera el municipal con un 39%.

En la siguiente tabla, podremos observar los datos de manera comparativa:

Tabla 24: Uso de repetición como mecanismo cohesivo en textos narrativos y argumentativos según dependencia administrativa

Uso de la repetición en textos narrativos y argumentativos			
Dependencia administrativa	Textos narrativos	Textos argumentativos	
Promedio de palabras escritas por tipo de texto	127	86	Total
Municipal	43 (37%)	135 (39%)	178 (38,5%)
P. Subvencionada	19 (16,3%)	85 (24,5%)	104 (22,5%)
Particular	54 (46,5)	126 (36,4%)	180 (38,9%)
Total de repeticiones utilizadas por tipo de texto	116 (25,1%)	346 (78.7%)	462

Gráfico 17: Uso de repetición como mecanismo cohesivo en textos narrativos y argumentativos según dependencia administrativa



Como es posible observar, en los textos argumentativos se da una relación inversa entre el promedio de palabras escritas y el uso de repeticiones, ya que, pese a presentar un menor promedio de palabras escritas (86), en relación con los textos narrativos (127), presenta el mayor uso de repeticiones como mecanismo de cohesión textual, con un 78,7% del total.

En cuanto a las dependencias administrativas, tanto el establecimiento particular pagado como el municipal, presentan un porcentaje similar en el uso de repetición, que tiene un correlato con el promedio de palabras escritas. Del mismo modo, el particular subvencionado presenta un porcentaje menos de uso del mecanismo en concordancia con su menor promedio de palabras escritas.

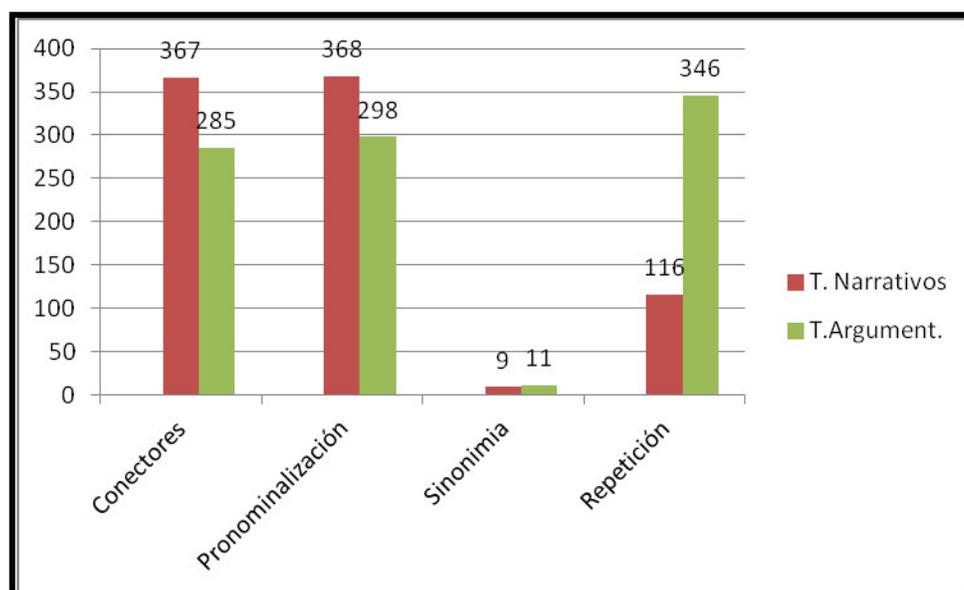
#### 4.1.3 Resultados generales

A continuación, se presenta un panorama general de los resultados que se han expuesto con anterioridad de manera parcelada. En primer lugar observaremos los resultados referidos a frecuencia de uso general según tipo de texto.

Tabla 25: Frecuencia general de uso de mecanismos cohesivos según tipo de texto

Frecuencia general de uso por tipo de texto						
Mecanismos	Conexión	Correferencia			Total	Promedio de palabras escritas
Tipo de texto	Conectores	Pronominalización	Sinonimia	Repetición		
T. Narrativos	367 (42,6%)	368 (42,7%)	9 (1%)	116 (13,4%)	860	127
T. Argumentat.	285 (30,3%)	298 (31,7%)	11 (1,1%)	346 (36,8%)	940	86

Gráfico 18: Frecuencia general de uso de mecanismos cohesivos según tipo de texto



Como podemos ver, los mecanismos más utilizados varían según tipo de texto. En el caso de las narraciones predomina el uso del mecanismo de correferencia mediante pronombres (42,7%) seguido por la conexión mediante el uso de conectores (42,6%), mientras que en el caso de la argumentación predomina el uso de correferencia léxica mediante repetición (36,8%), seguido por correferencia mediante pronombres. En ambos casos, y como ya es evidente, el mecanismo menos frecuente es la correferencia léxica mediante uso de sinónimos, hiperónimos o hipónimos.

A continuación, observaremos los resultados generales de uso de mecanismos cohesivos según dependencia administrativa:

Tabla 26: Frecuencia general de uso de mecanismos cohesivos según tipo de texto

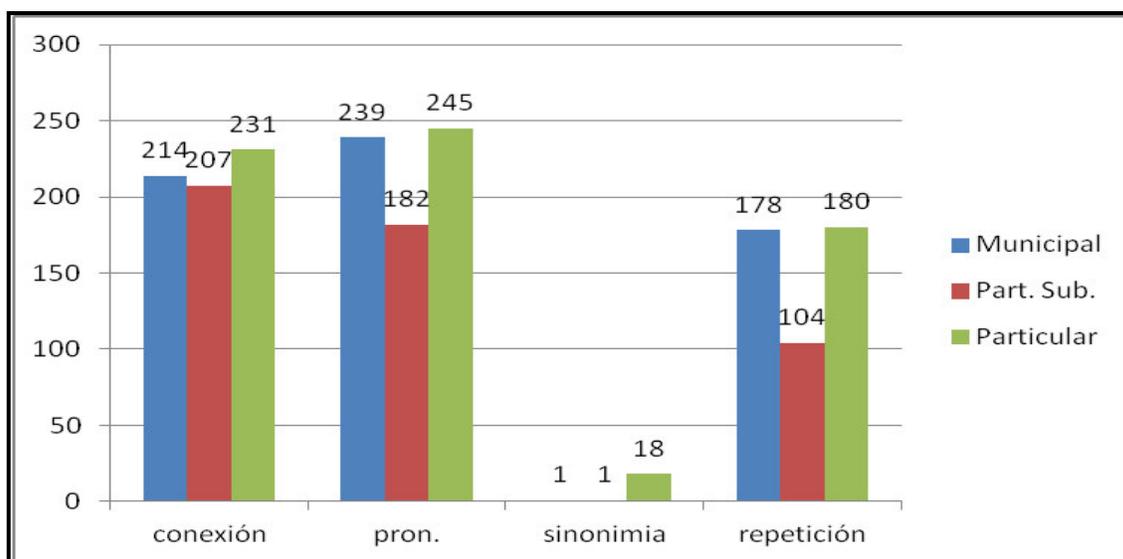
Mecanismos	Conexión		Correferencia o anáfora					
	Conectores		Pronominalización		Sinonimia		Repetición	
Tipo de texto	N	A	N	A	N	A	N	A
M	122 (33,2%)	92 (32,2%)	108 (29,3%)	131 (43,9%)	0 (0%)	1 (9%)	43 (24,1%)	135 (39%)
PS	132 (35,9%)	75 (26,3%)	116 (31,5%)	66 (22,1%)	1 (11,1%)	0 (0%)	19 (10,6%)	85 (24,5%)
PP	113 (30,7%)	118 (41,4%)	144 (39,1%)	101 (33,8%)	8 (88,8%)	10 (90,9%)	116 (65,1%)	126 (36,4%)
Total	367	285	368	298	9	11	178	346

A modo de resumen presentamos la siguiente tabla que incorpora los resultados generales por dependencia administrativa sumando ambos tipos de textos:

Tabla 27: Resultados generales de uso de mecanismos cohesivos según dependencia administrativa

Mecanismos	Conexión	Correferencia o anáfora			Promedio palabras escritas
Dependencia administrativa	Conectores	Pronominalización	Sinonimia	repetición	
Municipal	214 (32,8%)	239 (35,8%)	1 (5%)	178 (38,5%)	111
Part. Sub.	207 (31,7%)	182 (27,3%)	1 (5%)	104 (22,5%)	82,5
Particular	231 (35,4%)	245 (36,7%)	18 (90%)	180 (23,3%)	126,5
Total	652	666	20	462	106,7

Gráfico 20: Resultados generales de uso de mecanismos cohesivos según dependencia administrativa



Como ya era posible observar desde los resultados particulares entregados con anterioridad, el establecimiento particular pagado es el que presenta el mayor uso de mecanismos de cohesión textual, mientras que el establecimiento particular subvencionado presenta la menor cantidad de mecanismos. Sin embargo, este análisis se ve interferido en cierta medida por el promedio de palabras escritas, pues los datos concuerdan entre sí, es decir, a mayor promedio de palabras escritas, hay un número mayor de mecanismos utilizados.

Por otra parte, podemos observar que el mecanismo cohesivo más común es el de sustitución gramatical mediante pronombres (pronominalización) con una frecuencia de 666 apariciones, mientras que, el menos utilizado es la sustitución léxica por sinónimos con una frecuencia de 20 apariciones, de las cuales el 90% se concentra en el particular pagado.

## 4.2. Adecuación de los mecanismos cohesivos y calidad global de la cohesión de los textos

Tal como se propusiera en la introducción de este capítulo, a continuación se presentarán los resultados en cuanto a la adecuación de los mecanismos utilizados, para lo cual se trabajó con el indicador de "cohesión" de la rúbrica utilizada por MINEDUC en la prueba SIMCE Escritura aplicada a 6° básico en 2013.

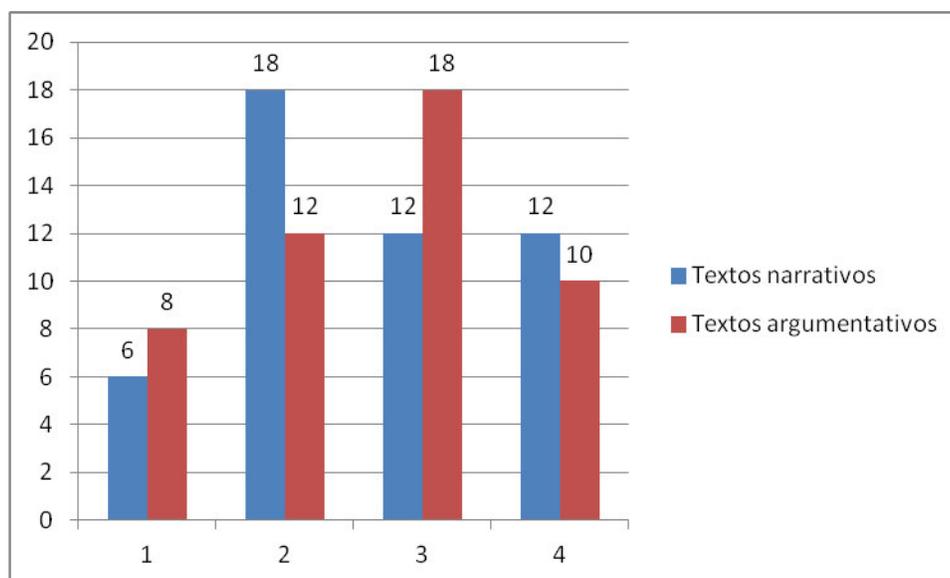
### 4.2.1 Resultados de cohesión según tipología textual

En primer lugar, presentaremos los resultados referidos a adecuación de los mecanismos cohesivos utilizados según tipo textual. En cada nivel se han incorporado las descripciones de los mismos para mayor claridad.

Tabla 28: Niveles de cohesión de los textos de la muestra según tipología textual

Niveles	Textos narrativos	Textos argumentativos
1 No se evidencian recursos de cohesión o solo se emplea repetitivamente y de manera exclusiva en conector "y"	6 (12,5%)	8 (16,7%)
2 El texto incorpora escasos recursos de cohesión o presenta varios errores en el uso de conectores o correferencia.	18 (37,5%)	12 (25%)
3 El texto incorpora recursos de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que pueden ser repetitivos o con algunos errores aislados.	12 (25%)	18 (37,5%)
4 El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.	12 (25%)	10 (20,8%)
Total textos analizados	48	48

Gráfico 21: Niveles de cohesión de los textos de la muestra según tipología textual



A partir de los datos es posible observar que en el caso de los textos narrativos 12 de los textos, correspondiente al 25% del total, alcanzan el nivel 4. El mismo porcentaje de textos alcanzan el nivel 3, es decir que el 50% de los textos alcanzan los niveles superiores de la rúbrica. En el caso de los textos argumentativos, 10 de ellos alcanzan el nivel 4, correspondiente al 20,8%, mientras que el 37,5% se encuentran en el nivel 3, de manera tal que el 58,3% de los textos alcanzan los niveles superiores de la rúbrica.

Es interesante observar lo que sucede entre los niveles 2 y 3 en ambos tipos de textos, pues, mientras en las narraciones el 37,5% de los textos se encuentran en el nivel 2 y 25% en el nivel 3, en las argumentaciones ocurre lo inverso.

Según la información entregada, podemos sostener que, de modo contrario a lo que podría pensarse a priori, los textos argumentativos alcanzan un mayor nivel de logro en cuanto a la adecuación de los mecanismos cohesivos utilizados, pese a presentar un porcentaje más alto de textos en el nivel 1 (16,7%) en comparación con los textos narrativos, que alcanzan un 12,5% en el mismo nivel.

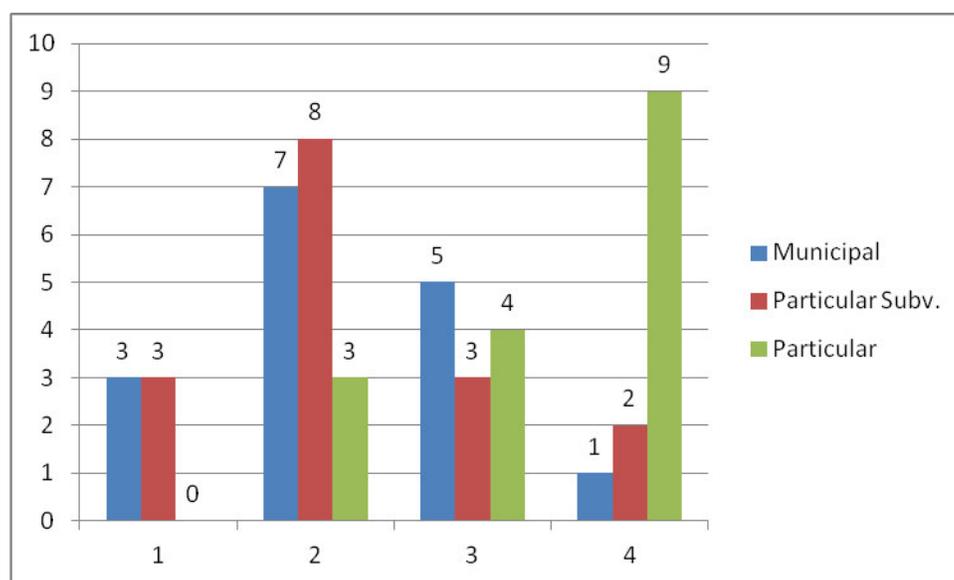
## 4.2.2 Resultados de cohesión según tipología textual y dependencia administrativa

A continuación observaremos los resultados referidos a la adecuación de los mecanismos utilizados y la calidad global de la cohesión de los textos según tipología textual, incorporando la variable de dependencia administrativa:

Tabla 29: Resultados de adecuación de cohesión en textos narrativos según dependencia administrativa

Textos narrativos					
Nivel de logro	1 No se evidencian recursos de cohesión o solo se emplea repetitivamente y de manera exclusiva en conector "y"	2 El texto incorpora escasos recursos de cohesión o presenta varios errores en el uso de conectores o correferencia.	3 El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.	4 El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.	Total de textos
<b>Municipal</b>	3 (18,7%)	7 (43,7%)	5 (31,2%)	1 (6,2%)	16
<b>Particular Subv.</b>	3 (18,7%)	8 (50%)	3 (18,7%)	2 (12,5%)	16
<b>Particular</b>	0 (0%)	3 (18,7%)	4 (25%)	9 (56,2%)	16

Gráfico 22: Resultados de adecuación de los mecanismos cohesivos utilizados y calidad global de la cohesión en textos narrativos según dependencia administrativa



Como podemos observar, el particular pagado presenta el mayor porcentaje de textos en el nivel más alto de la rúbrica, donde un 56% alcanza el nivel 4, mientras que, tanto el particular subvencionado como el municipal solo alcanzan un 12,5% y 6,2% respectivamente.

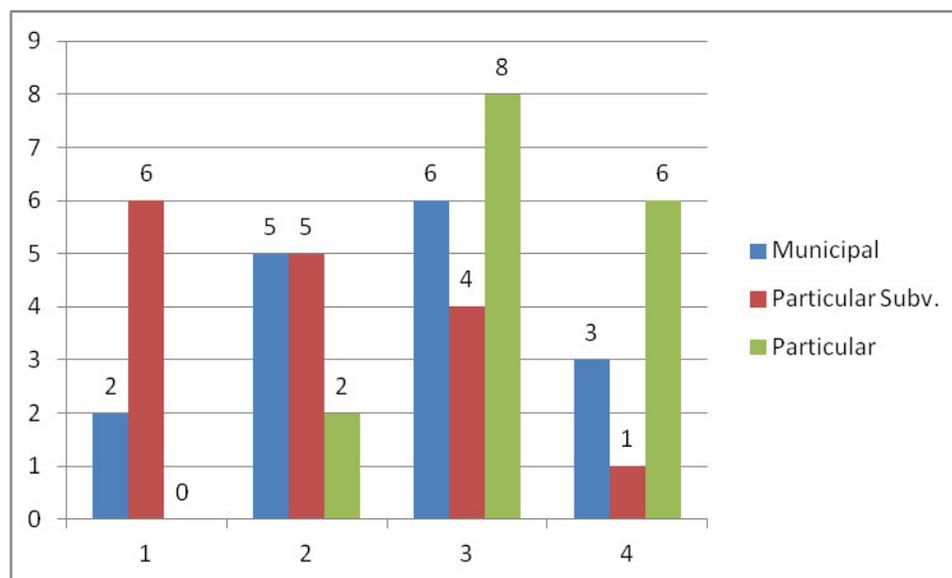
En el caso del municipal, el mayor porcentaje se concentra en el nivel 2 (43,7%) al igual que en el particular subvencionado (50%). En cuanto al nivel mínimo de logro, es interesante observar que tanto el municipal como el particular subvencionado concentran igual porcentaje de textos (18,7%), mientras que, en el caso del particular pagado, no se registran textos en este nivel inicial.

Observemos ahora el caso de los textos argumentativos:

Tabla 30: Resultados de adecuación de los mecanismos cohesivos utilizados y calidad global de la cohesión en textos argumentativos según dependencia administrativa

<b>Textos argumentativos</b>					
<b>Nivel de logro</b>	<b>1</b> No se evidencian recursos de cohesión o solo se emplea repetitivamente y de manera exclusiva en conector "y"	<b>2</b> El texto incorpora escasos recursos de cohesión o presenta varios errores en el uso de conectores o correferencia.	<b>3</b> El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.	<b>4</b> El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.	<b>Total de textos</b>
<b>Municipal</b>	2 (12,5%)	5 (31,2%)	6 (37,5%)	3 (18,7%)	16
<b>Particular Subv.</b>	6 (37,5%)	5 (31,2%)	4 (25%)	1 (6,2%)	16
<b>Particular</b>	0 (0%)	2 (12,5%)	8 (50%)	6 (37,5%)	16

Gráfico 23: Resultados de adecuación de los mecanismos cohesivos utilizados y calidad global de la cohesión en textos argumentativos según dependencia administrativa



En el caso de la argumentación, tanto el municipal como el particular pagado concentran su mayor porcentaje de textos en el nivel 3, mientras que, el particular subvencionado se concentra en el nivel 1. De todos modos, el particular pagado sigue concentrando el mayor porcentaje de textos en el nivel 4 con un 37,5% versus un 18,7% en el municipal y un 6,2% en el particular pagado. Es importante también señalar que, nuevamente, no se registran casos en nivel inicial en el particular pagado, mientras que, en el particular subvencionado el mayor porcentaje de textos se concentra en este nivel (37,5%).

A partir de los datos revisados, podemos sostener que el mayor porcentaje de logro en ambos textos los concentra el establecimiento particular pagado, con una leve disminución en la argumentación, donde el municipal incrementa levemente sus resultados, mientras que el particular subvencionado los disminuye.

## 5. Discusión

### 5.1. Sobre el uso de mecanismos cohesivos

#### a. El uso reiterativo de "y"

A partir de los datos revisados, podemos constatar la presencia reiterativa de este conector copulativo tanto en textos narrativos como argumentativos, un resultado que no representa en sí un gran hallazgo, pues numerosos estudios ya lo evidenciaban. Si volvemos sobre la rúbrica utilizada para evaluar la adecuación de los mecanismos utilizados, podemos constatar que el uso reiterativo de "y" en ausencia total o parcial de otros recursos, se considera un indicador de los niveles iniciales de esta, y representa una falencia en cuanto al manejo de la cohesión.

Este fenómeno tan frecuente encuentra múltiples explicaciones en la literatura especializada y en los estudios sobre el tema, y la principal de ellas dice relación con que se trataría de un mecanismo que permite sustituir a otros conectores más específicos y/o adecuados a la relación conectiva que se desea establecer, en ausencia de estos. En este sentido, Álvarez (1996) se refiere a este fenómeno como un conector "polifuncional", pues permite establecer múltiples relaciones con diversos sentidos de conexión: temporalidad, causalidad, adversación, etc. Probablemente, un análisis pormenorizado de la labor que en cada caso cumple el uso de "y" en cada caso, permitiría establecer esta aseveración con un principio de realidad más certero, sin embargo, en este trabajo no se ha realizado con tal detenimiento. A pesar de ello, existen varios ejemplos en los textos analizados que dan pistas del fenómeno:

Adversación: "Un día un sacerdote las fue a sacar para romperlas y no estaban solo habían puestas que eran (...)" (fragmento de producción narrativa de un estudiante del establecimiento particular pagado)

Temporalidad: "Al día siguiente vio a verlas y se dio cuenta que no estaban y fue porque su vecina la estaba espiando y se las llevó y fue a verla a su casa (...)" (fragmento de producción narrativa de una estudiante del establecimiento particular subvencionado)

"Fueron a buscarlas y encontraron a alguien robando y lo persiguieron y encontraron su escondite (...)" (fragmento de producción narrativa de un estudiante del establecimiento particular subvencionado)

Causalidad: "Y una que era la más especial fue encontrada en Francia y las siete sillas fueron recuperadas y los dueños de esta iglesia quedaron felices y pusieron más protección para que las monjas no volaran (...)" (fragmento de producción narrativa de un estudiante perteneciente al establecimiento municipal)

Por otro lado, además de cumplir una polifuncionalidad como conector, también se encuentra sustituyendo a la puntuación. Este fenómeno es también descrito por Álvarez, quien sostiene que se da mayoritariamente en los niños pequeños, que no tienen incorporado el uso del sistema de puntuación, presentando simplemente una sucesión de oraciones encadenadas por "y", sin que se revele una intención de organizar las ideas o un insipiente plan de texto. En el caso del estudio de Álvarez, esto se daba mayoritariamente en estudiantes de 4° básico con tendencia a ir disminuyendo en el tiempo, sin embargo, aún en 7° básico registraba una alta frecuencia de uso, tal como se observa en nuestra investigación.

Una idea similar es la que se plantea en el estudio *Calidad de la Escritura en la Educación Básica* (Sotomayor, et al. 2014) frente al mismo fenómeno, donde siguiendo las ideas de Peterson y McCabe (1991) se habla de la alta versatilidad de "y", que junto con cumplir múltiples funciones permite mantener la continuidad de las ideas, ayudando finalmente a la coherencia. De hecho, Mederos (1988) realiza una extensa explicación para este fenómeno, donde revisa todos los valores posibles que el conector puede adquirir dependiendo de su contexto intra y extra textual, por tanto, la utilización de "y" para establecer distintas relaciones semánticas, no representa en sí mismo un error o una falencia, sino más bien una de sus características y posibilidades, la que probablemente es explotada

por lo sujetos como estrategia que les permita un trabajo de escritura más fluido, sin detenerse en la dificultad de recurrir a elementos desconocidos y problemáticos.

De este modo, el conector copulativo "y" se encuentra al alcance de los sujetos, probablemente incorporado desde la oralidad, y se recurre a este para solucionar de manera rápida una dificultad comunicativa, transformándose en una suerte de conector "universal" en términos de Álvarez (1996), que permite no solo establecer relaciones conectivas explícitas, sino también suplir aquella que se logra mediante la puntuación. Esta idea encuentra asidero en propuestas como las de Ferreiro y Tereboski (1979), según las cuales los niños buscarían resolver sus dificultades comunicativas con los recursos que tienen disponibles, que muchas veces no provienen del código escrito, que resulta ajeno y distante, aún en proceso de apropiación, sino del oral.

Para este trabajo es difícil señalar si esta dificultad se relaciona con el grado de manejo de las convenciones escriturales, o bien, con la incapacidad para comprender y representar mediante una pieza lingüística adecuada la relación que se desea establecer entre las ideas propuestas. El primer caso, dependiendo de la etapa de desarrollo de los sujetos, puede representar una característica de su estadio de madurez cognitiva. Si esta inmadurez se mantiene en el tiempo, puede dar señales de un problema mayor, como el segundo, pues no se ha logrado desarrollar una estructura interna que permita superar la dificultad.

Por otro lado, no es posible establecer una relación causal entre el uso reiterativo de este conector y la dependencia administrativa de los establecimientos a los cuales pertenecen los sujetos estudiados, pues se observa como un fenómeno transversal, pese a que los estudiantes del particular pagado obtengan los más altos resultados en cuanto a la adecuación de los mecanismos utilizados y la calidad global del aspecto cohesivo de sus textos.

Respecto al tipo de texto, los dos estudios citados centran su análisis del uso de "y" en las narraciones. El primero de ellos porque solo se remite al análisis de este tipo de textos, y el segundo, porque considera que este fenómeno se da de manera más regular al narrar. En nuestro trabajo, sin embargo, el mayor uso de conectores copulativos se observa

en los textos argumentativos, sin embargo, parece ser que es los narrativos donde se utiliza de manera más frecuente como un conector "polifuncional" o universal, en concordancia con lo que revelan los estudios citados, mientras que en los argumentativos tendería a una utilización copulativa. Resultaría interesante, tal como mencionamos antes, analizar detenidamente el valor que se asigna en cada caso al uso de este conector como forma de verificar la hipótesis de la sustitución.

## **b. Sobre el uso de los demás conectores**

Resulta muy interesante observar la relación que se establece entre tipología textual y conexión, pues en cada tipo de texto, obviando el uso masivo y generalizado de "y", predomina una determinada relación conectiva íntimamente relacionada con la superestructura textual y el propósito comunicativo. De este modo, observamos que en los textos narrativos predomina el uso de conectores temporales, y en los textos argumentativos los conectores causales. Este fenómeno evidencia que los sujetos productores, ya sea de manera más o menos consciente y más allá de las dificultades evidentes que presenta su composición, tienen cierta claridad sobre el propósito comunicativo y la superestructura de los textos que escriben como respuesta al requerimiento planteado, privilegiando un tipo de relación por sobre otra en cada caso. El origen de este conocimiento puede estar arraigado en diversos factores, probablemente en la instrucción formal, que incorpora el aprendizaje de las características y estructuras de los distintos tipos de textos y los géneros discursivos asociados a ellos, o bien, en una adquisición no necesariamente consciente de las diferencias intrínsecas que existen entre narrar y opinar, probablemente relacionada con la exposición significativa a textos y discursos de estas características, ya sea en la escuela o en la vida cotidiana.

Por otra parte, en cada tipo de relación conectiva estudiada, llama la atención el uso generalizado de un conector "prototípico", es decir el más representativo o usual de la relación semántica (Mederos, 1988), que muchas veces coincide con aquellos de mayor presencia en el lenguaje cotidiano. De modo consecuente, existe una escasa presencia de

unidades con valor más formal o culto como alternativas al uso reiterativo de aquellas más cotidianas y/o coloquiales. En ese sentido, llama la atención del uso el conector "o" como único representante de la relación disyuntiva en ambos tipos de texto y en los tres establecimientos analizados. En el caso de las relaciones adversativas, resalta la frecuencia del uso de "pero". En cuanto a las relaciones de tipo causal, "porque" resulta ser el conector más utilizado.

En algunas relaciones conectivas se aprecia una mayor diversidad de unidades utilizadas. Nos referimos fundamentalmente al caso de los conectores consecutivos y temporales. En el caso de las relaciones temporales, que son de alta frecuencia en los textos narrativos, se observa una alta diversidad de unidades utilizadas para establecer dicha relación. Esto puede encontrar una explicación en la naturalidad y alta presencia que tiene la narración en la comunicación cotidiana, donde los conectores temporales en su amplia diversidad resultan ser conocidos y familiares. El caso de las relaciones consecutivas es particularmente llamativo, pues pese a ser menos conscientes y cotidianas, y a registrar una frecuencia menor que las temporales, se observa igualmente una amplia diversidad de unidades utilizadas con este valor.

Otro elemento que resulta llamativo, contrariamente a lo que de manera apriorística podría pensarse, es que los textos producidos por los estudiantes de la escuela municipal presentan una mayor diversidad en el uso de conectores de carácter más formal, aún en relaciones en las cuales predominan unidades "prototípicas". Esto se refiere, particularmente, al uso del conector adversativo "sin embargo", cuya única presencia en todos los casos analizados se da en el establecimiento municipal, frente a la utilización masiva y reiterada de "pero". Destaca también el uso de "por lo cual", "por lo tanto" y "por esto", como unidades con valor consecutivo, donde la tendencia general se haya marcada por el uso de "así que". Del mismo modo, la menor diversidad de unidades conectivas utilizadas para establecer las relaciones estudiadas, se encuentra en el caso los textos escritos por los estudiantes del establecimiento de administración particular subvencionada, que, como mencionáramos, también fueron quienes alcanzaron el menor promedio de palabras escritas en ambos textos.

En cuanto a las relaciones menos frecuentes, la relación de tipo disyuntiva resulta ser la más escasa, y su mayor frecuencia se encuentra en los textos argumentativos, principalmente en el caso del colegio particular. En los textos narrativos, inclusive, puede no presentarse.

### c. Sobre el uso de pronombres

Desde el punto de vista de Halliday y Hasan (1978), la sustitución por pronombres representa un tipo de *repetición* - anáfora en términos de Mederos- propia del nivel gramatical. En ese sentido, podemos sostener que se trata de uno de los mecanismos cohesivos que demanda un mayor manejo del código lingüístico, aunque no necesariamente adquirido por instrucción, pues sabemos que el sistema pronominal, al menos en un nivel primario, se encuentra incorporado por los sujetos como hablantes nativos de una lengua. Esta idea que mencionamos, puede verse reflejada claramente en el uso de pronombre personales, sin embargo, en el análisis de los datos surgen otras formas pronominales quizás menos naturales o espontáneas. En relación con esto, resulta necesario detenerse en el fenómeno de la presencia masiva de pronombres numerales en los textos narrativos, y su absoluta ausencia en las argumentaciones. Esto, se debe a la naturaleza del estímulo que se utilizó para obtener la muestra de tipo narrativo, en tanto incluyó un título sugerido (*Las siete sillas*) y un "pie forzado" (*la quinta silla terminó en Francia*), que evidentemente propiciaron la utilización de estas formas pronominales, presentándose numerosas construcciones similares a la siguiente:

"Había una vez un artesano, él estaba haciendo siete sillas. Cada una de estas iría a un lugar sagrado.

La *primera* se fue a Italia, Roma, la *segunda* se fue a Alemania, la *tercera* se fue a África, la *cuarta* se fue a Inglaterra, la *quinta* a Francia, la *sexta* a Siria y la *séptima*... aún no se ha encontrado."

(fragmento de texto narrativo producido por estudiante de 7° año básico, colegio particular P.H. y J.A., Las Condes)

La completa ausencia de numerales en las producciones argumentativas avala la idea anterior, y permite interpretar su presencia reiterativa simplemente como una particularidad de las características temáticas de la tarea de escritura utilizada, cuyas posibles implicancias se discutieron más arriba.

En segundo lugar, y como se planteó con anterioridad, otro elemento llamativo es la gran cantidad de pronombres personales utilizados como mecanismo de correferencia en ambos tipos de texto. Tal como se revisó en la presentación de resultados, la mayor frecuencia de uso se registra en los pronombres personales en caso dativo y acusativo, muchas veces en posición enclítica. A partir de esto, es posible establecer algunas interpretaciones:

Podemos observar una clara relación entre los textos narrativos y la tendencia al uso de pronombres personales en el caso dativo (le, les). De alguna manera, este caso gramatical permite establecer una distancia con el referente del cual se habla, en tanto sirve para expresar el *complemento indirecto* desde la gramática tradicional. En ese sentido, su uso frecuente en las narraciones estaría marcando la distancia que el narrador establece con la historia que cuenta y sus personajes.

Por otra parte, el uso predominante del acusativo (lo, la, los y las) en la argumentación, puede encontrar una explicación en el estímulo utilizado, como comentáramos con anterioridad, pues se utiliza una pregunta que instala al referente "perro callejero" como el centro de la argumentación, que es retomado (o co-referido) por los sujetos mediante la utilización del acusativo, en tanto el "perro" se instala como "objeto directo" de las acciones propuestas como solución a la problemática planteada.

El uso también abundante de pronombres personales en posición enclítica, varía entre acusativo y dativo siguiendo la tendencia de los tipos textuales, y es posible asociarlo a una tendencia propia del castellano de Chile, principalmente presente en el lenguaje oral, desde donde es trasladado a la escritura por representar una fórmula cotidiana y familiar. Sin embargo, cabe destacar que registra mayor presencia en los textos producidos por estudiantes del establecimiento municipal y particular subvencionado, no así en el particular pagado, donde predomina el uso de pronombres personales en caso nominativo.

Frente a esto, sin duda es posible establecer una interpretación de tipo social y/o cultural, que amerita quizás un investigación centrada en el fenómeno en particular. Puede ser que el uso de pronombres en posición enclítica resulte más familiar para los estudiantes de los sectores medios y bajos a partir de su exposición más sistemática al código oral y menos frecuente al código escrito, de manera opuesta a los sectores altos, que privilegian el uso del nominativo bastante más propio del código escrito, con el cual probablemente, y a partir de los resultados, parecen estar más familiarizados que los demás.

#### **d. Sobre el uso de estrategias de sustitución léxica (sinonimia y repetición)**

Tal como se planteó en la presentación de los resultados, desde un comienzo se propuso analizar el uso de sinonimia como un mecanismo de sustitución léxica, entendida como la sustitución de un referente por otra palabra o expresión de similar significado. Sin embargo, al analizar los textos, fue necesario ampliar la concepción estricta de sinónimos también al uso de hipónimos e hiperónimos, en función de la realidad que presentaban los textos. La sinonimia aparece como la estrategia cohesiva menos utilizada por los estudiantes, de hecho, se registran solo dos casos de uso estricto de sinónimos, ambos en el establecimiento particular pagado. Como estrategia de sustitución léxica se registran algunos casos de uso de hiperónimos e hipónimos, estos últimos con menor presencia, frente a lo cual se decide ampliar el criterio de registro.

Que el plano léxico-semántico se encuentra descendido en nuestros estudiantes no es una sorpresa. El uso de un "vocabulario amplio y variado" como criterio ineludible en toda consigna didáctica de escritura, es una idea etérea y algo desdibujada. Es importante que tengamos claridad sobre aquello que entenderemos por un uso "amplio y variado" del léxico, pues no se trata de que nuestros estudiantes llenen sus producciones de múltiples sinónimos muchas veces inadecuados al contexto por arcaicos o excesivamente cultos, sino de que manejen algunas herramientas léxicas que permitan, por una parte asegurar la mantención del referente, y por otra, mantener la adecuación del texto (Jimeno, 2004). Es probable que la ausencia casi completa de sinónimos y la mayor aparición de hiperónimos,

por ejemplo, encuentre su explicación en la adecuación que de alguna manera innata es manejada por algunos sujetos, capaces de entender. por ejemplo, que en el caso de los textos argumentativos, usar el sinónimo *can* para referirse al *perro callejero*, podría resultar un cultismo inadecuado a la situación comunicativa.

Sin embargo, y entendiendo la flexibilidad y versatilidad del ámbito léxico, el uso casi inexistente de la sustitución léxica como mecanismo correferencial representa un fenómeno no menor de analizar, dando cuenta de un problema transversal de la producción textual de todos los sujetos analizados. Sin embargo, resulta llamativo que los pocos casos que se registran se concentren principalmente en los textos producidos por estudiantes del establecimiento particular pagado, factor que sumado al mayor promedio de palabras escritas y al mayor porcentaje de textos en los más altos niveles de adecuación y calidad cohesiva, permite establecer nuevamente una reflexión en torno a la disparidad que presentan las competencias escriturales de sujetos provenientes de distintos contextos socio-culturales. El uso del léxico no es sino una evidencia bastante clara de esto.

Hemos sido reiterativos en plantear que una de las principales vías de adquisición de la competencia escritural es el contacto con textos escritos al *leer como un escritor* (Cassany, 1987). En ese sentido, resulta muy probable que una de las formas de adquirir mayores herramientas en el plano léxico esté asociada a este ejercicio, que como sabemos se encuentra determinado por factores contextuales y personales que constituyen el llamado *filtro emocional* del que nos habla Krashen (1984).

Frente a la ausencia de sinónimos, el mecanismo de la repetición de los referentes parece ser la principal estrategia léxica utilizada para la mantención de los referentes, resultando un procedimiento accesible y eficaz para los sujetos que permite asegurar la coherencia de los textos y operar con fluidez. Esto se da de manera transversal a la dependencia administrativa a la que pertenecen, pues no es posible establecer diferencias claras, sino más bien cierta correlación entre el promedio de palabras escritas y la cantidad de repeticiones utilizadas.

En cuanto a los tipos de textos, es posible observar que los textos argumentativos presentan el mayor uso de repeticiones como estrategia cohesiva, un elemento que puede

encontrar cierto correlato en el menor alcance de logro que estos textos presentan en relación a adecuación y calidad global de los mecanismos cohesivos utilizados.

### **e. Sobre la evaluación de los niveles de logro de la cohesión**

En primer lugar, cabe destacar un fenómeno que puede resultar obvio, como es la relación existente entre la cohesión y la coherencia. Si bien ambos fenómenos cumplen roles complementarios dentro de un texto, sabemos que pueden darse uno sin el otro (Mederos, 1988:257) Al analizar la adecuación y calidad global de los textos, salta a la vista la idea de que aquellos textos que alcanzan los niveles más altos de logro en cuanto a cohesión, parecen ser más coherentes, configurando un sentido global más claro y permitiendo un camino comprensivo expedito. En función de esto, se decidió seleccionar los textos que se encuentran en el nivel más alto de logro para observar con detención sus características. Junto con esto, se evaluó su calidad en cuanto a coherencia utilizando la dimensión de la misma rúbrica referida a ello.

Del 25% de los textos narrativos que alcanzan el más alto nivel de logro en la dimensión de cohesión (nivel 4), el 66,6% alcanza también el nivel más alto en la dimensión de coherencia, mientras que el 33,3% llega al nivel 3. La mayoría de estos textos exhibe un uso adecuado de las normas de puntuación y presentan algunas separaciones por párrafo. En el caso de los textos argumentativos, del 20,8% de textos que alcanzan el nivel más alto en cohesión, el 60% alcanza el nivel 4 en coherencia, mientras que el 40% alcanza el nivel 3, ocurriendo algo similar con la puntuación y la disposición en párrafos.

En cuanto a los tipos de texto, observamos que los argumentativos, si bien alcanzan un menor porcentaje de textos en el nivel 4, presentan también un menor porcentaje en los niveles iniciales (1 y 2) y gran parte en el nivel 3. Desde este punto de vista, los problemas más importantes de cohesión se darían en las narraciones, de manera inversa a lo que podría pensarse. Si bien las narraciones alcanzan un mayor porcentaje de textos en el nivel 4 (25% versus un 20,8% de los argumentativos), mantienen también una importante cantidad de textos en los niveles 1 y 2 (50% entre ambos niveles). Sin embargo,

creemos que esto no se debe a que argumentar sea menos complejo para los estudiantes, sino a las características de la tarea de escritura propuesta. Además, los textos argumentativos alcanzaron, en general, un menor promedio de palabras escritas, resultando menos complejos y más manejables en términos cohesivos.

Por otra parte, es posible constatar la existencia de textos que, sin evidenciar tantas marcas explícitas de conexión, presentan igualmente un alto grado cohesivo de carácter más bien estructural, pues, tal como plantea Mederos (2001), la conexión entre las ideas puede darse también sin la utilización de conectores explícitos, basándose principalmente en los diversos fenómenos de concordancia gramatical, puntuación y algunas estrategias léxicas como la repetición. Este fenómeno da cuenta de una incorporación mucho más acabada y fluida de las estrategias compositivas, trascendiendo la presencia de marcas explícitas del trazado semántico del texto. Sostenemos así, que la conexión es un fenómeno conceptual, del cual el uso de conectores es solo una manifestación (Álvarez, 1996). Generalmente, en este tipo de relaciones juega un papel fundamental la puntuación, que permite establecer relaciones de parataxis entre los enunciados, cuyo valor semántico queda a la interpretación del lector. Observemos los siguientes ejemplos de la muestra:

"Era una mañana fría, el detective Sherlock Holmes llegó a la escena donde ocurrió el misterioso caso de la silla voladora. Al llegar vio distintos sucesos extraños como que muebles se movieran solos, etc..."

Cuando comenzó a investigar, al ver la silla, vio un papel que nombraba seis países más además de Francia. Sherlock Holmes llamó rápidamente a esos países y comunicó que revisara los lugares importantes de esos países (...)"

(fragmento de texto narrativo producido por un estudiante del establecimiento particular pagado)

"(...) recorrió, caminó, pero nada encontró. Pasó diez años tratando de encontrar esa valiosa silla.

Un día un pequeño niño huérfano, entre la basura, encontró una silla de madera, un poco inestable pero con un detallado maravilloso. El pequeño corrió lo más rápido

que pudo a la iglesia más cercana, porque había oído en los periódicos de esta famosa silla. (...)"

(fragmento de texto narrativo producido por un estudiante del establecimiento particular pagado)

Este fenómeno se da de manera bastante más significativa en los textos narrativos que en los argumentativos, donde el uso de conectores parece ser ineludible. Por otro lado, el uso de relaciones paratácticas, por ejemplo, puede resultar un recurso más estético, propio de los textos literarios.

De manera inversa, se ha podido constatar que gran parte de los textos cuya cohesión es deficiente, presentan serias dificultades en puntuación y concordancia pese a evidenciar un uso frecuente de mecanismos explícitos como conectores y pronombres. Parece ser que son sus falencias de concordancia y puntuación las que los vuelven más incohesivos. En el caso de la puntuación, destaca el uso incorrecto de coma cuando debiera usarse punto seguido, o bien la ausencia total de signos de puntuación asociada a la nula disposición en párrafos.

"(...) podría ser que la gente no los maltraten la gente que va en auto que se fijen que cuando ven a un perro en las calles que frenen y los dejen pasar que si los ven en las veredas que les den agua y comida ayuda a los perros callejeros en Chile"

(fragmento de texto argumentativo producido por un estudiante del establecimiento municipal)

Como podemos ver, en este texto existe una completa ausencia de signos de puntuación, y es el lector quien debe suponerlos para comprender el texto.

"Yo creo que ay que rescatar a los perros porque también son seres vivos. y si no quieren perros castrenlo o llevenlos a una perrera ay pueden dar comida y refugio y no tirarlo a la calle (...)"

(fragmento de texto argumentativo producido por un estudiante del establecimiento particular subvencionado)

En este ejemplo podemos observar que solo existe un signo de puntuación que corresponde a un punto seguido que se utiliza en lugar de una coma. Además, observamos algunos problemas de concordancia verbal patente en la omisión de un pronombre enclítico ("dar" en lugar de "darles").

Estos elementos, que hemos distinguido como propios de la "conexión estructural" (Mederos, 1988), parecen de más difícil adquisición, y se hayan incorporados con fluidez solo en aquellos sujetos capaces de producir textos de mayor calidad cohesiva. Cabe mencionar que los textos producidos por los estudiantes del establecimiento particular pagado presentan un mejor uso de mecanismos como la puntuación y la concordancia, y son, de hecho, los que alcanzan el mayor porcentaje de logro en la evaluación general.

En el caso de las argumentaciones, nuevamente el tema de la diferencia en el promedio de palabras escritas representa una dificultad. Existen textos argumentativos producidos por estudiantes del establecimiento particular subvencionado demasiado breves, lo cual impide realizar un análisis significativo de sus estrategias cohesivas, quedando en desmedro de otros, por no presentar el material suficiente para la revisión.

A modo de conclusión de este punto, podemos plantear que la cohesión es un fenómeno que trasciende el uso de mecanismos explícitos como los estudiados, relacionándose también con elementos como la puntuación, la concordancia y la disposición en párrafos. De este modo, creemos que solo la caracterización y cuantificación de mecanismos explícitos como conectores, pronombres y unidades de sustitución léxica, no permiten realizar un estudio acabado sobre el tema. En futuras investigaciones que se propongan dar cuenta cabal del fenómeno, sería importante abordar estos aspectos que aquí no fueron incluidos en un análisis sistemático.

Por otra parte, refiriéndonos a las diferencias que existen entre los textos producidos por sujetos de distintos grupos sociales, podemos afirmar que, tal como mostraron los resultados y los análisis expuestos, son los estudiantes del sector alto los que obtienen mejores resultados, algo que ya mostraban los estudios citados (Álvarez, 1996; SIMCE 2012 y 2013; Sotomayor et. al. 2014). Como hemos planteado y en relación con los referentes teóricos de esta investigación, el principal factor que podría explicar estas

diferencias es precisamente de tipo cultural y se relaciona con la familiaridad, valoración y exposición a la escritura como medio de comunicación cotidiano, acumulando un repertorio de experiencias comunicativas a las cuales se recurre.

No creemos que la instrucción formal sea el factor decisivo en esta diferencia. Si bien las disparidades en la calidad de la educación que imparten los establecimientos según su dependencia administrativa es indiscutible en algunos casos, la experiencia demuestra, en general, que las prácticas didácticas y metodológicas dirigidas a la adquisición de la escritura no parecen variar demasiado de un contexto social a otro en nuestro país. La instrucción gramatical y la escritura sistemática pero poco desafiante siguen siendo prácticas habituales en nuestras aulas, y como hemos visto, no tienen una incidencia real y concreta en el desarrollo de habilidades superiores de escritura. La diferencia, por tanto, sigue encontrando su causa más probable en los recursos simbólicos y culturales adquiridos en el entorno social próximo, que lamentablemente sigue estando determinado por factores económicos.

Las intervenciones didácticas conscientes, planificadas e intencionadas que hemos propuesto para al ámbito escolar, permitirían a la escuela, de alguna manera, impulsar procesos de aprendizaje que apunten a subsanar las diferencias en la medida de sus posibilidades.

## ***5.2. Sobre las tareas de escritura***

Es importante señalar algunos aspectos de las tareas de escritura utilizadas que probablemente tuvieron alguna injerencia en las características de los textos producidos, los que solo fueron advertidos una vez comenzado el análisis.

En primer lugar, respecto a ambas tareas, tanto narrativa como argumentativa, es necesario mencionar que no se incluyó en ellas alguna indicación específica referida al destinatario del texto producido, lo que permite controlar la adecuación de los textos. De este modo, los sujetos trabajaron sin tener claridad del receptor a quien se dirigían sus producciones.

Tal como planteamos en el punto anterior, la principal dificultad de la comunicación escrita para los aprendices radica en la ausencia física de un receptor, pues a diferencia de la oralidad, este debe ser configurado mentalmente. Se reconoce en este punto un aspecto débil de las tareas de escritura propuestas en este estudio, y un elemento a mejorar en futuras investigaciones, pues para la etapa en que se desenvuelven los sujetos estudiados, es importante utilizar instrucciones completas que orienten todos los aspectos de la producción textual y, en particular, el de la adecuación a un destinatario. La evocación de un destinatario o lector permite "revitalizar el propósito que guía la escritura e incide directamente sobre la manera en que se procesará el texto" (Kaufman y Rodríguez, 2001: 2). pues enfrentar la escritura con la certeza de que será leída por otros, permite incluir en el proceso el *espacio retórico*, un problema cognitivo que apunta hacia la "transformación del conocimiento", es decir, al desarrollo de un modelo más complejo de escritura. Así, una vez acabado el proceso, el sujeto experimentará que ha aprendido algo nuevo. Como vemos, la instrucciones tendientes a la configuración de un destinatario, son de importancia vital.

Ahora bien, pese a esta ausencia, casi la totalidad de los textos producidos se mantuvieron en un registro formal, quizás por la costumbre de enfrentarse a las tareas escolares y sus requerimientos, sin embargo, ignoramos los efectos que habría tenido la configuración explícita de un destinatario en la cohesión textual. Álvarez (1996) analizó esta correlación, afirmando que muchas de las dificultades observadas en la cohesión de los textos, tales como "relación ambigua" (conexión) o "referencia ambigua" (correferencia) encontraban su explicación en

"una falta de consciencia en el "escritor" de que él produce un texto para un destinatario que no se encuentra presente. La "conciencia del destinatario"- ¿A quién estoy hablando?, ¿para quién estoy produciendo mi discurso?- es sin duda un problema general en la comunicación humana (...) Pero en el caso de la comunicación por escrito, este problema aumenta por la ausencia del destinatario, que no tendrá acceso ni al universo mental del escritor ni a las condiciones de producción de su texto. Desarrollar esta "conciencia del destinatario ausente" nos parece crucial en todo proyecto pedagógico de escritura." (Álvarez, Op. cit. p26)

A partir de esto, podemos conjeturar que la inclusión de instrucciones más claras en nuestras tareas respecto a la configuración del destinatario ausente, podría haber tenido una o varias incidencias importantes en el fenómeno a analizar.

En el caso de la tarea utilizada para las producciones narrativas, se utilizó un estímulo bastante dirigido en cuanto al referente, incluyendo imagen, título y pie forzado, lo cual, si bien permitió "destrabar" la escritura de modo satisfactorio, limitó quizás la creatividad de los estudiantes, obteniéndose un repertorio de textos muy similares en cuanto a sus referentes y a los recursos de correferencia utilizados (como es posible observar en los análisis de pronominalización, sinonimia y repetición).

En el caso de la tarea dirigida a la argumentación, se utilizó una pregunta a la cual los estudiantes debían responder mediante su texto ("¿Qué debíamos hacer en Chile con los perros callejeros?"). Esta estrategia, si bien permitió motivar fácilmente la escritura, al igual que en el caso de la tarea narrativa, generó otras dificultades que quizás se habrían controlado mejor mediante un procedimiento distinto, como plantear una afirmación y solicitar que los sujetos manifestaran si estaban o no de acuerdo con la misma apoyándose en argumentos. La estrategia de utilizar una pregunta, no dejaba tan clara la estructura del texto a producir, y muchos sujetos se limitaron a responderla de manera acotada sin configurar un texto propiamente tal.

Por otra parte, el planteamiento de la pregunta propició que los estudiantes respondieran muchas veces sin explicitar el referente, es decir, como esta ya mencionaba a *los perros*, muchos de los textos se limitaron a responderla utilizando solo pronombres, la mayoría en posición enclítica, para retomar un referente ya mencionado en el estímulo ("yo creo que deberíamos llevarlos a lugares de acogida donde les dieran comida y los cuidaran"). Es probable que una tarea con otras características más desafiantes en términos cognitivos, utilizando una afirmación, por ejemplo, hubiese propiciado la escritura de textos completos, y no necesariamente respuestas a una pregunta plateada con las limitaciones que esto tiene.

Podemos concluir, que las tareas de escrituras utilizadas para la obtención de la muestra, si bien resultaron eficientes para gatillar la escritura, cuestión que se controló en

un pequeño pilotaje anterior, carecían de algunas instrucciones importantes que pueden haber incidido en los productos y, por otro lado, presentaban varios elementos mejorables en cuanto a la consigna didáctica. Ante estas características, junto a las condiciones de aplicación, sostenemos que se trató de tareas que se mantenían en un modelo de "decir el conocimiento", con pocas posibilidades de inducir procesos más complejos de composición, lo cual se reconoce como una importante falencia y un factor que debe controlarse de mejor manera en trabajos posteriores.

### **5.3. Sobre la cohesión**

A partir de la investigación realizada y la revisión de distintos referentes teóricos sobre el tema, tanto en el ámbito lingüístico como didáctico, podemos sostener que la propiedad de la cohesión textual representa un ámbito de la escritura que reviste particular dificultad en su manejo debido a que se encuentra precisamente en el cruce de las dos principales competencias que se deben manejar en la composición. Por una parte, y volviendo sobre las propuestas de Hymes (1984), está la *subcompetencia lingüística o gramatical* que implica el conocimiento de las convenciones del sistema lingüístico, sus distintos componentes y reglas de uso, y por otra, la *subcompetencia textual o discursiva* que implica la capacidad de construir discursos, orales o escritos, con eficacia comunicativa. El manejo de la cohesión textual requiere operar con ambas subcompetencias, pues se deben conocer y manejar las convenciones de la lengua en cuanto a componentes y reglas (concordancia, conectores, pronombres, léxico, puntuación, etc.) y a su vez tener incorporados con relativa soltura las estrategias con que estos se combinan para establecer relaciones significativas entre las ideas, asegurando el sentido global del texto.

Por otra parte, tal como propone Charolles (1978), junto a la coherencia y la adecuación, la cohesión representa una de las cualidades o propiedades fundamentales del *texto bien formado*, pues permite transfigurar aquello que se haya puramente en idea o esquema, en una representación comprensible para los otros. En términos de Flower (1979),

podemos decir que se trata de una herramienta esencial para transformar la *prosa de escritor* en *prosa de lector*. A este proceso es que John Hayes y Linda Flower (1981) denominaron *translating*. Creemos que es en este punto donde operan los recursos cohesivos, pues se trata, fundamentalmente, de organizar una compleja red de relaciones que permitan obtener un texto continuo y lineal respetando la sintaxis de la lengua en la que se está operando. El análisis de los textos seleccionados para esta investigación nos permite sostener que es en este subproceso donde se encuentran las principales dificultades cohesivas de los escritores novatos. De hecho, es posible encontrar algunas producciones que, en términos de Álvarez (1996), podemos identificar como "textos enigmáticos", pues si bien no carecen totalmente de marcas cohesivas como los ejemplos presentados por el autor, sí evidencian numerosos errores, imprecisiones, discordancias y ausencia total de puntuación, lo que obliga al lector a reconstruir el contenido con bastante dificultad:

"(...) al día siguiente faltaba una silla de 12, la encontraron en el patio al pasar los días desapareció la segunda, estaba en la casa de su vecino al día después la otra silla, ya van en la 3° el joven estaba asustado por los echos cuando a su madre le dio un infarto el llegó a su casa y era la 4° silla no le tomó importancia fue al funeral (...)" (fragmento de texto producido por un estudiante del establecimiento particular subvencionado)

Según esto, podemos interpretar que los autores novatos que generan este tipo de textos poseen cierta claridad sobre las ideas que desean comunicar y, probablemente, si les solicitáramos verbalizarlas, estas tendrían al menos una línea temática visible, razón por la cual para ellos es difícil imaginar que su texto no se comprenda de la manera en que lo han concebido. Algo ocurre, sin embargo, en el proceso de transformación de estas ideas en texto, algunas piezas parecen quedar flojas, desajustadas o simplemente olvidadas, generando un distanciamiento entre aquel ideal pensado por el emisor y lo que realmente escribe. Una de las principales causas de este "desajuste" resulta ser la incapacidad de configurar a un receptor, es decir un "otro" que ha estado ajeno al proceso de generación de ideas y que, por tanto, requiere determinadas marcas textuales que le ayuden a entender lo que se ha querido comunicar. Asistimos así a una escritura autocentrada, o *prosa de*

*escritor*, en términos de Flower (1979), centrada en la expresión de la ideas y no en su efectiva comunicación.

La dificultad que los escritores novatos presentan en este sentido, se explica por la ausencia "física" del receptor, que debe ser configurado de manera abstracta y según los requerimientos comunicativos de la tarea, pues no se haya ahí de manera presencial como en la comunicación oral para retroalimentar al emisor (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Es en la "redacción" o "traducción" (Flower y Hayes, 1981), por tanto, donde se genera el problema cohesivo, pues no se introducen las marcas o piezas adecuadas que permiten articular los núcleos de ideas para ser entendidas por otro. De ese modo, lo que se presenta como texto final al receptor es más bien un registro de las ideas del autor, quien no cuenta con las herramientas suficientes para transformarlo en *prosa de lector*, hacerlo legible, tejerlo o *textualizarlo* (Hayes, 1996) mediante los procedimientos cohesivos.

Según la propuesta de Hayes, la primera tarea que un sujeto lleva a cabo cuando se ve enfrentado al requerimiento de escribir, es recuperar aquellos conocimientos guardados en su *memoria a largo plazo* que pueden resultar útiles (conceptuales, semánticos, lingüísticos, etc.). Estos, son vaciados en su *escritorio (memoria de trabajo)* para llevar a cabo la tarea encomendada, elaborando primero una "forma verbal provisoria" para expresar estos contenidos y luego articulando vocal o subvocalmente esta forma, para comprobar su eficacia. Creemos que es precisamente en esa elaboración de una "forma verbal provisoria" donde operan directamente los mecanismos cohesivos y sus estrategias de uso, que han sido recuperados de la *memoria a largo plazo*. La cuestión primordial, entonces, es cómo hacer que estos mecanismos y estrategias lleguen a instalarse en el repertorio del sujeto como insumos eficientes para operar en la memoria de trabajo con familiaridad, y sobre todo, con fluidez. Siguiendo las ideas de McCutchen (2006), para los escritores inmaduros o novatos ya el acto de escribir en sí mismo, representa un desafío que ocupa gran parte de su *memoria de trabajo*, que debe procesar una serie de elementos que resultan ajenos y distantes, incidiendo directamente en la fluidez con que realizan la labor. Para ellos, por tanto, prestar atención durante el proceso a elementos como los mecanismos y estrategias de cohesión resulta altamente dificultoso, generando el fenómeno denominado por Camps como *sobrecarga cognitiva*, que tendrá repercusiones directas en la calidad de

sus producciones. Si logramos introducir elementos como los recursos cohesivos al repertorio de los aprendices, podrán utilizarlos con mayor fluidez, evitando una demanda excesiva a sus procesos cognitivos. De esa manera, estaremos apuntando a un avance significativo en el desarrollo de sus habilidades escriturales. Recordemos que según estas ideas, la fluidez resulta ser un indicador de madurez en los sujetos productores.

Hemos sido reiterativos en plantear que la principal fuente de adquisición del código escrito con fines compositivos es la lectura, actividad que permite interactuar con el objeto de conocimiento -la palabra escrita, en este caso- y que ha de ser prolongada y sistemática en el tiempo, enfrentándose a las distintas manifestaciones de este presentes en el entorno (textos literarios, noticias, anuncios, etc.) (Ferreiro, 1999). Sin embargo, sabemos también que esta lectura debe estar intencionada, debe poseer determinadas características que la hagan productiva. Junto con esto, hemos planteado que estudios más recientes asignan importancia también a la práctica escritura, pero al igual que la lectura, estas tareas deben tener orientaciones muy concretas y dirigidas, centradas en la metacognición y reflexión del propio proceso del sujeto productor (Graham et al., 2012; Jimeno, 2004; Lee, 2002; Shapiro y Hudson, 1991;etc.) En ese sentido, si simplemente hacemos que los estudiantes lean y escriban de manera sistemática pero sin intencionar realmente aquello que se quiere desarrollar, no estaremos generando un avance real en la incorporación de herramientas efectivas.

Jimeno (2004) elabora una serie de propuestas sobre cómo trabajar la cohesión como objeto de enseñanza. En primer lugar, es importante aclarar que desde sus propuestas se descarta de plano la enseñanza directa de reglas y su aplicación como única estrategia, pues el fenómeno cohesivo se da de manera efectiva solo como un saber implícito a partir de "la experiencia comunicativa del aprendiz". Se trata entonces de enriquecer esta experiencia comunicativa mediante ejercicios bien intencionados, entendiendo que la simple exposición a tareas escolares de escritura no generará reales avances. Su primera propuesta aborda precisamente la enseñanza de la cohesión mediante la lectura. Para ello, citando ideas de Colomer y Camps (1996), refiere al hecho de que las principales dificultades de comprensión se relacionan con que los lectores "no dominan los niveles intermedios de la información del texto: las estructuras textuales más frecuentes y las

marcas formales del texto". Como remedial, se propone realizar durante la lectura algunas intervenciones dirigidas expresamente al reconocimiento de estas estructuras textuales frecuentes, así como a las marcas de cohesión. Resultaría provechoso, por ejemplo, detenerse en las cadenas referenciales y analizar qué referente está retomando una frase nominal o un pronombre. Junto con esto, la reflexión sobre la recurrencia de ciertos conectores en determinados géneros textuales, también podría aportar conocimientos en este sentido. Detenerse en los marcadores que inician los párrafos, o bien las fórmulas que se utilizan para ordenar un texto y considerarlas como insumos en una próxima elaboración propia, puede también ser provechoso.

Respecto a la enseñanza de la cohesión en la expresión escrita, se sugieren una serie de metodologías didácticas muy específicas que trasciendan el mero acto de escribir, entre las cuales destacan la transformación de textos ya escritos mediante la inclusión de determinados conectores o marcadores, o bien, actividades de textualización, consistentes en transformar una serie de enunciados disgregados en un texto bien construido, mediante la incorporación de determinadas estrategias cohesivas. También resultan interesantes los llamados "trabajos de integración", basados en insertar ideas completas a textos ya escritos para enriquecerlos. Se mencionan también actividades de diferenciación, en las cuales los estudiantes discriminen entre textos segmentados y textos cohesionados. Junto con esto, se sugieren algunos interesantes ejercicios de correferencia, en los cuales se insta a utilizar distintos mecanismos como la sinonimia u otros tipos de sustitución léxica, como modo de mantener las cadenas referenciales.

El aporte de Jimeno (2004) resulta ser concreto, entregando luces más que claras sobre la orientación que deben tener las intervenciones didácticas que apunten a subsanar las debilidades constatadas. En relación con ellas, nos tomaremos la libertad de comentar una experiencia didáctica exitosa implementada a nivel personal en esta misma línea, particularmente relacionadas con los ejercicios de transformación. A partir de textos argumentativos escritos por los propios estudiantes, pertenecientes al género discursivo de *declaración pública*, se solicitó incorporar a estos un número determinado de conectores y fórmulas de ordenamiento mediante instrucciones muy precisas. Si bien la tarea resultó perturbadora en un comienzo, el proceso permitió que de manera paulatina los estudiantes

experimentaran la transformación que sus textos iban sufriendo al incorporar los elementos requeridos, comprendiendo, finalmente, que estos entregaban mayor claridad y enriquecían sus ideas. Un hecho particularmente llamativo de esta experiencia es que al observar sus propios textos ya transformados y reflexionar sobre ellos, los estudiantes experimentaron una suerte de extrañamiento ante sus propias elaboraciones, que se manifestó en expresiones tales como "parece que no lo hubiese escrito yo" o bien, "parece estar escrito por alguien grande (adulto)", quedando gratamente sorprendidos por los resultados obtenidos, lo que probablemente tuvo un impacto en su valoración de la palabra escrita y sus propias capacidades de operar con ella.

Como podemos comprender, la implementación de estrategias didácticas como las mencionadas permiten desencadenar en los sujetos procesos de reflexión y autoconsciencia de sus capacidades y procesos. Este elemento metacognitivo, es de vital importancia para el desarrollo de un buen escritor, pues le permite tomar consciencia del problema, buscando de manera consciente y planificada los recursos necesarios para resolverlo, generando nuevos conocimientos en el acto mismo de escribir (Parodi, 2003).

Según lo anterior, sostenemos que no es posible esperar que los aprendices escriban de una determinada manera si no saben cómo hacerlo, pues si bien pueden conocer gran parte de los recursos de la lengua materna, no poseen la experiencia comunicativa necesaria para incorporarlos con fluidez y espontaneidad. En ese sentido, intencionar prácticas que permitan reflexionar sobre las producciones textuales propias o ajenas de manera explícita y consciente, permite a los sujetos comprender la utilidad de los recursos de la lengua mediante una experiencia exitosa, facilitando su incorporación significativa.

En una etapa inicial, puede resultar provechoso enseñar determinadas fórmulas textuales y su utilización. Exponerlas en las paredes de la sala de clases o elaborar tarjetas que se utilicen a la hora de escribir como una variedad de insumos disponibles para resolver dificultades o requerimientos del medio, son estrategias que pueden ayudar a la incorporación de estos recursos. Quizás al comienzo parezcan procedimientos memorísticos y poco naturales, sin embargo, paulatinamente permitirán a los sujetos experimentar cotidianamente con las distintas posibilidades del código escrito, generando aprendizajes más significativos, útiles y permanentes.

Tal como plantea Jimeno (2004), creemos que estas estrategias debieran ser entendidas como "criterios metodológicos generales" y no solo ser abordadas por la asignatura de lengua, sino también en las demás asignaturas cada vez que se lea o escriba.

La aplicación reiterada de acciones como las mencionadas pueden propiciar que los escritores inmaduros superen poco a poco su estadio inicial, generando nuevas estructuras cognitivas y modos de razonamiento que complejicen paulatinamente sus procesos compositivos. Tal como plantean Ferreiro y Teberosky (1979), los aprendices pueden superar sus estadios de conocimiento y desarrollar nuevos aprendizajes solo si se enfrentan a tareas "perturbadoras" o problemáticas, desafíos cognitivos que les motiven a buscar soluciones distintas a las ya conocidas.

Desde ese punto de vista, las propuestas de Bereiter y Scardamalia (1992) en cuanto a los modelos de "decir" y "transformar" el conocimiento resultan bastante atingentes. Por una parte, debemos implementar estrategias que desafíen al estudiante a transformar los textos utilizando herramientas desconocidas o ajenas -como los diversos mecanismos cohesivos-, de manera tal que puedan incorporarlas significativamente. Por otra parte, a medida que estos recursos van instalándose, se deben proponer tareas o proyectos de escritura cada vez más complejos, con nuevas inflexiones y cambios constantes en las "reglas del juego" (consignas didácticas específicas referidas a propiedades textuales puntuales que se quiere desarrollar), basados en *problemas retóricos* que impliquen procedimientos más elaborados de planificación y formulación de objetivos. De esta manera, probablemente podríamos generar procesos de aprendizaje tendientes al cambio desde un modelo compositivo de "decir el conocimiento" a uno de "transformar el conocimiento". No debemos olvidar que estas intervenciones pedagógicas deben siempre estar en concordancia con las etapas desarrollo de los estudiantes, así como con sus necesidades particulares.

Frente a esto, y asignando al modelo de Bereiter y Scardamalia (1992) una importante carga de "realidad psicológica", en la medida en que permite explicar y reflejar fenómenos patentes y constantes en los tipos de composición que describe, nos preguntamos si es que acaso la dificultad cohesiva de las composición de aprendices, que se refleja formalmente en el uso de conectores y otros mecanismos, no es en realidad una

característica de la etapa de desarrollo cognitivo a la que pertenecen, y no necesariamente una incorrección o falencia. Si la cohesión refleja, finalmente, relaciones lógicas entre las ideas, y esto, a su vez, es una manifestación de procesos cognitivos superiores (*transformar* el conocimiento), es posible pensar que los aprendices no se encuentren capacitados para hacer un uso adecuado de estos recursos no necesariamente por desconocimiento de las convenciones formales del código, sino porque su modelo cognitivo de composición, asociado al propio desarrollo del individuo, posee determinadas características que se lo impiden o dificultan. La cuestión pedagógica e investigativa frente esto es cómo gatillar el paso de un modelo a otro. En ese sentido, es posible que la enseñanza formal de los conectores y otros recursos cohesivos no tenga una mayor implicancia o significado educativo si no se induce un desarrollo en los procesos cognitivos complejos mediante las prácticas que hemos descrito, las cuales debieran manifestarse en una escritura con una mejor encadenación lógica y formal.

Si los aprendices solo escriben, aun de manera sistemática, enfrentándose siempre al mismo tipo de tarea y sin requerimientos específicos para desarrollar aspectos determinados de los textos, simplemente arrastrarán sus falencias y dificultades, y probablemente su valoración de la palabra escrita no tenga grandes variaciones, e inclusive disminuya considerablemente al sentirse incapaces de producir mejores textos. Como plantean Kaufman y Rodríguez "cuando lo novatos acaban de escribir, su bagaje intelectual no se ha incrementado: simplemente han asentado sobre el papel lo que ya sabían." (2001:2) Es aquí donde debemos realizar las intervenciones didácticas adecuadas, que entreguen los impulsos necesarios para un conflicto cognitivamente productivo.

Si tomamos en cuenta que la práctica de la escritura no es incorporada por los aprendices como un instrumento, sino como un *objeto de conocimiento* con el cual se interactúa generando hipótesis y conflictos cognitivos (Ferreiro 1979, 1999) que, en síntesis, generan nuevos aprendizajes, es esencial para el manejo adecuado de un aspecto como la cohesión el desarrollo de determinadas estructuras de razonamiento cada vez más complejas, capaces de integrar de manera unitaria las subcompetencias comunicativas que hemos mencionado al comienzo de esta exposición.

El análisis de los textos seleccionados en esta muestra da cuenta de que los sujetos productores se encuentran en un estado aún inmaduro, y que solo un porcentaje de ellos poseen estructuras cognitivas más desarrolladas que les permiten trabajar en base a modelos compositivos más complejos, incorporando los elementos cohesivos adecuados como muestra de ello. Es muy probable que estas estrategias incorporadas ya a su experiencia comunicativa, no hayan sido adquiridas mediante prácticas pedagógicas como las descritas, sino mediante la exposición sistemática al código escrito y sus convenciones, principalmente a través de la lectura, motivados por una valoración social mayor de la palabra escrita en los ámbitos culturales de los cuales provienen.

De este modo, se explica que los estudiantes provenientes de los sectores económicos más altos obtengan mejores resultados en cuanto a la elaboración de textos mejor contruidos en cuanto a la cohesión, e inclusive, que su promedio de palabras escritas ante las tareas de escritura propuestas supere ampliamente al de los estudiantes provenientes de sectores medios y bajos, pues se enfrentan a un problema ya conocido con mayor seguridad y con mejores herramientas.

A modo de cierre de este capítulo es importante mencionar que, tal como se explicó, el análisis e interpretación de los datos, reveló una serie de dificultades o nuevas problemáticas que las características del estudio no permitieron abordar. Muchas de ellas dicen relación con la metodología utilizada, particularmente con las tareas de escritura y las condiciones de su aplicación. Junto con esto, vale comentar también que un objeto de estudio tan complejo como la escritura y en particular la cohesión textual, no puede ser abordado mediante la aplicación de una sola prueba de manera aislada sin tomar en cuenta otros factores relevantes. Probablemente un estudio que permitiera realmente iluminar todas las zonas oscuras del fenómeno debiera considerar las características particulares de los sujetos y su desarrollo en el tiempo, aplicando mediciones de manera regular a los mismos grupos, controlando diversas condiciones externas. Junto con esto, un trabajo metodológico con los resultados con los propios estudiantes y la posterior aplicación de remediales tendrían quizás unas implicancias mayores en el problema que analizamos. Tal como plantea Ferreiro (1991), casi nada puede decirse ante una sola hoja escrita, es preciso cotejar una serie, manejar las condiciones de producción, y conocer además la

interpretación que dan los sujetos a sus propios textos. En ese sentido, este trabajo asume sus limitaciones y su distancia con el ideal expuesto. Pese a ello, creemos que ha permitido revelar algunas ideas claves para un intervención pedagógica especializada e intencionada con fines productivos, que era una de sus principales finalidades. Aquellas zonas que se fueron revelando en el proceso como nuevas problemáticas, no son sino nuevos caminos para posible investigaciones futuras.

## 6. Conclusiones

1. Hablar de escritura con fines comunicativos trasciende a la simple alfabetización. Desde hace algunas décadas, el concepto de código escrito se ha complejizado, y hoy se entiende como un sistema distinto al código oral, cuyo dominio implica el manejo de competencias ligadas tanto al conocimiento de la lengua y sus reglas, como a las estrategias de composición. La finalidad del código escrito, bajo un enfoque comunicativo, es precisamente la composición de textos capaces de comunicar ideas de manera comprensible para los receptores.

2. La adquisición del código escrito, al igual que en el código oral, se produce en el seno de la sociedad a la que el sujeto pertenece, sin embargo, en el caso del código escrito, su manejo se halla ligado a prácticas o instancias no naturales a todos los sujetos, razón por la cual resulta de acceso más restringido y de dominio desigual. Ante esta realidad, la labor de la escuela es vital, pues es la encargada de entregar las herramientas básicas que permitan a los sujetos comunicarse de manera efectiva mediante la escritura.

3. Variados estudios y propuestas demuestran que la vía más exitosa para adquirir el código escrito como medio de comunicación es la lectura. Mediante la práctica sistemática de ella, los autores adquieren las estrategias y mecanismos adecuados para componer un texto. Sin embargo, para que esta adquisición se produzca de manera espontánea y efectiva, los autores deben tener una determinada actitud frente a la lectura, modelada a partir de la valoración social que se tiene de ella en su entorno próximo. De este modo, los sectores sociales que culturalmente se encuentran más alejados de la palabra escrita, tienen una valoración inferior de esta, y por tanto, un contacto menos sistemático o familiar, sin fines reproductivos. Estas ideas permiten explicar las notorias diferencias que existen entre la producción escrita de los estudiantes pertenecientes a los distintos estratos sociales de nuestro país.

4. Los estudios nacionales centrados en la producción escrita demuestran que, en general, se trata de una habilidad descendida en todos los sectores sociales. Sin embargo, es

posible observar notables diferencias entre ellos. Además, se demuestra que uno de los aspectos más débiles de la escritura dice relación con el manejo de la cohesión textual y sus mecanismos. A partir de la investigación realizada y los distintos aportes teóricos revisados, podemos afirmar que este aspecto presenta mayores dificultades porque se ubica, de alguna manera, al centro de la problemática de la escritura, en tanto demanda un manejo acabado de dos sub-competencias comunicativas; por una parte la competencia *lingüística o gramatical*, centrada en el conocimiento de las convenciones propias de la lengua, y por otra, la competencia *textual o discursiva*, que implica saber construir un texto con fines comunicativos. En el caso de la primera, cumple un rol importante la instrucción formal propia de la alfabetización que permite conocer las distintas unidades que componen la lengua y sus diversas reglas combinatorias. La segunda, por su parte, parece ser más compleja y representa en sí el núcleo problemático de la escritura, pues su adquisición no depende únicamente de la instrucción gramatical, sino de un proceso no necesariamente consciente en el cual concurren diversos factores ya mencionados en el punto anterior. En este caso, el sujeto debe desarrollar determinadas formas de razonamiento y/o estructuras cognitivas capaces de operar con soltura y naturalidad al escribir, tal como en el uso de la lengua oral.

Manejar la cohesión textual, por tanto, exige conocer los recursos de la lengua (formas pronominales, conectores, léxico, puntuación, etc.) y saber utilizarlos con propiedad para construir el entramado textual preciso que permita representar las ideas concebidas frente a un requerimiento comunicativo.

El desarrollo de esta habilidad parece también estar mediado por la etapa de desarrollo de los sujetos como escritores, lo que no siempre se encuentra relacionado con la edad cronológica, sino con su madurez en tanto productor de textos (autor maduro o experto versus autor inmaduro o novato). La cuestión que debe plantearse ante esto la educación formal es cómo propulsar el tránsito de un estadio a otro, es decir, cómo modelar los procesos cognitivos de los sujetos para que puedan resolver mediante la escritura desafíos cada vez más complejos, que irán generando paulatinamente las estructuras cognitivas necesarias.

5. Tomando en cuenta las ideas anteriores, mediante la investigación realizada fue posible llegar a una serie de conclusiones en relación con los mecanismos cohesivos utilizados por estudiantes chilenos de 7° año básico, que se detallan a continuación:

a. En cuanto al uso de conectores, destaca el uso reiterativo del conector copulativo "y" en ambos tipos de textos (narrativos con un 58,3% y argumentativos con un 55%), probablemente como un recurso familiar que permite sustituir o representar otras relaciones conectivas, así como también signos de puntuación. El conector "y", por tanto, adquiere un valor de "universalidad" o "polifuncionalidad", propio de escrituras inmaduras, cuya presencia debiera ir disminuyendo en la medida en que se van incorporando nuevos recursos o estrategias conectivas. Este fenómeno se halla documentado en diversos estudios, algunos de ellos citados en esta investigación a modo de antecedentes, y trasciende la variable socioeconómica representada por las dependencias administrativas de los establecimientos a los cuales pertenecen los sujetos productores de esta muestra, pese a que el establecimiento particular pagado presenta un porcentaje levemente menor con un promedio mayor de palabras escritas.

Por otro lado, es posible también constatar una relación entre el uso de determinadas relaciones de conexión y los tipos textuales, esto es, sin considerar el uso masivo de "y". Así, en los textos narrativos de las tres dependencias administrativas predominan los conectores temporales, mientras que en los argumentativos, los causales. Esta relación que los sujetos son capaces de establecer, da cuenta de un cierto nivel de adquisición o consciencia de las superestructuras textuales y su propósito comunicativo.

Junto con lo anterior, es importante señalar que, en el caso de los textos narrativos, el uso de conectores es el segundo mecanismo más frecuente, con un 42,6%, mientras que en los textos argumentativos ocupa el tercer lugar en frecuencia con un 30,3%.

b. En relación con los mecanismos correferenciales, el uso de pronominalización en textos narrativos es el más frecuente (42,7%), seguido por la repetición (13,4%), mientras que en los textos argumentativos la repetición es el más frecuente (36,8%), seguido de pronominalización (31,7%).

En cuanto a un análisis detallado de la pronominalización, podemos observar que en ambos tipos de texto la categoría más utilizada para establecer relaciones de correferencia corresponde a los pronombres personales, destacando el uso del caso dativo, en textos narrativos, y el uso de caso acusativo en los argumentativos. Llama la atención también, como en los textos argumentativos predomina el uso de pronombres en posición enclítica, tanto dativos como acusativos, un fenómeno explicado a partir de la tarea de escritura asignada.

Es importante también señalar que el uso de pronombres en posición enclítica se observa mayoritariamente en el establecimiento municipal (14%) y particular subvencionado (8,4%), mientras que en el establecimiento particular pagado solo alcanza un 4,9%. Una situación completamente inversa ocurre con el caso nominativo, cuya mayor presencia se observa en el establecimiento particular pagado (33,3%), disminuyendo progresivamente entre el establecimiento particular subvencionado (24%) y el municipal (22,5%). Este fenómeno, correspondiente a una cierta tendencia a la nominación en un sector social, o bien, al uso de enclíticos en otro, puede tener una clara interpretación cultural, en tanto que, el uso de enclíticos se presenta como un fenómeno familiar propio del código oral que es traspasado a la escritura por los estudiantes con menos acceso a los recursos del código escrito, mientras que la nominación es menos frecuente en la oralidad y más propia de la escritura, razón por la cual será más utilizada por los sujetos con mayor dominio de esta.

Llama particularmente la atención lo que sucede con las estrategias de sustitución léxica (sinónimos, hiperónimos e hipónimos), pues por amplio margen corresponde al mecanismo menos utilizado por la generalidad de los estudiantes, alcanzando solo un 1% en textos narrativos, y un 1,1% en argumentativos. Sumado a esto, casi la totalidad de las escasas apariciones de este mecanismo se concentran en el establecimiento particular pagado (18 de 20 apariciones en ambos textos), lo cual, por una parte, refleja que se trata del plano más descendido en el uso de mecanismos correferenciales, y por otra, que su uso se haya absolutamente determinado por el factor social, pues solo los estudiantes con mayor acceso y adquisición del código escrito (los más aventajados económica y culturalmente)

son capaces de utilizarlo. Este punto, representa una arista de investigación interesante en cuanto a las dificultades y factores que inciden en el manejo del plano estrictamente léxico.

En cuanto al uso de repetición como mecanismo correferencia, su mayor frecuencia se observa en los textos argumentativos. En relación con las dependencias administrativas, su uso mayoritario se observa en los textos narrativos pertenecientes al establecimiento particular pagado, mientras que en los textos argumentativos es mayoritariamente utilizada por los sujetos del establecimiento municipal.

En términos generales, es posible afirmar que el establecimiento particular pagado lidera el uso de mecanismos cohesivos en todas sus formas, siendo el caso más llamativo el de la sustitución léxica, mientras que el establecimiento particular subvencionado presenta el menor uso de mecanismos cohesivos en todas las variedades estudiadas.

6. En relación con la evaluación de adecuación de los mecanismos y calidad global del aspecto cohesivo en los textos de la muestra, para lo cual se utilizó este criterio de la rúbrica elaborada por MINEDUC (2013), podemos afirmar, en primer lugar, que los textos narrativos alcanzan un mayor porcentaje de logro, con un 25% en el nivel 4 de la rúbrica, mientras que los textos argumentativos alcanzan un 20,8%. Sin embargo, un 37,5% de los textos narrativos se encuentran en el nivel 2, representado por un manejo inacabado o repetitivo de los mecanismos.

Según las dependencias administrativas, son los textos producidos por los estudiantes del establecimiento particular pagado los que alcanzan los mayores porcentajes de logro en ambos tipos de textos, con un 56,2% en los narrativos, y un 37,5% en los argumentativos. Este resultado confirma la idea de que son estos estudiantes quienes portan los recursos más elaborados para la composición escrita, algo que se refleja no solo en el uso de los mecanismos cohesivos estudiados y la calidad de este aspecto en sus textos, sino también en un indicador como el promedio de palabras escritas, pues estos estudiantes presentan el mayor promedio de palabras (126,5) en relación con los pertenecientes a las demás dependencias administrativas estudiadas (111 en municipal, y 82,5 en particular

subvencionado). Este indicador da cuenta de una mayor facilidad y soltura a la hora de enfrentarse a una tarea de escritura.

7. A partir del análisis de los datos, fue posible constatar la importancia de algunas aristas que no se contemplaron en este trabajo y que habrían permitido un panorama más amplio y completo del fenómeno estudiado. Algunos de estos elementos son la puntuación y la concordancia gramatical (tanto verbal como de género y número), que tienen una importancia vital en la cohesión textual. Muchos textos que obtuvieron alta evaluación según el criterio cohesivo, no presentaban muchas marcas explícitas de conexión o correferencia, cohesionándose en función de una "conexión estructural" conseguida a partir de los elementos mencionados.

Creemos importante incorporar estos elementos a estudios futuros que busquen caracterizar el fenómeno cohesivo de manera acabada y completa.

8. Finalmente, se revisaron a modo de propuesta algunas sugerencias didáctico-metodológicas que permitan realizar desde la escuela acciones dirigidas al desarrollo y adquisición del código escrito como medio de comunicación, y particularmente, a las estrategias de cohesión textual. Si bien se ha planteado que el dominio acabado de la palabra escrita se haya profundamente mediado por factores externos a la escuela, la idea es superar esta suerte de determinismo social de las capacidades y potencialidades de los sujetos, buscando maneras de subsanar conscientemente esta realidad. Para ello, primero que todo, es fundamental tener plena consciencia del problema y sus causas, comprendiendo que las prácticas habituales de la asignatura de lengua centradas solo en la lectura y la escritura sin la finalidad determinada de movilizar a los estudiantes de un modelo productor a otro, no tendrán efectos reales en estos.

Por una parte, es necesario crear la necesidad de adquirir el código, planteando situaciones didácticas desafiantes que obliguen a los sujetos a movilizar sus recursos y a buscar aquellos que no tienen. En ese sentido, es importante que las tareas de escritura que planteamos resulten conflictivas para los estudiantes, y que propendan a generar un cambio

paulatino en sus modelos cognitivos de escritura, trascendiendo del "decir", propio de las etapas iniciales, al "transformar", como proceso avanzado de escritura madura.

Además, es fundamental realizar intervenciones planificadas y dirigidas al aprendizaje y adquisición de recursos concretos como los de la cohesión, esto, mediante actividades breves que permitan a los sujetos experimentar el cambio que sufren los textos en cuanto a calidad y efectividad comunicativa al incorporar aquellos elementos que resultan ajenos y distantes para ellos. En función de esto, se han planteado algunas propuestas concretas centradas, básicamente, en la transformación de textos. La lectura es también un ámbito en el cual pueden realizarse acciones dirigidas a este aspecto, por ejemplo, mediante pequeños ejercicios de análisis de la manera en que se cohesionan las distintas partes del texto que se lee, propiciando la reflexión sobre la estructura interna de este, de un modo similar a como se trabajan hoy los aspectos comprensivos.

Para finalizar, podemos plantear que esta investigación nos ha permitido constatar lo que ya anunciaban diversos estudios. La producción escrita con fines comunicativos se encuentra descendida en nuestro país en términos generales, cosa que también ocurre con la cohesión, que como reiteradamente hemos planteado, aparece como una de las propiedades menos desarrolladas y con mayor dificultad. Se observan además, importantes diferencias de tipo social, las cuales se relacionan directamente con las ideas propuestas sobre la adquisición y dominio del código escrito. Ante esta realidad, el ejercicio investigativo cumple un rol fundamental, pues nos permite observar en detalle los factores implicados en el fenómeno, conocer sus causas, y plantear intervenciones razonadas y concretas, adaptadas a la realidad de nuestra escuela. Esto, por una parte permitirá tener mejores aprendizajes basados en habilidades y competencias, y por otra, quizás más importante en términos éticos, promoverá el desarrollo igualitario de todos los sujetos en función de sus potencialidades, accediendo a herramientas que les permitan desenvolverse en igualdad de condiciones, superando de manera insipiente las marcadas diferencias sociales de nuestra realidad, cuya manifestación en el sistema educativo no es hoy un misterio para nadie.

## Bibliografía

Adam, J. M. (1992), *Les textes: Types et prototypes*, Paris, Nathan. Recuperado de: [http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/05/Cuarto/546TeoGramIV/lecturas/lectu13\\_un2.pdf](http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/05/Cuarto/546TeoGramIV/lecturas/lectu13_un2.pdf)

Alexopoulou, A. (2009). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Acta del 14º congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre Latinoamérica y el Caribe*. Atenas: 66-74.

Almargot, D.y M.Fayol (2009). Modeling the development of written transcription. En: Beard, R., D. Myhyll, 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.

\_\_\_\_\_ (1996). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *Onomazein*. N°1: 11-29.

Amaya, M. (2010). Tipologías textuales: de Aristóteles a la clasificación múltiple. *Literatura y Lingüística*. N° 22: 77-91.

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*. N° 49: 3-19.

\_\_\_\_\_ (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*. Año 24, N°4.

\_\_\_\_\_ (2003) Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En: A. Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Casado, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1999) . *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N°6: 63-80.

Ciapuscio, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.

Charadeau, P. (1992). Análisis del discurso: Lectura y análisis de textos. *Revista Lenguaje* N°22. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cal: Colombia.

Charolles, M. (1978). Introducción aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. N° 38.

Concha, S., Aravena, S., Coloma, J., V. Romero (2010). Coherencia local en la producción escrita no narrativa de escolares de Santiago: una investigación sobre los productos

escritos, el conocimiento metalingüístico y las conductas de proceso, para informar a la didáctica específica. Santiago. Recuperado de: [http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/81\\_SConcha\\_Coherencia\\_local\\_escrita.pdf](http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/81_SConcha_Coherencia_local_escrita.pdf)

De Beaugrande, R. y W. Dressler (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

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.

Flower, L. y J. Hayes (1986): Writing research and the writer, *American psychologist* 41(10): 1106-1113.

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*. Año 12, n° 3.

\_\_\_\_\_ (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Mexico: Fondo de cultura económica, Espacios para la lectura.

\_\_\_\_\_ y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI editores.

Graham, S., Kiuhare, S., McKeown, D. & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*.

Gil, José María (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. 2º edición, Santiago de Chile: RIL.

Grupo Didactext (2003), Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15. Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>

Halliday. M.A.K. y R. Hasan (1976). *Cohesion in english*. London: Longman.

Hayes, J. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Heinemann, W. (2000). Clases textuales. Para la discusión sobre las clases de base del comunicar. Retrospectiva y panorama. En: K. Adamzik (eds.) *Textsorten. Reflexionen and analysen*. Tübingen: Stauffenburg. (Traducción de Ciapuscio, G.)

Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. París: Hatier.

Jimeno, P. (2004). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. *La reflexión sobre la lengua*, N°037: 52-64.

Kaufman, A. M. y M.E. Rodríguez.(2001) ¿Por qué cuentos en la escuela?. *Lectura y Vida*. Año 22, nº 1.

Krashen, S. (1984). *Writing: Research, Theory and aplicaciones*. Pergamon.

Lee, I. (2002). Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry. *Journal of second language writing*. 11: 135-159.

Lomas, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras, Vol 1*. Madrid: Paidós.

Maineaneu, D. y Caharaudeau, P. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En: McArthur, S. Graham, y 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.

Mederos, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa cruz de Tenerife: Publicaciones científicas del Excmo. cabildo Insular de Tenerife Lingüística y Literatura, N° 8.

Ministerio de Educación (2009). *Informe de resultados de escritura SIMCE 2008*. Santiago de Chile: MINEDUC.

\_\_\_\_\_ (2014). *Informe de resultados de escritura SIMCE 2013*. Santiago de Chile: MINEDUC.

\_\_\_\_\_ (2008). *Mapas de progreso de producción de textos escritos*. Santiago de Chile: MINEDUC.

\_\_\_\_\_ (2012). *Bases curriculares educación básica*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Miralles, M.T. et al. (2012). *Manual de preparación Lenguaje y Comunicación PSU*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva-discursiva*. Valparaíso: EUVSA

Real Academia de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española, manual*. México D.F: Planeta Mexicana.

Scinto, L. (1986). *Written language and psychological development*. Academic Press.

Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En: *Infancia y Aprendizaje* 58: 43-64.

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, N° 6: 990-974.

Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60: 558-567.

Sotomayor, C. et al. (2013). Producción escrita en la educación básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. Santiago, *Onomázein* 27: 53-77.

\_\_\_\_\_. et al. (2014). Calidad de la escritura en la educación básica. Documento de trabajo N° 13. Recuperado de [www.ciae.cl](http://www.ciae.cl).

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigostky. *Educere*, vol. 3, N°9. Mérida: Venezuela.

Van Alsburg, Chis (2009), *Los misterios del señor Burdick*. Santiago: FCE.

Van Dijk, Teun (1978, 1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1980), *Texto y contexto, Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Vigotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La pléyade.

\_\_\_\_\_ (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.

Wolman, S. y A. Casamajor. *Psicogénesis de la escritura*. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/04\\_6\\_genetica1/material/descargas/lecto\\_escritura.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/04_6_genetica1/material/descargas/lecto_escritura.pdf)