



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

**EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE RECURSOS
GRAMATICALES EN LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA
Y DISCURSIVA DE PRODUCCIONES DESCRIPTIVAS Y
NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE 6° BÁSICO**

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

SILVANA BELÉN ARRIAGADA ANABALÓN

PROFESOR GUÍA: CARMEN SOTOMAYOR
*Doctor en Pedagogía de la Lengua Materna.
Universidad Católica de Lovaina. Bélgica.
Afiliación: Instituto de Estudios Avanzados en Educación*

Santiago de Chile, 2020

Esta página está intencionalmente en blanco

TÍTULO: Efectos de la enseñanza explícita de recursos gramaticales en la complejidad sintáctica y discursiva de producciones descriptivas y narrativas de estudiantes de 6° básico¹

AUTOR: Silvana Belén Arriagada Anabalón²

¹ Esta tesis se enmarca dentro del proyecto Fondecyt 1160471 “Efectos de la enseñanza explícita y contextualizada de la gramática y el léxico en la calidad de la escritura de estudiantes de 6° Básico”.

² Los estudios de posgrado de la autora fueron financiados por CONICYT-PFCHA/MagísterNacional/2017 – 2217115.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a todos los que formaron parte de este proceso académico de aprendizaje constante.

En primer lugar, agradezco a la profesora Carmen Sotomayor por guiarme en la escritura de esta tesis y por estar siempre disponible para resolver dudas y entregar retroalimentaciones. Además, le agradezco la confianza depositada en mí y la comprensión ante los escenarios difíciles de estos años.

En segundo lugar, agradezco a mis amigas, guías y modelos a seguir en el ámbito de la investigación y la enseñanza: Silvana Guerrero y Alejandra Meneses. Gracias, Silvana, por siempre estar disponible para compartir tus conocimientos, por tu honestidad y por apoyarme en el mundo de lingüística durante estos años. Gracias, Alejandra, por ser una excelente docente, una brillante investigadora y por permitirme avanzar contigo en el camino de la didáctica de la gramática. Te agradezco haberme acompañado en este proceso y estar siempre dispuesta a discutir y reflexionar sobre los fenómenos gramaticales. A las dos les agradezco su compañía.

En tercer lugar, agradezco a Danny Avello por su orientación y guía en el mundo de la estadística y por la resolución de mis infinitas dudas.

Por último, agradezco a mi familia, quienes estuvieron conmigo en la escritura de cada palabra y permitieron terminar este proceso. A Sebastián le agradezco por comprender las horas de estudio e investigación, por el tecito de las tardes y por siempre estar en mis momentos de ansiedad. Y a Casandrita, que nació en la mitad de este camino y que con sus risas y lápices ha coloreado de ternura toda esta ruta.

ÍNDICE

RESUMEN	10
1. INTRODUCCIÓN	13
2. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA	20
2.1. Consideraciones pedagógicas sobre la escritura como proceso y la relevancia de los recursos gramaticales	20
2.2. Enseñanza de la gramática para la escritura: enfoque funcional	22
2.3. Impacto del dominio gramatical en la comprensión y producción textual	31
2.4. Complejidad sintáctica y estructural y la calidad de la escritura	33
3. METODOLOGÍA	38
3.1. Objetivos	38
3.2. Diseño general de investigación	38
3.3. Antecedentes proyecto Fondecyt	39
3.3.1. Participantes	39
3.3.2. Procedimiento de la investigación	40
3.3.3. Capacitación docente	42
3.3.4. Unidad didáctica de gramática funcional	43
3.4. Muestra y corpus tesis	44
3.5. Análisis de corpus	45
3.5.1. Rúbricas analíticas secuencia narrativa y descriptiva	45
3.5.2. Sistematización de textos y aplicación de pruebas	51
3.6. Limitaciones metodológicas	54
4. RESULTADOS	55
4.1. Resultados secuencia narrativa	55
4.1.1. Desarrollo textual-discursivo escritura secuencia narrativa	55
4.1.2. Complejidad sintáctica e indicadores de extensión de textos con secuencia narrativa	60
4.1.3. Correlación entre indicadores de complejidad sintáctica y extensión y desarrollo textual discursivo secuencia narrativa	63
4.2. Resultados secuencia descriptiva	67
4.2.1. Desarrollo textual-discursivo escritura secuencia descriptiva	67
4.2.2. Complejidad sintáctica e indicadores de extensión de textos con secuencia descriptiva	72
4.2.3. Correlación entre indicadores de complejidad sintáctica y desarrollo textual	

dicursivo secuencia descriptiva	76
4.3. Comparación resultados obtenidos secuencia narrativa y descriptiva	79
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	81
6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES PEDAGÓGICAS	91
7. BIBLIOGRAFÍA	96

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Proceso de desarrollo de una actividad de gramática funcional	30
Tabla 1. Síntesis del diseño de investigación	37
Tabla 2. Síntesis descriptiva de las pruebas de escritura pre y post	38
Tabla 3. Síntesis de secuencia de clases unidad de gramática contextualizada a la escritura	41
Tabla 4. Muestra total y corpus final	42
Figura 2. Fases textual-discursivas de la secuencia descriptiva y narrativa	43
Figura 3. Descripción general de los indicadores de las rúbricas	44
Figura 4. Ejemplo de aplicación de la rúbrica analítica para evaluar la secuencia narrativa	45
Tabla 5. Confiabilidad del juicio de experto para ambas secuencias	46
Tabla 6. Valor de <i>concordancia</i> doble codificación secuencia narrativa y descriptiva	47
Tabla 7. Medias de puntaje global obtenido en el pre y post test GC y GI	52
Tabla 8. Avance porcentual y de puntaje global del pre al post-test GC y GI	53
Tabla 9. Medias de puntaje obtenido en cada fase de la secuencia narrativa el pre y post test GC y GI	53
Tabla 10. Avance porcentual de cada fase de la secuencia narrativa del pre al post test GC y GI	54
Tabla 11. Clasificación de adecuación a la tarea pre y post test GC y GI	56
Tabla 12. Medias de indicadores de complejidad sintáctica pre y post test GC y GI	57
Tabla 13. Avance porcentual de indicadores de complejidad sintáctica pre y post test GC y GI	58
Tabla 14. Medias de indicadores de extensión de textos pre y post test GC y GI	59
Tabla 15. Avance porcentual de indicadores de extensión de textos pre al post test GC y GI	59
Tabla 16. Medias de uso de categorías gramaticales relevantes pre y post test GC y GI	60
Tabla 17. Avance porcentual de uso de categorías gramaticales relevantes pre al post test GC y GI	60
Tabla 18. Correlación avance porcentual de indicadores de complejidad sintáctica y avance porcentual puntaje global textual-discursivo	61
Tabla 19. Correlación avance porcentual de indicadores léxicos de extensión y avance porcentual puntaje global textual-discursivo	61
Tabla 20. Correlación avance porcentual de uso de categorías gramaticales relevantes y avance porcentual fases y puntaje global textual-discursivo	62
Tabla 21. Correlación adecuación a la tarea y avance porcentual puntaje global textual-	

discursivo	63
Tabla 22. Medias de puntaje global obtenido en el pre y post test GC y GI	64
Tabla 23. Avance porcentual y de puntaje global del pre al post-test GC y GI	64
Tabla 24. Medias de puntaje obtenido en cada fase de la secuencia descriptiva el pre y post test GC y GI	65
Tabla 25. Avance porcentual de cada fase de la secuencia descriptiva del pre al post test GC y GI	66
Tabla 26. Clasificación de adecuación a la tarea pre y post test GC y GI	67
Tabla 27. Medias de indicadores de complejidad sintáctica pre y post test GC y GI	69
Tabla 28. Avance porcentual de indicadores de complejidad sintáctica pre y post test GC y GI	70
Tabla 29. Medias de indicadores de extensión de textos pre y post test GC y GI	71
Tabla 30. Avance porcentual de indicadores de extensión de textos pre al post test GC y GI	71
Tabla 31. Medias de uso de categorías gramaticales relevantes pre y post test GC y GI	72
Tabla 32. Avance porcentual de uso de categorías gramaticales relevantes pre al post test GC y GI	72
Tabla 33. Correlación avance porcentual de indicadores de complejidad sintáctica y avance porcentual puntaje global textual-discursivo	73
Tabla 34. Correlación avance porcentual de indicadores léxicos de extensión y densidad léxica y avance porcentual puntaje global textual-discursivo	74
Tabla 35. Correlación avance porcentual de uso de categorías gramaticales relevantes y avance porcentual fases y puntaje global textual-discursivo	74
Tabla 36. Correlación adecuación a la tarea y avance porcentual puntaje global textual-discursivo	75
Tabla 37. Síntesis comparada de resultados obtenidos secuencia narrativa y descriptiva: indicadores textual-discursivos y complejidad sintáctica	76
Tabla 38. Síntesis comparada de resultados obtenidos secuencia narrativa y descriptiva: indicadores de extensión y uso adecuado del verbo y adjetivo	76
Tabla 39. Síntesis comparada de resultados secuencia narrativa y descriptiva: correlación de avance porcentual de puntaje global y avances porcentuales complejidad sintáctica, extensión y uso de categorías gramaticales	77
Figura 5. Ejemplos de adecuación a la tarea secuencia narrativa de estudiantes GI	79
Figura 6. Ejemplo representativo de integración de cláusulas subordinadas de relativo	

secuencia narrativa	81
Figura 7. Ejemplos de adecuación a la tarea secuencia descriptiva de estudiantes GI	83
Figura 8. Ejemplos de integración de categorías verbo y adjetivo en secuencia descriptiva de estudiantes GI	85
Figura 9. Ejemplo de actividad para trabajar el razonamiento gramatical en la formación docente	89
Figura 10. Ejemplo de actividad para trabajar el razonamiento gramatical en el aula	90
Figura 11. Síntesis proceso razonamiento gramatical	91

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo evaluar los efectos de la enseñanza explícita de recursos gramaticales en la extensión, complejidad sintáctica y textual-discursiva de producciones descriptivas y narrativas de estudiantes de 6° básico. Los intereses investigativos, por tanto, se centran en el análisis de los efectos que produce la enseñanza de contenidos gramaticales en el desarrollo de una secuencia textual determinada en estudiantes de enseñanza básica (elicitación que considere la reflexión metalingüística por parte de los estudiantes) y las dificultades que estos enfrentan al momento de escribir textos académicos en los que deben dominar un género, registro, estructura, entre otros (Swales, 2004).

Para trabajar los objetivos, cada estudiante rindió dos evaluaciones: un pre-test y seis meses después un post-test. Para ambos casos, el objetivo era la escritura de dos textos, un cuento y un artículo informativo. Se estudia un total de 278 artículos informativos con secuencia descriptiva y 280 cuentos con secuencia narrativa, producidos por estudiantes de seis salas de cinco escuelas de Santiago de Chile. Se dividió las salas en dos grupos, un grupo control y un grupo de intervención; la diferencia entre ambos grupos radicó en la implementación en el grupo de intervención de una unidad didáctica de gramática entre el pre y post-test. En esta unidad se trabajó con los estudiantes una secuencia de aprendizaje de contenidos gramaticales que los ayudaran a mejorar su producción escrita, especialmente enfocada en el dominio de las categorías gramaticales y su función en los textos y la estructura oracional. Con esto se esperaba que los estudiantes complejizaran sus textos y, por tanto, enriquecieran la información presentada en sus producciones. Cada contenido se encontraba contextualizado al género y secuencia textual correspondiente.

Una vez aplicadas ambas evaluaciones, se estudió la extensión, complejidad sintáctica y textual-discursiva de los textos para evaluar el progreso de las producciones de los estudiantes y evaluar así el impacto de la intervención. Para analizar la dimensión sintáctico-gramatical se aplican una serie de pruebas de complejidad y extensión: 1) número de cláusulas total, 2) número de cláusulas por oración, 3) clasificación de los tipos de oración, 4) número de palabras por cláusula, 5) cuantificación de adjetivos y verbos en las producciones descriptivas y narrativas, 6) número total de palabras. En lo que refiere a la dimensión textual-discursiva, se creó y validó para el estudio dos rúbricas analíticas, una para la secuencia narrativa y otra para la secuencia descriptiva, cuyo objetivo es evaluar el desarrollo secuencial de cada texto en términos de las fases discursivas que lo conforman y del contenido temático de cada una de ellas, y comprobar una posible correlación entre la extensión y complejidad sintáctica y la complejidad a nivel textual-discursivo. Además, se elaboró una pauta simple para evaluar la adecuación de los textos a las tareas de escritura solicitadas.

Sobre la secuencia narrativa. Los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación del cuento evidencian un avance significativamente mayor en el desarrollo de la secuencia narrativa

en las producciones textuales de los estudiantes del grupo intervención (GI). Respecto del impacto de la intervención en la escritura de secuencias narrativas, esta impactó mayormente en las fases de situación inicial y complicación. Los resultados de la clasificación de los textos narrativos en lo que refiere a la adecuación a la tarea muestran que los estudiantes del GI lograron avanzar de una adecuación básica-intermedia a una intermedia avanzada, lo que se traduce en un dominio mayor del registro, tema y género solicitado.

Si se analiza los resultados obtenidos en la dimensión sintáctica, no existen diferencias significativas en los indicadores de complejidad sintáctica del GC y GI que refieren a: promedio de palabras por cláusula y número de cláusulas y oraciones totales. Los indicadores que presentan diferencias significativas en el post-test entre el GC y GI son: a) presencia de cláusulas subordinadas con pronombre relativo, b) promedio de cláusulas por oración y c) cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides). En ambos casos, los textos del GI presentan un desarrollo cuantitativamente mayor de estas estructuras; los estudiantes del GI integran en sus textos mayor cantidad de oraciones complejas con presencia de subordinación, es decir, construyen oraciones con un mayor empaquetamiento de información, lo que se ve proyectado en una mayor cantidad de cláusulas por oración. En lo que refiere a las medidas de extensión, no existen diferencias significativas entre ambos grupos en esta secuencia textual (Gi y GC respectivamente).

Los datos muestran que existe una correlación altamente significativa entre el avance porcentual de la dimensión textual-discursiva de la secuencia narrativa y los siguientes indicadores de complejidad sintáctica y extensión: 1) número total de cláusulas, 2) número total de oraciones, 3) cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides), 4) palabras únicas y nuevas (types), 5) número total de palabras (token), 6) número de verbos utilizados.

Sobre la secuencia descriptiva. Los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación de la secuencia textual descriptiva dan cuenta de diferencias significativas en el avance a nivel textual-discursivo entre las producciones de los estudiantes del GC y GI. El GI avanzó en el desarrollo adecuado de su secuencia descriptiva 47,59% del pre al post-test, mientras que el GC únicamente registró un avance de 15,31%. Respecto del impacto de la intervención en la escritura de secuencias descriptivas, esta impactó mayormente en las fases de puesta en relación y aspectualización. Los resultados de la clasificación de los textos en lo que refiere a la adecuación a la tarea muestran que ambos grupos, GC y GI, avanzaron en la realización de las pruebas del pre al post-test. La diferencia entre la agrupación de los textos en los niveles de logro en las distintas pruebas no es significativa, pues ambos grupos se comportaron de la misma manera

En lo que refiere a la dimensión de la complejidad sintáctica, se registran diferencias significativas en las medias de los siguientes indicadores: promedio de palabras por cláusula, número de oraciones y promedio de cláusulas por oración. En el caso del promedio de palabras por cláusulas, los estudiantes del GC registran una media de 6,27 palabras por cláusulas, mientras que el GI, 5,05

palabras. Dicho de otra forma, los estudiantes del GC produjeron cláusulas más extensas en el post-test que los estudiantes del GI. Sobre el número de oraciones, los estudiantes del GC escribieron artículos con más oraciones en el post-test que los estudiantes del GI. No obstante, los textos de los estudiantes del GI presentan un mayor promedio de cláusulas por oración (3,29 cláusulas por oración, versus 2,25 del GC). Explicado de otra manera, si bien los textos de los estudiantes del GI presentan menor cantidad de oraciones, estas son más complejas, en tanto contienen y empaquetan un mayor número de cláusulas. Respecto de los indicadores de extensión y densidad léxica, no existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos por ambos grupos en el pre y post-test.

Existe una correlación significativa entre el avance porcentual de la dimensión textual-discursiva de la secuencia descriptiva y los siguientes indicadores de complejidad sintáctica y extensión: 1) número total de cláusulas, 2) cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides), 3) cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo), 4) número de palabras únicas y nuevas (types), 5) número total de palabras (token), 6) número de adjetivos utilizados.

Se concluye que, respecto del impacto de la intervención en el desarrollo del nivel textual-discursivo, ambas secuencias presentan avances porcentuales del puntaje global bastante similares. En lo que refiere a la adecuación a la tarea, la intervención impactó más el desarrollo del cuento con secuencia narrativa, pues un mayor porcentaje de estudiantes del GI lograron llegar al nivel avanzado de adecuación de género, registro y temática. Sobre los indicadores de complejidad sintáctica, la secuencia narrativa evidencia más avances porcentuales significativamente distintos y más altos para el GI. En lo que refiere a los indicadores de extensión, los estudiantes del GI no presentaron avances significativamente distintos a los estudiantes del GC en ambas secuencias; ahora bien, los resultados muestran que la intervención favoreció la densidad léxica de los textos descriptivos más que de los narrativos, lo que puede atribuirse a la intervención sobre uso de léxico preciso y adecuado de la que participaron los estudiantes del GI para escribir sus artículos. Los indicadores que presentaron índices significativos de correlación con el avance de puntaje global de ambas secuencias son: avance número total de cláusulas, avance cláusulas subordinadas con infinitivo y gerundio (verboides), avance palabras únicas y nuevas, avance número total de palabras y avance en la adecuación a la tarea.

Palabras clave: Gramática funcional, secuencia textual, complejidad sintáctica, enseñanza de la gramática, escritura.

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades involucradas en el proceso de escritura son fundamentales para el desarrollo de las distintas dimensiones del lenguaje e incluso para el desarrollo del pensamiento y la posibilidad de reflexión. Estas habilidades son de naturaleza diversa y se desarrollan a partir del aprendizaje y práctica de distintas estrategias y recursos que permiten construir los significados en un contexto social particular, pues el lenguaje, en tanto manifestación lingüística, es usado para lograr propósitos sociales (Kucer, 1985; Gerot y Wignell, 1994; Kachru, 1999; Humphrey et al., 2012). Sobre lo que se entiende por “contexto social”, si bien se trata de un concepto complejo y que ha sido abordado desde distintos puntos de vista, se reconocen tres concepciones que lo articulan y que permiten entender este marco de las interacciones sociales; en primer lugar, se comprende el contexto como la situación, es decir, la realidad en la que se construye una producción discursiva-textual y las características de los productores y destinatarios, como también el momento y lugar en el que esta ocurre; en segundo lugar, existe una concepción del contexto que lo entiende como la comunidad discursiva que comparte ciertos códigos y conocimientos que permiten dar significado y sentido a las interacciones y producciones lingüísticas. Por último, el contexto entendido como la esfera de actividad humana que es mediada por las manifestaciones comunicativas que permiten dar pie a los procesos culturales (Camps, 2003; Finkbeiner et al., 2012).

Como señala Castelló (2002), la investigación sobre escritura ha tenido un giro en los últimos años, pues el foco de estudio ha dado un salto desde el análisis cognitivo sobre el proceso de escritura a la importancia de su enseñanza y aprendizaje a nivel pedagógico. Sobre esto, las propuestas precursoras de una mirada cognitiva, como la de Flower y Hayes (1980), se enfocan y encargan de describir operaciones mentales, es decir, refieren a la caracterización del proceso de escritura experto y a cómo la descripción y comprensión de este proceso en específico orienta a los docentes y estudiantes a qué enseñar y aprender para formar buenos escritores. Si bien estas propuestas imperaron por mucho tiempo en el dominio lingüístico-educacional, gracias a las aportaciones interdisciplinarias, se considera en el estudio de la producción escrita los distintos contextos e interacciones de los escritores. Así cada proceso de escritura está situado en una intención y situación comunicativa particular (Castelló, 2002).

Ahora bien, ¿qué enseñar o abordar al momento de instruir sobre escritura? La respuesta a esta interrogante puede tomar distintas perspectivas y discursos desde múltiples disciplinas. Desde una dimensión lingüística, existen ciertos temas o recursos que pueden ser abordados; uno de los recursos que permite construir significado en estos contextos es la gramática, entendida como una herramienta de medios de expresión que apunta al alcance de un sentido. Si bien existen estudios que han demostrado que no existe una correlación significativa entre la enseñanza de la gramática y el desarrollo de la escritura, y que su impacto parece ser

más bien “pequeño” (Wyse, 2001; Andrews et al., 2006), estudios más recientes y desde un enfoque funcional muestran un impacto positivo de la instrucción de esta disciplina cuando se trabaja vinculada a tareas de escritura de ciertos géneros discursivos o cuando se vincula a propósitos comunicativos específicos (Johns, 2008; Myhill, 2018). Es decir, no es la identificación de estructuras gramaticales en contextos aislados la que tiene un impacto en la escritura, pues, en realidad, no hay razones sólidas para sostener lo anterior, sino más bien su trabajo y enseñanza contextualizada en instancias pedagógicas concretas.

Sobre este punto, si bien Wyse (2001) rechaza que una gramática para la escritura pueda tener un impacto significativo en las producciones escritas de los estudiantes, reconoce que, por ejemplo, para el dominio sintáctico y comprensión de las oraciones que construyen el texto, se hace necesario haber desarrollado una conciencia metalingüística y un dominio al menos inicial de las estructuras gramaticales. Respecto de la propuesta de este autor en particular, es necesario indicar que también cuestiona lo que se entiende por gramática y presenta la posibilidad de que, en realidad, no es que la gramática a secas no tenga impacto, sino más bien un tipo de gramática particular desde un enfoque específico que no se pone a disposición de los contextos comunicativos.

Para estudiar el impacto del estudio gramatical en las habilidades y producciones escritas se hace necesario prestar especial atención a las intenciones de comunicación del sujeto hablante-escritor y las formas o medios formales que la lengua le ofrece para expresarla y explicarla. Como reconoce, por ejemplo, el nuevo Currículo Nacional australiano para el trabajo del inglés, el énfasis e inclusión de la gramática debe superar la dimensión de “etiquetas gramaticales” para ciertas formas y avanzar hacia la interpretación de los recursos que construyen el sentido de los textos (Myhill, 2018). En otras palabras, este estudio de la gramática debe superar la mera descripción del set de herramientas que ofrece cada lengua a nivel exclusivamente formal, pues ya hace bastante tiempo se ha desechado la premisa que asume la existencia de un único sistema de descripción o de explicación del funcionamiento de la lengua (Charaudeau, 2013). No debe concebirse como una gramática de la forma, sino una gramática del sentido para el sentido (Knapp y Watkins, 2005).

Una gramática contextualizada debe entenderse como un instrumento que dota al sujeto hablante de herramientas y medios formales para expresar su intención de sentido. Esta intención, por inscribirse en un contexto social, está permeada por distintas prácticas sociales, objetivos comunicativos, estructuras temáticas, etc., que varían en las distintas situaciones de comunicación (Charaudeau, 2013). Como indican Myhill et al. (2013, 2016), si bien se aprende implícita y naturalmente la gramática de la primera lengua, el conocimiento explícito y contextualizado permite un control consciente de estos elementos y otorga al sujeto la posibilidad de escoger opciones de su propio lenguaje de acuerdo a las necesidades del

contexto y los propósitos comunicativos. En suma, uno de los aportes más relevantes de esta visión, desde un punto de vista educacional, es la consideración de los elementos lingüísticos no solo como formas, sino como parte de un sistema semiótico para crear sentidos¹. Para lograr lo anterior, se debe apuntar a la meta y objetivo pedagógico de proporcionar una enseñanza explícita gramatical con un enfoque claro en cómo las elecciones dan forma a los significados, es decir, no instruir a partir del qué escribir, sino más bien, mostrar el repertorio de opciones a su disposición, discutiendo cómo esas opciones crean diferentes significados².

El presente estudio busca aproximarse a los efectos de la enseñanza explícita de la gramática en la producción escrita a través de la evaluación del impacto de una unidad didáctica de gramática en la escritura de géneros: el cuento con secuencia narrativa y el artículo informativo con secuencia descriptiva. Por tanto, esta tesis vincula el aprendizaje de una gramática contextualizada a la escritura con el desarrollo adecuado de las secuencias textuales que estructuran los textos y, por ende, los géneros discursivos de las producciones escritas. Se escogió estos géneros por dos razones fundamentales: 1) por tratarse de textos prototípicos solicitados en las Bases curriculares de Lenguaje y 2) porque el artículo, particularmente, es demandado por otros sectores curriculares, como ciencias sociales y naturales, lo que lo convierte en un género sumamente relevante de investigar. Además, la evidencia de producción de este género en Chile ha mostrado que es de alta exigencia y dificultad para los estudiantes (Sotomayor et al. 2013, 2014).

Bronckart (2004, 2007) destaca la importancia de las secuencias textuales para comprender la infraestructura de los textos y la forma en la que estos abordan el conocimiento, de manera lineal y sucesiva con objetivos de significados definidos a partir de ciertas fases. Además, refiere a lo relevante que es esta estructura en el cumplimiento de los propósitos comunicativos de los hablantes o escritores, pues permite organizar la información en focos informativos y fases que apuntan a la construcción de un sentido particular y que permiten comprender cómo se construyen los géneros.

Estas secuencias se definen por su cualidad de prototípicas, pues funcionan como modelos abstractos y definibles de los que se dispone para organizar el conocimiento y el significado que se desea transmitir. Son, en síntesis, una arquitectura de los textos y dependerán del género al que se adscriben. Adam (1992) propone la existencia de cinco secuencias textuales-discursivas: narrativa, argumentativa, descriptiva, explicativa y dialogal. Ahora bien, por tratarse de unidades heterogéneas, los textos pueden integrar diversas secuencias,

¹ Como señala Charaudeau (2013, p.22): “desde el punto de vista pedagógico, esto debería permitir que se diera un alcance social en el aprendizaje de la gramática: cómo enseñar la lengua, ya no para sí misma (saber identificar y analizar formas), sino para hacer que se entienda que las distintas categorías lingüísticas están al servicio de un mecanismo de expresión que permite describir, narrar y argumentar”.

² Como indica Fearn y Farnan (2007): “there can be a positive interaction between grammar instruction and writing performance if the grammar is functional and used for writing purposes”.

de acuerdo con sus propósitos comunicativos, sin embargo, siempre existirá una secuencia predominante que se relacione y conecte con los elementos de la situación comunicativa, como el género, el registro y las intenciones del productor textual (Bassols y Torrent, 1997; Montolío, 2003). La materialidad de las secuencias textuales serán los recursos que articulen y hagan dialogar las distintas fases discursivas que las construyen (Álvarez, 1994). Ahora bien, puede que en un texto se presentan varias fases, sin embargo, parece ser que en su estructura general existe una secuencia predominante cuya función discursiva se condice con la del género discursivo. Por ejemplo, en un género como el cuento pueden existir secuencias descriptivas o argumentativas, para describir un personaje o escenario o para mencionar argumentos de un personaje sobre un hecho ocurrido; sin embargo, lo predominante es la intención de construir una historia a partir de ciertos procesos que se articulan en torno a una complicación o intriga.

Las dos que nos interesan para la investigación, se definen y caracterizan a continuación:

a) *Secuencia narrativa:*

Esta secuencia, cuyo fin es desarrollar una intriga o complicación, atiende a la necesidad de organizar acontecimientos que formen un todo unificado, en el que ciertos personajes participan de acciones y escenarios particulares que configuran una historia. Se trata de una secuencia que despliega una globalidad de acción que produce una causalidad. Siguiendo la propuesta de Labov y Waletzky (1967), Adam (1992) sistematiza las fases o partes de la secuencia narrativa: situación inicial, que supone la presentación de un equilibrio o estado de cosas, complicación, que introduce una perturbación a este equilibrio, generando una tensión, las acciones, que corresponden al conjunto de acontecimientos desencadenados por esa tensión, la resolución, que introducen las acciones que reducen la tensión, y la situación final, que explicita el nuevo estado de equilibrio. Adam y Lorda (1999) indican que la característica más importante de los textos con secuencia narrativa es que en ellos domina el relato y la tensión y son los hechos aquellos que protagonizan el flujo de la información.

Lluch (2003) enfatiza en su estudio sobre textos con secuencia narrativa que existen multiplicidad de recursos para textualizar una narración; es posible situar los acontecimientos en el pasado, presente o futuro, o comenzar con las fases del final para luego presentar las situaciones iniciales o incluso cambiar la perspectiva de la voz que narra. Todos estos elementos cambiantes construyen distintos sentidos y efectos literarios que responden a los géneros e intenciones de los productores, sin embargo, comparten la existencia de una complicación o quiebre que altera la armonía del relato o que escapa de la linealidad de los acontecimientos.

b) *Secuencia descriptiva:*

Esta secuencia, cuyo fin es hacer ver en detalle o representar de manera clara y fidedigna

un objeto de conocimiento, posee fases jerárquicas (Hamon, 1981) que se relacionan entre sí para describir un elemento. Las tres fases principales son: anclaje, fase en la que se señala el tema de la descripción, aspectualización, en la que se clasifica y caracteriza el objeto a través de sus partes y propiedades (también considerada una fragmentación intencionada de los constituyentes objeto), y la puesta en relación, cuyo fin es la comparación, vinculación o asociación del objeto con otros dominios, es decir, con el mundo fuera del objeto. Como su objetivo es describir, informar o presentar un elemento, las secuencias descriptivas deben representar en detalle el objeto de la realidad que abordan a través del lenguaje y otros medios multimodales, como imágenes, fotos o representaciones gráficas (Montolío, 2003). De esta manera cumplen con su función informativa. En términos de perspectiva, estas descripciones pueden ser subjetivas, si presentan valoraciones del sujeto e interpretaciones personales sobre las características de ciertos elementos u objetivas, si buscan, por ejemplo, representar procesos físicos o visiones generales más allá de ciertas perspectivas particulares³.

En esta investigación se ha optado por analizar dos niveles de complejidad y uno de extensión de textos en estas secuencias; la complejidad sintáctica, desde un polo más gramatical y la complejidad textual-discursiva, específicamente en lo que refiere al desarrollo de las secuencias textuales. Para considerar factores que tradicionalmente se han estudiado para evaluar complejidad, se analiza la extensión de los textos, es decir, se calcula las palabras totales y palabras nuevas de los textos (lo que permite además evaluar la densidad léxica). La relevancia de la propuesta radica en la orientación que puede entregar sobre qué enseñar y cómo abordar el conocimiento gramatical con foco en la escritura. Si bien existen investigaciones que han abordado la vinculación gramática y discurso, los enfoques y orientaciones preponderantes han apuntado, por un lado, a reducir el rol de la gramática únicamente a la constitución textual, es decir, la gramática como instrumento o material del discurso sin profundizar en los sentidos y construcciones de significados que el conocimiento y manejo de los recursos gramaticales permiten. Por otro lado, han optado por un análisis más formalista descontextualizado de los propósitos comunicativos o de la relación forma-significado, lo que no ha impactado como se esperaba en la producción y comprensión textual.

Además, esta tesis realiza aportaciones concretas con instrumentos originales para evaluar la complejidad de las secuencias textuales descriptiva y narrativa, lo que podría servir como antecedente para futuras evaluaciones sobre el impacto discursivo de la enseñanza explícita de una gramática funcional. Si bien existen diversas investigaciones sobre el tema,

³ Hamon (1981) señala además que las secuencias descriptivas son más complejas de producir y comprender que las narrativas, pues, además de trabajar un conocimiento enciclopédico, es necesario poseer un dominio disciplinar preciso que requiere de operaciones cognitivas más complejas. Además de lo anterior, tienen como desafío el trabajo del retrato y la neutralidad, es decir, buscan presentar y hacer ver en detalle un objeto más allá del sujeto observador que subyace al discurso.

que han experimentado un desarrollo creciente en el último tiempo, son considerablemente menores en número que aquellas que abordan la comprensión de lectura y la producción textual y presentan una intervención concreta de cómo abordar los contenidos. Sobre esto último, destaca el estudio de Miller y McCardle (2011), quienes reconocen la importancia de proponer modelos de trabajo contextualizados y específicos a las necesidades de escritura de la comunidad estudiantil. Indican, además, que el trabajo con la escritura puede romper brechas de desarrollo comunicativo significativas en los estudiantes, pues la evidencia demuestra que aquellos que provienen de entornos vulnerados e ingresan a la educación formal requieren de un apoyo concreto para nivelar el dominio de recursos lingüísticos necesarios para transmitir sus significados y adquirir conocimiento.

El objetivo general de la propuesta, entonces, es evaluar el impacto de la enseñanza explícita de recursos gramaticales en el desarrollo de la complejidad textual a nivel sintáctico y textual-discursivo en secuencias descriptivas y narrativas producidas por estudiantes de sexto básico. Se espera, por tanto, comprobar que el aprendizaje de la gramática contextualizada influye de manera positiva en el desarrollo de la complejidad sintáctica y textual-discursiva de secuencias textuales particulares.

Las preguntas de investigación que guían el análisis son:

- a) ¿La enseñanza de la gramática funcional impacta en la complejidad sintáctica y textual-discursiva de secuencias textuales narrativas y descriptivas?
- b) ¿Existen diferencias en el impacto de la enseñanza de gramática funcional en la escritura de secuencias narrativas y descriptivas?
- c) ¿Es posible transferir los conocimientos gramaticales aprendidos sobre un género discursivo específico (cuento) a la escritura de otro (artículo informativo)?
- d) ¿Existe una correlación entre la complejidad sintáctica de los textos y su extensión y el desarrollo de las fases discursivas (complejidad textual-discursiva) de las secuencias textuales descriptivas y narrativas?

Respecto del aporte concreto de esta investigación, si bien se enmarca en un proyecto Fondecyt, que estudia el impacto positivo de la enseñanza explícita y contextualizada en la escritura de la gramática, esta tesis aporta con una dimensión diferenciada de análisis, específicamente la que tiene que ver con la complejidad sintáctica más allá del nivel ortográfico y con el análisis de las secuencias textuales narrativa y descriptiva. En este sentido, se trabaja otro indicador de calidad de la escritura que apunta a la estructuración y desarrollo del contenido y de las ideas que construyen el sentido de ambos textos, más allá de la coherencia, adecuación y cohesión como principios textuales generales y más trabajados en este tipo de investigaciones (Marinkovich, 2017). Además de lo anterior, se propone un análisis de una correlación entre el desarrollo de la complejidad sintáctica y el desarrollo

textual-discursivo de las secuencias textuales.

2. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1. Consideraciones pedagógicas sobre la escritura como proceso y la relevancia de los recursos gramaticales

Además de considerarse, en términos básicos, un sistema de codificación de las lenguas, la escritura es una importante habilidad comunicativa y autocognoscitiva, en tanto permite el desarrollo personal del sujeto y le otorga la posibilidad de aprender; de esto se desprende su carácter epistémico, pues permite aprender y crear conocimientos a quien la utiliza, y la importancia de su aprendizaje a través del proceso de alfabetización y las distintas instancias pedagógicas de desarrollo textual (Ivanič, 2004). A diferencia de las habilidades orales, la escritura es un proceso que no se aprende de manera natural y presenta un mayor nivel de planificación, reflexión y revisión en comparación con las intervenciones y manifestaciones lingüísticas. Además, supone la puesta en acto de múltiples habilidades cognitivas y motoras, además de la capacidad de poder transcribir los niveles de procesamiento léxico y sintáctico (Hudson, 2004; Cuetos, 2009).

La escritura como proceso no solo lidia con la evanescencia de las producciones orales, sino que además es considerada una habilidad fundamental para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, además de la capacidad de metacognición. Incluso, estudios centrados en el desarrollo de habilidades superiores han demostrado que la escritura y la conciencia de los géneros pueden considerarse una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Bruce, 2008; Schmidt, 1999; Smyth, 2004; Condon y Kelly-Riley, 2004). En resumen, la escritura, como herramienta del pensamiento, posee un alto valor social y cognitivo que se desarrolla y complejiza a lo largo de la escolaridad y los contextos alfabetizados. Es por esto que no puede ser considerada únicamente un sistema de transcripción de la lengua oral, pues es un proceso de habilidades múltiples, que integran el desarrollo psicomotor, comunicativo y lingüístico a la vez y, además, permiten el desarrollo de los principios psicolingüísticos que facilitan la reflexión (Álvarez, 2005; Atorresi, 2010; Fraca, 2010).

En efecto, la escritura facilita y permite los procesos de reflexión y recursividad humanos (Miras, 2000) y detención sobre 1) las ideas o mensajes que se quieren comunicar; 2) la audiencia o destinatario al que se quiere comunicar; 3) los efectos que se quiere obtener y 4) el género, registro y secuencia textual más adecuado para la situación comunicativa en la que el texto ocurrirá. Se desprende de lo anterior la concepción de la escritura como un proceso que considera aspectos de alta complejidad, pues incluyen habilidades lingüísticas y conocimientos tales como a) la estructura textual (Bazerman, 1994, 2004), b) la adecuación a la situación comunicativa, es decir, a una audiencia, propósito y tema particular (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1981; Jimeno, 2004; McCutchen, 2011; Miller

y Charney, 2008; Miras, 2000), c) los principios de textualidad, entre los que destaca la coherencia, que permite la construcción de un sentido global (Pessoa, Correa, y Spinillo, 2010; Shapiro y Hudson, 1991; van Dijk, 1980) y la cohesión, que permite unificar las redes de relaciones textuales. Por último, d) el conocimiento de recursos formales de la lengua tales como el manejo del léxico, el dominio de la estructura oracional, entre otros.

Investigaciones especializadas en la dimensión pedagógica de la escritura han propuesto diversas estrategias didácticas para abordar este proceso, pues el dominio de las habilidades requeridas no es tarea fácil y su aprendizaje se considera de alta exigencia. Además, han surgido estudios que buscan demostrar que la escritura debe concebirse como un proceso y no como un producto, y en este proceso es fundamental que se trabajen etapas con propósitos claros que apunten a comprender qué hay, en los textos, habilidades que van más allá de poner una palabra junto a otra (Cheng, 2007; Atwell, 1998; Graham et al., 2013; Figueroa, et al., 2019). Incluso, investigaciones que analizan los efectos de la instrucción en escritura advierten que los niños en etapa de aprendizaje que presentan dificultades que no son adecuadamente atendidas con estrategias significativas o que no realizan de manera constante la práctica de la escritura, las continuarán presentando a lo largo de toda su formación y cada vez será más difícil sortear los problemas asociados a estas dificultades (Jiménez y Muñetón, 2002; Jiménez et al., 2008).

Entre las habilidades y tareas que se reconocen como imprescindibles para abordar el proceso destacan: 1) el involucramiento activo del estudiantado en tareas de escritura contextualizadas, es decir, con propósitos comunicativos y audiencias reales que permitan una mayor orientación a la adecuación (Kaufman, 1994; Kaufman, et al., 2010; Miller y Charney, 2008). De esta tarea se desprende además la necesidad de abordar una conciencia de género (*genre awareness*), es decir, apoyar a los estudiantes en el conocimiento de los géneros discursivos a niveles temáticos, estructurales, retóricos, etc. (Yasuda, 2011; Cheng, 2007; Bruce, 2008); 2) la enseñanza explícita del contenido teórico asociado a los géneros y secuencias textuales con el objetivo de que los estudiantes logren el dominio de estructuras más complejas, que luego puedan producir. Ahora bien, como indica Bruce (2008), esta instrucción debe estar acompañada del desarrollo del razonamiento lingüístico, es decir, de situaciones concretas de escritura en la que los estudiantes tengan que tomar decisiones sobre qué formas, estructuras o géneros son más adecuados para los significados que desean transmitir (Reiff y Bawarshi, 2011; Donovan y Smolkin, 2006; Tolchinsky, 2006; Wells, 2008); 3) en un nivel más meta-analítico y meta-lingüístico, la enseñanza de las etapas del proceso de escritura (Graham, et al., 2012) y la enseñanza de estrategias de redacción y gramática que potencien el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para escribir (Fearn y Farnan, 2007).

Esta concepción de la escritura la asume como un proceso activo y continuo, en el que los estudiantes deben formarse no solo en la redacción de géneros, sino también en la preparación del texto a nivel de planificación, escritura, revisión y edición (*planning, drafting, revising and editing*) (Seow, 2012). Sobre esto último, los alumnos deben además desarrollar la escritura en sus distintas áreas y disciplinas, es decir, deben ser capaces de trabajar durante su proceso de escolarización distintos escenarios escriturales, ya sea lingüísticos, científicos, históricos, entre otros, pues cada asignatura supone desafíos distintos de esta habilidad. En este sentido, el estudiantado se enfrenta al desafío que supone el dominio de la multiplicidad de géneros discursivos que circulan en la sociedad (Bawarshi y Reiff, 2010).

Además de lo anterior, se hace necesario abordar los conceptos clave asociados a la producción de textos, entre los que destacan la comprensión del texto como un acto comunicativo producto de la actividad humana en un contexto social y la problemática asociada a la definición y caracterización del género discursivo. Como indica Bazerman (2004), los géneros discursivos son multidimensionales, pero, operativamente, pueden ser considerados enunciados estabilizados por el uso en esferas sociales de comunicación y que, además, poseen sus características propias en lo que a calidad de escritura refiere (Angulo y Bravo, 2006; Álvarez, 2005; Verhoeven y van Hell, 2008).

El dominio de los géneros habilita a los estudiantes para producir y comprender variados textos, entendiendo que su desempeño en escritura y lectura está permeado por sus habilidades comunicativas y lingüísticas, las que no solo gestionan y permiten las actividades e interacciones, sino además les presentan el contenido académico. Lo anterior se justifica en que es a través del lenguaje que se enseñan las distintas asignaturas escolares y a través de la lectura y escritura que se comprenden y evalúan los contenidos aprendidos (Schleppegrell, 2004). Ahora bien, si bien no es una habilidad innata, puede desarrollarse a través de la práctica constante, modelamientos y guía efectiva durante el proceso de escolarización. Sin embargo, ¿qué debiese abarcar esta práctica constante?, ¿qué recursos debiese considerar? Una posibilidad es abordar el estudio gramatical como un instrumento para la escritura.

2.2. Enseñanza de la gramática para la escritura: enfoque funcional

Si bien hace unos años se afirmaba que la enseñanza de la gramática no tenía un impacto significativo en el proceso de escritura (Bateman y Zidonis, 1966; Hudson, 1987), estudios revelan que un trabajo adecuado de esta disciplina sí tendría un gran impacto, lo que demostraría la efectividad de su instrucción. Incluso, estudios que han adoptado un enfoque desde el género discursivo afirman que para adquirir conciencia de los giros y propósitos comunicativos de los géneros es necesario aprender, a nivel de comprensión y producción, los distintos recursos de la lengua para construir estos elementos (Bruce, 2013; Johns, 2008).

Respecto de la evidencia que avala este punto, destacan las investigaciones de Fogel y Ehri (2000) y Myhill et al. (2012), quienes afirman que la eficacia del proceso de enseñanza gramatical radica en la conexión de la disciplina con problemas de escritura, la funcionalidad del uso de ciertos recursos en la construcción de sentidos y la necesidad de vincular el conocimiento disciplinar y razonamiento gramatical con las características particulares de los géneros discursivos. Fearn y Farnan (2007) indican además que la enseñanza de la gramática impacta en la escritura cuando ambas áreas comparten un contexto de enseñanza. En este sentido, ellos proponen que se debe contextualizar a un texto particular el trabajo del conocimiento gramatical; por ejemplo, si se tiene por objetivo que los estudiantes no solo identifiquen verbos, sino que los produzcan, se debe enseñar la categoría asociada a un género particular y a un ámbito de circulación. De esta forma, el efecto de sentido o conocimiento sobre el verbo y sus morfemas variará de texto en texto, lo mismo que los significados que transmiten los distintos usos verbales. En síntesis, se presenta un modelo de gramática PARA la escritura y no DE la escritura. Los autores proponen dos principios a considerar: la escritura como contexto o marco al momento de enseñar gramática y la definición de un enfoque gramatical orientado a tareas de escritura contextualizadas.

Este tema ha sido sujeto de debate en la investigación sobre escritura. Incluso, las propuestas detractoras de la instrucción en gramática trajeron como consecuencia que la enseñanza de la disciplina fuera eliminada de múltiples planes educativos en el mundo (Hudson, 2001) o que se relegara su estudio a una revisión de una gramática general prescriptiva y morfológica, es decir, una gramática centrada en el descubrimiento y la descripción de las formas (Charadeau, 2013). En Chile, la enseñanza de la gramática en el contexto escolar fue desapareciendo en los años 90, pues el foco educativo de la disciplina lingüística estuvo en un enfoque comunicativo centrado en las habilidades de lectura, oralidad y escritura necesarias para desarrollar una adecuada competencia comunicativa. Este cambio de paradigma tuvo como meta pasar de un enfoque disciplinar que comprendía la lengua como un sistema a un enfoque educativo centrado en el aprendizaje de competencias (Alliende y Condemarín, 1997) y trajo consigo el desplazamiento de la gramática a un plano secundario y formalista.

En su revisión histórica de los cambios curriculares de la asignatura de Lenguaje en Chile, Alliende y Condemarín (1997) refieren a que se asumía, de manera más o menos extendida, que los estudiantes desarrollan el idioma antes de ingresar a su enseñanza escolar, por tanto, la escuela tenía como función la enseñanza de la lectura y escritura (codificar y decodificar). Sin embargo, comenzaron a notarse deficiencias en los alumnos que egresaban de la educación básica. Esto provocó un cambio de foco, que puso en la palestra la necesidad de trabajar el uso oral y escrito del lenguaje, aunque no se extendió en todos los países. El primer cambio importante viene de la mano con la conciencia de la existencia de la función

comunicativa. En términos disciplinares, se suma a la gramática la teoría de la comunicación, pues los autores reconocen que el desarrollo de los procesos de pensamiento requiere del lenguaje y, por tanto, hay que dar un paso que supere un modelo netamente formal. Posteriormente, se determina que, en un principio, primaba la entrega de información, es decir, no se ahondaba en la formación como tal; sin embargo, el modelo actual la asume como parte íntegra del mismo, lo no significa dejar de lado los contenidos que le son propios. El primer cuestionamiento es: ¿qué le enseño al estudiante si sabe comunicar? Se busca enseñar aspectos que satisfagan necesidades comunicativas, partiendo de la premisa de que se van requiriendo más herramientas a medida que avanza el desarrollo. Posterior a esto, se analizan los dos modelos de enfoque en lo que refiere a la lectura en inicial: por un lado, su enfrentamiento total (holístico) y, por otro, un acercamiento progresivo “a través de un conjunto de destrezas jerarquizadas” (p. 24). El desafío mayor asociado al estudio lingüístico es romper con cierta desigualdad social que existe asociada al manejo del lenguaje, que es aquel que permite pensar y desenvolvernó en el mundo.

Ahora bien, la ausencia de una propuesta y secuencia pedagógica clara de contenidos, habilidades, prácticas pedagógicas y razonamientos gramaticales para la práctica docente, supuso un impedimento o complicación para el profesorado, que no contaba con herramientas claras para implementar la disciplina en la sala de clases. Milian y Camps (2006) reconocen que en el aula escolar se han trabajado temas gramaticales, no obstante, a menudo se ha hecho explicando a través de terminología que dificulta el acceso y comprensión del conocimiento lingüístico, por lo que el problema no estaría en *qué* se enseña, sino en *cómo* se hace. Falta, como indica Ravid y Tolchinsky (2002), que se acelere el proceso de comprensión de la alfabetización escrita como un aprendizaje de destrezas diversas en las que destaca el análisis metalingüístico de las unidades gramaticales. Otro elemento a destacar es la vinculación que existe entre este tipo de reflexión y análisis y el desarrollo de habilidades superiores como la evaluación, la interpretación y la inferencias. En la acción de elegir o tomar decisiones con sentido, el estudiante desarrolla habilidades de razonamiento crítico sobre las opciones que le ofrece la lengua para construir y cumplir sus propósitos comunicativos (Kurniasih y Pusparini, 2019).

Además de lo anterior, y a propósito del debate sobre si enseñar o no la disciplina, se critica a las propuestas en contra de su enseñanza las restricciones que presentan en torno a cómo y para qué enseñar. Se hace un especial énfasis a la inutilidad de una gramática descontextualizada para la eficacia comunicativa o comprensión de sentidos, relegando su relevancia únicamente para la revisión formal de textos escritos y la adecuación a reglas gramaticales o de redacción y excluyendo su sentido y concepción como herramienta cultural (Soto, 1997; Otañi y Gaspar, 2002). Lo anterior, como indica Sotomayor et al. (2017),

supone descartar el carácter social y funcional del estudio metalingüístico para concentrarse más bien en un examen a nivel oracional (Soto, 1997). En esta misma línea, Otañi y Gaspar (2002) señalan que el enfoque preponderante ha sido la consideración de la gramática como una herramienta de revisión y corrección de formas lingüísticas. Las investigadoras aseguran que este enfoque tiene relevancia en la escuela, pues permite y facilita el conocimiento sobre las formas prestigiosas o estándares o más correctas en una comunidad. No obstante, esta perspectiva no es la única que impacta de manera significativa el proceso de composición escrita, ni tampoco desempeña el papel o rol más importante en el proceso, más allá de la dimensión formal¹.

El cuestionamiento y la efectividad de la enseñanza de la gramática no solo debiese recaer en el contenido enseñado, sino también en las estrategias y métodos, es decir, en el cómo se enseña y para qué (Butt et al., 2012; Myhill et al., 2013). Esta propuesta surge en respuesta a las tendencias pedagógicas que apuntan a enseñar una gramática más normativa y descriptiva, descontextualizada del sentido de los textos (Myhill et al., 2012; Tomlinson, 1994). Sobre esto, no son nuevos los intentos por desarrollar prácticas pedagógicas para enseñar el conocimiento gramatical de la lengua, no obstante, se han centrado en el trabajo aislado de unidades gramaticales descontextualizadas de sus situaciones comunicativas, lo que no ha traído los resultados esperados ni ha sido efectivo para desarrollar el dominio de la lengua que espera se adquiera en la escuela. Además de lo anterior, estos enfoques son percibidos como negativos por los estudiantes, pues estos no sienten que tenga un impacto en su proceso de adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas (Ravid y Tolchinsky, 2002; Medina, 2002; Hoff, 2013; Verhoeven y Stromqvist, 2004). Medina (2002) arguye que adoptar otro enfoque de la gramática, enfocado en el uso y reflexión metalingüística, implica, más allá de la prescripción y descripción, apuntar a desarrollar habilidades o competencias comunicativas en los alumnos, sin embargo, todo esto sucede a nivel declarativo, pero no se ve reflejado en prácticas pedagógicas que establezcan de manera explícita conexiones entre, por ejemplo, la morfología y sintaxis y los efectos de sentido cotidianos del lenguaje (Lomas, 1999 en Medina, 2002).

Los enfoques más funcionales focalizan su propuesta en la posibilidad de construir sentidos a través del dominio de ciertas opciones lingüísticas que permitan comprender los propósitos sociales y las audiencias de los textos. En otras palabras, conocer el sistema de la

¹ Entre las tareas que señalan las autoras como fundamentales para el proceso de escritura asociadas a la gramática y que van más allá del enfoque de corrección destacan: “la selección de palabras o construcciones que puedan sustituir a una palabra o expresión de un texto a partir de una lista dada, la reformulación de oraciones o párrafos, el análisis de los efectos de sentido que se derivan de ciertas elecciones formales, el análisis y corrección de oraciones con problemas, la expansión de oraciones por medio de circunstancias o la expansión de sujetos por medio de complementos, entre otras, colaboran con el aprendizaje de habilidades para la revisión de un texto y con la internalización de estrategias remediales que pueden ejecutarse cada vez que sea necesario” (p.54).

lengua mejora el uso de la misma y permite, por tanto, una aproximación más comunicativa y discursiva al conocimiento de los recursos formales. Además, una mirada funcional permite hacer más explícito y claro el puente entre el conocimiento de la lengua y el uso de esta para construir significado. Incluso, posibilitan la integración de prácticas en el aula que trasciendan el etiquetaje e identificación y apunten a la interpretación (Hudson, 2004; Fontich, 2011).

A propósito de los desafíos de la enseñanza explícita del conocimiento gramatical, Fontich (2011) realiza una revisión de paradigmas de enseñanza y presenta tres grandes conclusiones; primero, que la adopción de una mirada funcional permite definir y delimitar de mejor manera qué contenido gramatical revisar; segundo, un modelo funcional invita al alumno a reflexionar y participar de manera activa con sus evaluaciones e interpretaciones; tercero, el aprendizaje del dominio gramatical otorga al estudiante más opciones para cumplir sus objetivos comunicativos. En suma, bajo esta mirada “language enables us to get things done. In other words, language is functional. Knowledge about language, and about grammar in particular, enables us to use language with increasing effectiveness to achieve our goals” (Humphrey et al., 2012).

Se comprende, entonces, la producción escrita como un acto comunicativo que requiere un *meaning-making* para satisfacer las intenciones retóricas y para potenciar la elección adecuada de las opciones que la lengua ofrece. Este creador de significado sería la gramática contextualizada que, como afirma Jones et al. (2012), apoya a los escritores a establecer relaciones más concretas entre *qué* se escribe y *cómo* se hace. El docente a cargo adquiere un rol fundamental de guía y modelador de la interpretación y evaluación de los recursos, por lo que se hace necesario que su conocimiento gramatical sea preciso y especializado y, con más necesidad aun, que conozca las estrategias pedagógicas para explicar los conceptos gramaticales desde este enfoque. En línea con la propuesta de Charaudeau (2013), el profesor cuyo objetivo es trabajar la gramática del sentido o la gramática funcional debe conocer los distintos tipos o estrategias de organización de la lengua y, además, debe ser capaz de identificar e interpretar los mecanismos de naturaleza semántica de la puesta en discurso.

No obstante, parece ser que este conocimiento y preparación no ha sido desarrollado por los profesores, lo que se erige como una limitante al momento de promover este tipo de enseñanza y aprendizaje. Sobre esto último, como señalan Myhill et al. (2018), el conocimiento metalingüístico del profesorado, o la forma en la que adquirió sus conocimientos en la formación docente, impacta directamente las prácticas pedagógicas que estos adopten para trabajar los contenidos. En este sentido, existe una confusión, según los autores, entre la discusión sobre lo que sería una pedagogía apropiada para enseñar gramática con profesores que estén bien equipados con sus conocimientos lingüísticos y el debate sobre si enseñar o

no la disciplina (Hudson, 2004; Myhill et al., 2013).

Este es un desafío pedagógico importante, pues, como indica Watson (2015), el profesorado no siempre posee una visión positiva sobre la instrucción gramatical o, simplemente, trabaja con modelos que no responden a un vínculo significativo entre gramática y discurso. En entrevistas realizadas a 31 profesores de escuelas secundarias inglesas sobre las creencias que tenían respecto de la escritura en general y la gramática en particular, los docentes reconocen que los modelos comunicativos y funcionales son necesarios para lograr un impacto positivo en la escritura, sin embargo, sus conceptualizaciones y metodologías de trabajo apuntaban a una visión prescriptiva y enfoque formalista del estudio de la lengua a nivel gramatical. Watson (2015) concluye sobre esto que se debe fomentar en la formación docente los beneficios pedagógicos y didácticos de la instrucción gramatical con especial énfasis en cómo esta permite dar forma al significado de los textos.

El impacto del conocimiento gramatical del profesorado también es abordado por Myhill et al. (2013), quienes reconocen que el dominio de la disciplina de los docentes influye en el aprendizaje sobre la escritura de los estudiantes, los que, de no tener una buena instrucción, aprenden erróneamente los conceptos y no desarrollan adecuadamente las habilidades y razonamiento gramatical. Destacan las autoras que, a pesar de ser una enseñanza obligatoria en ciertos currículos, la evidencia sugiere que el conocimiento metalingüístico del área aún es un desafío para los profesores. Una de sus conclusiones apunta que el conocimiento del contenido gramatical pedagógico-funcional es más significativo que el conocimiento del contenido gramatical para apoyar la enseñanza y el aprendizaje significativo de la escritura.

Para llevar a la práctica el modelo de enseñanza funcional, se hace necesario establecer relaciones y conexiones, a partir de la discusión crítica entre los conceptos gramaticales o recursos lingüísticos y el uso de los mismos en la escritura, ejemplificando cada contenido con casos y evidencias concretas que permitan guiar al estudiante en el camino de la interpretación de la construcción de sentido (Derewianka, 2011; Myhill et al., 2013). Aun cuando las bases de la gramática se adquieren de modo inconsciente durante la primera infancia, su estudio reflexivo puede servir como herramienta metacognitiva para organizar el pensamiento y las habilidades que se requieren en el proceso de escritura, pues permite ampliar el repertorio de recursos y opciones lingüísticas necesarios para transmitir el conocimiento en distintas situaciones comunicativas (de esta forma, se podría hablar de la disciplina gramatical desde el enfoque funcional como *a meaning-making resource* (Schleppegrell, 2004). En suma, la enseñanza de una gramática con enfoque funcional ayuda a desarrollar la escritura y a comprender cómo se organiza el discurso.

En la investigación de Meneses y Ow (2012), se reconoce que, para lograr cumplir con los objetivos de este enfoque, se hace necesario describir los recursos léxico-

gramaticales que contribuirán a aumentar las habilidades comunicativas asociadas a los distintos formatos textuales. En este sentido, no basta con seleccionar un set de unidades gramaticales y vincularlos de manera azarosa con un género discursivo, secuencia o registro. La funcionalidad como perspectiva para el análisis gramatical supone que se construya un diálogo significativo entre el recurso, entendido como un medio formal para conseguir un fin comunicativo, y la producción o comprensión de un texto particular. Una misma unidad gramatical, como la oración, por ejemplo, no se comportará de la misma manera en una secuencia narrativa o descriptiva, pues el fin o significado que se espera construir no será el mismo. Según lo anterior, la discusión funcional debe establecer vinculaciones y conexiones claras, específicas y sustentadas con el estrato más discursivo del lenguaje.

Myhill (2018) afirma que una pedagogía de la gramática avanza desde el mero etiquetado y reconocimiento de patrones textuales a la discusión crítica centrada en objetivos específicos, por ejemplo, la identificación e interpretación de categorías gramaticales para una expresión más clara del pensamiento, una argumentación más convincente, uso de mecanismos de cohesión más conscientes o la adaptación de ciertos textos a audiencias especializadas, con el correspondiente trabajo de léxico, sintaxis, registro, entre otros. Ahora, esto no quiere decir que exista una relación unidireccional de un recurso con una intención particular. Por ejemplo, no sería del todo apropiado vincular al adjetivo con un único género o registro. Lo que se debe observar, más bien, es cómo el adjetivo tiene ciertas características en los géneros que aportan a la construcción de sentido. Quizás, mientras en un texto con secuencia narrativa el adjetivo sirve para describir personajes y escenarios, en un texto argumentativo podría ser el recurso mediante el cual se expresan las valoraciones y juicios sobre un objeto de estudio cuestionable. En síntesis, el objetivo es transformar el conocimiento sobre la lengua en un recurso para la lectura, la escritura, la expresión oral, el desarrollo del lenguaje académico, entre otras dimensiones y centrarse así en su potencial de creación de significado (Schleppegrell et al., 2004; Myhill, 2008).

A modo de ilustración, si se piensa en la gramática como herramientas de construcción de fines comunicativos y significados, el tipo de material al que se vincula cada herramienta y la forma de organizarse para construir uno u otro lugar no será la misma, por lo que la elicitación y conversación crítica en torno al uso y aplicación de cada recurso será fundamental. Es por esto que uno de los ejes del enfoque funcional es la reflexión e interés por el análisis metalingüístico, para desarrollar en el estudiante un mayor control sobre las opciones de la lengua a través del fomento de la discusión de calidad sobre la lengua (Myhill et al., 2016).

A pesar de ser un enfoque de estudio que se asume como significativo y apropiado para el trabajo en el aula, no se registran estudios o intervenciones actuales en el contexto

escolar chileno que demuestren la adopción extendida de este enfoque. Incluso, si se revisa la presencia de la gramática en la progresión de objetivos de aprendizaje del currículo escolar chileno, se observa que la presencia del estudio de unidades gramaticales (cuyo centro o eje es el trabajo con las categorías gramaticales y la unidad oracional) se encuentra preponderante desde un uso o foco más bien normativo-descriptivo, centrado en el estudio de estructuras y la corrección de las mismas. Sin embargo, no se recalca la importancia de la vinculación de las unidades gramaticales con su impacto en la construcción de sentido y en las aportaciones a la comprensión y producción de géneros discursivos diversos. Por lo anterior, en términos generales, la habilidad que se busca desarrollar es la identificación, no la evaluación ni la interpretación de esos elementos en sus contextos comunicativos. Sobre esto, si bien en la presentación de las *Bases Curriculares* y en la introducción de los objetivos de aprendizaje se defiende un enfoque comunicativo orientado a la construcción de significado, este no se ve reflejado en la formulación de los objetivos de aprendizaje.

Para lograr este trabajo funcional, entonces, se requiere aplicar en las actividades del aula ciertos principios pedagógicos que apoyen a los docentes y estudiantes en el camino de interpretación de los recursos y en la vinculación de la gramática con el aprendizaje y desarrollo de la escritura. Estos principios (Jones et al., 2013; Myhill et al., 2016) no solo benefician el aprendizaje contextualizado del conocimiento gramatical, sino también potencian el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes (Liamkina y Ryshina-Pankova, 2012). Los principios pedagógicos para una gramática funcional según esta propuesta son:

1) Hacer conexiones: para lograr un trabajo gramatical contextualizado, se invita a los docentes a vincular siempre un recurso gramatical con su efecto en la escritura, lectura u oralidad.

2) Uso de terminología gramatical: el enfoque funcional contextualizado promueve el uso de tecnicismo disciplinar que permita la reflexión metalingüística, sin embargo, por su complejidad y carácter abstracto, debe explicarse a través de ejemplos.

3) Fomento de la discusión: para construir el efecto de sentido y favorecer la interpretación, el docente fomenta con sus estudiantes las discusiones sobre el impacto de los recursos gramaticales en el significado de los textos.

4) Uso de textos reales: para guiar y potenciar el desarrollo de las habilidades de identificación, clasificación e interpretación, se deben generar actividades de reflexión y producción con textos auténticos y situaciones comunicativas reales.

5) Presentación de patrones lingüísticos: para apoyar la producción textual, se presenta a los estudiantes patrones de imitación, es decir, formas, estructuras o secuencias que funcionen como modelo a seguir y que se ajusten a los propósitos comunicativos de la

actividad propuesta.

6) Revisión de set de recursos y discusión sobre opciones gramaticales: el docente apoya el proceso de escritura invitando al estudiante a tomar decisiones sobre los recursos de la lengua más adecuados para sus propósitos comunicativos y significados esperados.

7) Experimentación creativa: para apoyar la interpretación del sentido de los recursos, el docente fomenta el juego con la lengua, es decir, elabora escenarios en los que sus alumnos y alumnas usan un recurso, lo eliminan, lo cambian, lo mueven de lugar, entre otras opciones. A través de la experimentación y la toma de riesgos se espera que los estudiantes desarrollen un razonamiento gramatical crítico sobre la lengua y sus usos.

En síntesis, los principios de una gramática funcional contextualizada tienen que ver con el vínculo de la gramática y sus recursos con el funcionamiento de estos en la escritura y lectura; por ejemplo, si en una clase los estudiantes tienen que abordar el aprendizaje sobre los tipos de narrador, un recurso gramatical útil podría ser el conocimiento sobre la persona gramatical. El docente podría explicar a los estudiantes cómo la persona gramatical permite proyectar las perspectivas y a los distintos sujetos enunciadores. Así, en una actividad de producción se podría enseñar a los estudiantes que con la primera persona gramatical se da voz a un narrador protagonista mientras que con la tercera, a un narrador omnisciente. Por otro lado, un ejemplo de actividad de comprensión podría ser interpretar el uso de una persona gramatical particular en el efecto de sentido de un texto.

Por ejemplo, en la novela *Aura* de Carlos Fuentes se emplea la segunda persona en la narración en formas verbales y pronominales, lo que no resulta prototípico en el género, por lo que puede incentivarse una discusión sobre por qué se escoge este recurso y cómo impacta en la comprensión e interpretación de la historia (extracto del texto: “LEES ESE ANUNCIO: UNA OFERTA DE ESA NATURALEZA no se hace todos los días. Lees y relees el aviso. Parece dirigido a ti, a nadie más. Distraído, dejas que la ceniza del cigarro caiga dentro de la taza de té que has estado bebiendo en este cafetín sucio y barato” (p.4). De estos principios se desprende la importancia de la reflexión metalingüística sobre las elecciones lingüísticas y sus efectos en la lectura y escritura y, además, lo relevante que es discutir sobre la lengua y sus efectos.

El enfoque funcional busca la promoción de la comparación y evaluación, es decir, que se reflexione y discuta sobre por qué se escogió un determinado recurso y qué impacto tendría en la comprensión del significado el cambio o transformación de este. Siguiendo con el ejemplo propuesto del trabajo con *Aura*, se podría solicitar a los estudiantes transformar la persona gramatical a la tercera singular y comparar el resultado utilizando la terminología gramatical. Este proceso de reflexión se trabaja en este enfoque, como ya se mencionó, con explicaciones pedagógicas a través de ejemplos auténticos que permitan a los estudiantes

visualizar y operacionalizar el conocimiento abstracto en casos concretos que guíen la interpretación. A modo de ilustración, si el conocimiento gramatical es el sintagma nominal, podría mostrarse a los estudiantes como el género tráiler o sinopsis de película o telenovela presenta sintagmas breves que anuncian los principales participantes y conflictos de la narración (por ejemplo: “una familia... una mujer... un suceso catastrófico que cambiará su vida... un amor...” (ejemplos de elaboración propia basado en la discusión bibliográfica).

Como señala Jones et al. (2013), la enseñanza a través de ejemplos focaliza el análisis en la construcción de sentido más que solamente en el aprendizaje de la forma. Cabe señalar que esto no implica que se evite el metalenguaje o terminología gramatical, sino más bien que este se presenta de diferentes maneras a través de los ejemplos. Además de lo anterior, se desprende de esto la necesidad de utilizar textos auténticos que, incluso, podrían ser los que los estudiantes están trabajando en otras asignaturas o sus lecturas mensuales obligatorias. Este es uno de los principales factores a considerar y que otorgan la cualidad de contextualizado a este tipo de gramática, pues los textos auténticos, tienen, valga la repetición, fines comunicativos auténticos y se escriben con propósitos y audiencias reales, no únicamente para ejemplificar un punto particular.

2.3. Impacto del dominio gramatical en la comprensión y producción textual

En el contexto de la escolaridad, la escritura no solo es la herramienta de acercamiento disciplinar a las distintas asignaturas cursadas por los estudiantes, sino también es una habilidad requerida para el desarrollo adecuado de los distintos formatos de evaluación, siendo entonces un requisito fundamental para el éxito académico de los estudiantes. Por tratarse de una habilidad requerida de manera transversal en el currículum escolar (Hudson, 2004), es necesario considerar todas las dimensiones que construyen el proceso de escritura, pues ya se ha demostrado que presenta variadas dificultades, por su alto grado de exigencia al suponer la articulación de habilidades motoras, cognitivas y lingüísticas, preponderantemente (Alamargot et al., 2011; Bereiter y Scardamalia, 1987; Berninger, Fuller, y Whitaker, 1996; Cuetos, 2009; Flower y Hayes, 1981; McCutchen, 1996).

Una de estas dimensiones tiene que ver con los desafíos que enfrentan los estudiantes al momento de acercarse a un texto escrito, ya sea desde la escritura o desde la lectura, por ejemplo, la complejidad sintáctica y textual-discursiva. Como evidencia el estudio de Meneses et al. (2017), los conocimientos sobre la gramática, desde una mirada pedagógica, están dirigidos a la comprensión de patrones, estructuras y recursos, todos ellos medios formales de los cuales disponen los usuarios de lengua para interpretar y construir significados, aumentando de esta forma su consciencia metalingüística. Incluso, Meneses et al. (2018) reconocen que existen diferencias significativas entre modelos y propuestas de enseñanza

que integran el conocimiento de recursos léxico-gramaticales característicos a un género, las explicaciones científicas, específicamente, y fases discursivas configuradoras de aquellos que no lo integran.

En uno de sus estudios, Myhill (2011) demuestra que el enfoque funcional de trabajo con la gramática tiene un impacto positivo significativamente mayor en los resultados en pruebas de escritura si se compara con el trabajo en escritura sin un aprendizaje gramatical. Para lograr este impacto positivo, la autora junto a su equipo de investigación diseñó unidades didácticas que adoptaron el enfoque contextualizado de trabajo con la lengua y se aplicaron en las aulas de más de 700 niños de 12 a 13 años. En paralelo y para comprobar que el trabajo en escritura con gramática era más beneficioso, las investigadoras trabajaron con un grupo control al que se le enseñó el mismo contenido, pero sin la enseñanza explícita de recursos gramaticales (cabe señalar que las unidades de trabajo, los temas y objetivos fueron exactamente los mismos). Los resultados muestran que los estudiantes que aprendieron las unidades didácticas con gramática funcional escribieron textos más coherentes, cohesivos y de mayor calidad estructural y que, además este método y enfoque de enseñanza impactó incluso a los escritores más capaces, a diferencia del grupo control en el que no se vio avances en estos estudiantes.

Para lograr el desarrollo de unidades didácticas contextualizadas y funcionales, el proceso que debiese llevarse a cabo supone cuatro etapas y habilidades:

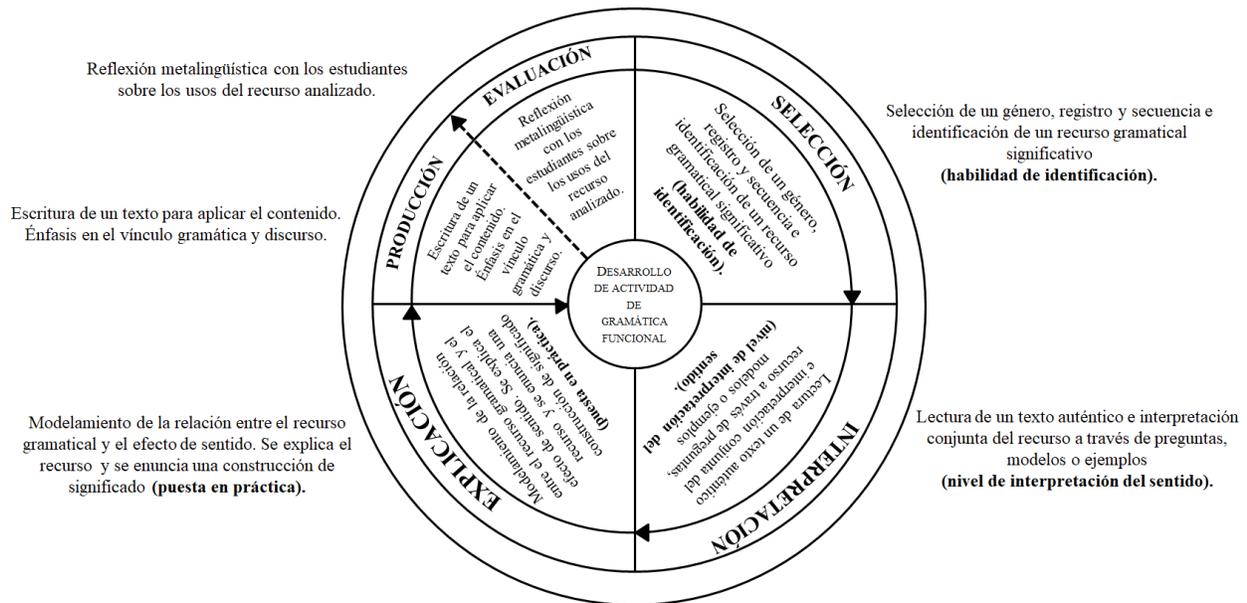
1) Selección e identificación de un recurso relevante y significativo para la interpretación o construcción de un determinado género o secuencia (por ejemplo, *determinar que en la situación inicial de un cuento X se presenta al personaje principal a través de verbos copulativos y semicopulativos y adjetivos calificativos*).

2) Lectura, análisis, evaluación e interpretación de un texto real en el que se presente el recurso gramatical y se evidencie el impacto de su uso en el sentido del texto (*en Hansel y Gretel, por ejemplo, se presentan adjetivos como “solitarios” y “curiosos” para describir a los niños y se evidencian verbos como “son”, “parecen” y “están” para caracterizarlos y situarlos*).

3) Modelamiento de la relación concreta entre el recurso gramatical y el efecto de sentido (*reflexionar con los estudiantes sobre el uso de adjetivos y verbos copulativos y semicopulativos. Mencionar que estos elementos son recursos gramaticales de la lengua para presentar y describir personajes en los cuentos*).

4) Producción de un nuevo texto en el que se aplique el contenido aprendido de manera significativa. En la figura 1 (elaboración propia a partir de Myhill et al. (2016)) se sintetiza el proceso mencionado para ilustrar su carácter de proceso recursivo.

Figura 1. Proceso de desarrollo de una actividad de gramática funcional



2.4. Complejidad sintáctica y estructural y la calidad de la escritura

Se ha comprobado que el manejo estructural a nivel sintáctico y textual se correlaciona con la calidad de la escritura, lo que ha llevado a reafirmar la necesidad de acercar y enseñar a los estudiantes diversas estructuras, secuencias y géneros textuales. Esto se justifica además en que el conocimiento de estos recursos atraviesa variados dominios de la lengua y el discurso, y varios de ellos son propios del contexto de la escuela (Schleppegrell, 2014; Fitzgerald y Teasley, 1986; Sotomayor et al., 2013; Verhoeven y van Hell, 2008; Rose y Martin, 2012). En efecto, se ha demostrado que existen diferencias significativas en el dominio por parte de los estudiantes de ciertas secuencias y géneros. Por ejemplo, el desempeño en escritura y el dominio de la estructura en producciones escritas informativas o explicativas es más bajo que el desempeño en actividades narrativas (Aravena y Hugo, 2016; Sotomayor et al., 2016; Concha et al., 2010).

Sobre esto último, Berman y Nir (2007) reconocen que las secuencias narrativas son más sencillas en tanto trabajan referentes y elementos más intuitivos y cotidianos, como personajes, acciones concretas, motivaciones y principios morales, entre otros, en tanto los textos con secuencia expositiva, por ejemplo, trabajan relaciones más complejas, pues se centran en conceptos, problemas o desarrollo de ideas que responden a un dominio abstracto. Según la propuesta de los autores, una posible justificación es que se produzcan solapamientos de géneros y secuencias a medida que el estudiante se expone a producciones más complejas o que, en términos de desarrollo, estén expuestos a narraciones desde la niñez, mientras que

los textos más expositivos solo son trabajados y construidos desde la adolescencia. Nippold et al. (2007) indican además que las estructuras gramaticales tienen distintas funciones en las secuencias textuales; así, por ejemplo, en un cuento una oración subordinada puede emplearse para especificar características de un lugar, personaje o situación, mientras que en una descripción puede tener la función de poner en relación un referente con otros ámbitos de conocimiento.

Entonces, parece ser que el conocimiento explícito de cómo funciona el lenguaje no solo posibilita el dominio de un repertorio mayor de recursos a la hora de leer y escribir textos (Ciapuscio, 2002), sino también permite desarrollar una mayor complejidad y profundidad en la planificación, escritura y revisión de los textos (Otañi y Gaspar, 2002). Investigaciones, incluso, han destacado en el último tiempo la relevancia de estudiar los desafíos disciplinares y pedagógicos que supone la alta complejidad sintáctica en los textos escolares, pues la sintaxis jugaría un papel importante en el desarrollo de habilidades de escritura (Meneses, Benítez y Ow, 2012; Aravena y Hugo, 2016).

Además de lo anterior, y más allá del contenido teórico que los textos abordan, la complejidad sintáctica y estructural de los mismos deriva en problemas de comprensión y producción asociados al dominio y aprendizajes de secuencias académicas trabajadas en el aula escolar. Esto podría justificarse en el dominio intuitivo que se tiene de los recursos necesarios para la escritura y una carencia de conocimientos disciplinares para enfrentar el lenguaje escrito y al razonamiento lógico. Por ejemplo, la complejidad estructural de un cuento difiere de la complejidad de un ensayo académico (Álvarez, 2005; Camps, 2006; Meneses, 2012; Concha et al., 2010; Rose y Martin, 2012). Sobre esto, se han propuesto diversos modelos de enseñanza que tienen por objetivo dotar al estudiante de herramientas y recursos que le permitan dominar más opciones lingüísticas al momento de escribir o leer un texto. De lo anterior surge el interés por discutir sobre la incidencia e impacto del enfoque comunicativo en la enseñanza de gramática en tareas de escritura y el sentido que tendría su implementación en la escuela, pensando principalmente en la potenciación de la comprensión y producción textual (Charadeau, 2001; Medina, 2002; Bronckart, 2004).

No existe consenso absoluto sobre lo que se entiende por complejidad sintáctica, pues este aspecto gramatical ha sido estudiado desde múltiples enfoques. Para algunas propuestas, como la de Hunt (1965, 1970), la complejidad sintáctica es una habilidad que se desarrolla a lo largo del crecimiento del niño y que lo habilita para producir estructuras más complejas, cuyo indicador es la relación gramatical de subordinación; en otras palabras, a medida que aumenta la edad, los sujetos, cuyo desarrollo lingüístico no está afectado por trastornos del habla, son más hábiles para producir oraciones complejas con cláusulas subordinadas. Según el autor, en un primer momento los niños construyen relaciones más simples para,

posteriormente, avanzar a la coordinación hasta las relaciones de dependencias. Para estudiar la complejidad sintáctica, Hunt propone índices cuantitativos medidos a partir de la unidad mínima, la Unidad-T². Esta unidad se comprende como el promedio de longitud de la unidad mínima terminal, es decir, el promedio de longitud de una cláusula principal y las cláusulas dependientes o adjuntas a esta, que se entiende por terminal por ser la mínima unidad que puede comenzar con mayúscula y terminar con punto.

Sin embargo, el dominio de ciertas estructuras no responde únicamente al factor etario, sino también al conocimiento que los escritores poseen de sus interacciones sociales y a cómo han desarrollado y aprendido sus habilidades comunicativas. Lo anterior se sustenta en que no todos los escritores tienen las mismas habilidades de escritura y redacción a la misma edad. En este sentido, una guía adecuada y trabajo explícito de la escritura y sus estructuras sintácticas debiese permitir a los estudiantes desarrollar su razonamiento gramatical y comprender cómo ciertos recursos, como las relaciones de subordinación o la compactación de cláusulas, tienen un impacto en el sentido y relaciones lógicas de sus producciones discursivas (Schleppegrell, 2004).

Meneses y Ow (2012), citando a Beers y Nagy (2009) indican que, de las medidas de Hunt, las más apropiadas y confiables para evaluar la complejidad son: el número de palabras por cláusula, que se obtiene contando las palabras del texto y dividiéndolas por el número de cláusulas y las cláusulas por unidad-T, índice también llamado índice de subordinación o densidad sintáctica que se obtiene dividiendo el total de cláusulas del texto por el total de UT. Si este índice es alto o presenta un aumento a lo largo del tiempo significa que hay más estructuras empaquetadas o incrustadas, lo que implica una mayor complejidad y la posibilidad de expresar relaciones más complejas) y las palabras por unidad-T³ (se obtiene calculando el promedio de palabras por unidad-T).

En esta línea, Elías et al. (2012) indican que tradicionalmente se considera y caracteriza la complejidad sintáctica como el avance en el uso de cláusulas simples y coordinadas a cláusulas subordinadas. Además, indican que la complejidad tradicionalmente se vincula con la extensión, pues poner en relación un mayor número de elementos, estructuras y construcciones gramaticales supone una operación cognitiva más compleja y elaborada. En síntesis, el manejo y dominio sintáctico, que se vería expresado en el uso, es mayor si se evidencia la capacidad de establecer relaciones de dependencia o subordinación y

² Cabe señalar que esta unidad surge además por la necesidad de tener una unidad para medir la complejidad de manera adecuada y sin las ambigüedades y complicaciones que históricamente ha tenido el concepto de oración. En este sentido, Hunt reconoce que medir la longitud o extensión de la oración no es suficiente, pues existe una tendencia infantil reconocida que apunta a la encadenación o suma de oración, lo que no necesariamente implica mayor complejidad a nivel cualitativo.

³ Sobre este punto, para comprender la Unidad Mínima Terminal es necesario entender a qué se refiere el autor con cláusula. Cláusula según este paradigma es la unidad que refiere a cualquier expresión que contiene un sujeto o sujetos coordinados y un predicado finito o predicados coordinados (Hunt, 1995 en Hugo, 2014).

empaquetamiento de información.

Como señala Hugo (2014), surgen, a propósito de las limitaciones del análisis de Hunt (1965, 1970), propuestas que, desde una mirada funcional, plantean que la dimensión discursiva orienta el desarrollo sintáctico, como los supuestos de Berman y Nir (2007). Sobre esto, los autores indican que el motor de la sintaxis es el discurso, por lo que no se puede comprender la complejidad si no se considera el tipo de secuencia textual y género discursivo. Cabe señalar que para estas propuesta funcionales la unidad central es la cláusula. Considerando lo anterior, en ciertas secuencias o incluso en ciertas fases de las secuencias se presentarán fenómenos más complejos, como la incrustación de cláusulas para empaquetar información. No obstante, la cantidad no será determinante si no se ajusta correctamente a los contextos y usos adecuados. En suma, además de mirar el número de cláusulas, por ejemplo, es necesario observar si esta inserción, empaquetamiento e incrustación se ajustan a propósitos claros, son cohesivos y no responden más bien a un exceso que denota una habilidad inexperta. Además, se debe evaluar si el tipo de estructura y nivel de complejidad se condice con el género discursivo.

Como señalan Balboa et al. (2002), en las primeras etapas del desarrollo sintáctico, las producciones se caracterizan por presentar excesos de coordinaciones con la conjunción “y” o yuxtaposiciones que unen sin un valor claro distintas oraciones simples (formadas por una cláusula). Con el tiempo y práctica de las habilidades comunicativas, los niños desarrollan la conciencia de la complejidad y la subordinación. Esto puede deberse, entre otros factores a la exposición de un lenguaje y construcciones más complejas, como las que caracterizan al registro académico. Algunos textos característicos del ámbito académico, como el artículo informativo, serán más complejos en términos de lenguaje y estructuras sintácticas si se compara con el desarrollo de un cuento con secuencia narrativa, más cercano y de un desarrollo más temprano en los niños.

Para fines de esta investigación, lo que nos interesa es justamente evaluar si la complejidad sintáctica y la extensión de los textos se correlacionan con el desarrollo discursivo de las producciones escritas, es decir, si el desarrollo de estructuras gramaticales más complejas se vincula con el desarrollo de las fases discursivas de la secuencia textual narrativa y descriptiva a nivel temático, secuencial y genérico. En otras palabras, nos planteamos la pregunta ¿escribir textos más extensos y complejos a nivel de sintaxis implica necesariamente un desarrollo más adecuado de la secuencia textual? En resumen, lo que nos motiva es el interés por descubrir cómo los recursos gramaticales se ponen al servicio del sentido y se emplean en ciertos textos para satisfacer fines comunicativos y funciones discursivas. Además de lo anterior, esta tesis pretende evaluar si la enseñanza explícita de conocimiento gramatical asociado a un género discursivo impacta en la complejidad sintáctica de las producciones descriptivas y narrativas

de estudiantes de sexto básico.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

El objetivo general de la propuesta es evaluar el impacto de la enseñanza explícita de recursos gramaticales en el desarrollo de la complejidad textual a nivel sintáctico y textual-discursivo en secuencias descriptivas y narrativas producidas por estudiantes de sexto básico. Se espera, por tanto, comprobar que el aprendizaje de la gramática contextualizada influye de manera positiva en el desarrollo de la complejidad sintáctica y textual-discursiva de secuencias textuales particulares.

Para alcanzar este objetivo, se han definido los siguientes objetivos específicos:

a) Determinar el nivel de progreso sintáctico, de extensión de textos y el desarrollo textual-discursivo en i) una tarea de escritura descriptiva a través de un pre y post-test y ii) una tarea de escritura narrativa a través de un pre y post-test, desarrolladas por dos grupos de estudiantes: un grupo de control y un grupo que recibió una intervención didáctica de gramática.

b) Comparar el nivel de progreso sintáctico, extensión y textual-discursivo en i) una tarea de escritura descriptiva y ii) una tarea de escritura narrativa entre un grupo de estudiantes al que le fue impartida una unidad de gramática para preparar la escritura del texto y un grupo de control sin intervención gramatical.

c) Determinar en la escritura de qué secuencia textual tuvo impacto la enseñanza explícita de una gramática contextualizada y, de existir, comparar en cuál de ellas fue más significativo.

d) Correlacionar la complejidad sintáctica de los textos y su extensión y el desarrollo de las fases discursivas de las secuencias textuales descriptivas y narrativas.

3.2. Diseño general de investigación

El estudio trabaja un diseño de cuantitativo, pues se mide y evalúa el impacto de una unidad de gramática contextualizada en la calidad de la escritura de los estudiantes, específicamente, en el desarrollo de las secuencias textuales-discursivas. Para esto se evalúa el nivel de desempeño de un pre y post test descriptivo y narrativo 1) a través de una rúbrica analítica, elaborada por la autora de esta tesis y cuyo foco es evaluar el desempeño escrito de las fases discursivas de las secuencias construidas por los estudiantes y 2) a través de la aplicación de una serie de pruebas de complejidad sintáctica, extensión y presencia de categorías gramaticales significativas para la construcción de las secuencias. Posteriormente, se compara los resultados entre los grupos de estudiantes y se realiza una correlación entre el nivel textual-discursivo y los indicadores de complejidad sintáctica y extensión de los textos producidos. Adicionalmente, esta tesis presenta una descripción y propuesta final de

los recursos gramaticales que debiesen abordarse para el trabajo de la secuencia narrativa y descriptiva y, de esta manera, ofrecer un modelo de trabajo para guiar tareas de escritura con foco en la gramática funcional.

3.3. Antecedentes proyecto Fondecyt

Los datos analizados en el presente estudio forman parte del proyecto Fondecyt 1160471 “Efectos de la enseñanza explícita y contextualizada de la gramática y el léxico en la calidad de la escritura de estudiantes de 6° Básico”, que tiene por objetivo estudiar el impacto de la enseñanza explícita y contextualizada de algunos elementos de la gramática y del léxico en la calidad de la producción escrita de géneros textuales expositivos y narrativos en estudiantes de 6° básico (Sotomayor, 2016). Para comprender el contexto de la muestra y corpus de esta tesis, se presenta a continuación una descripción general de la metodología de recolección de datos del proyecto Fondecyt para, posteriormente, situar la propuesta metodológica de la presente investigación.

3.3.1. Participantes

Las pruebas de escritura fueron rendidas por un total de 381 estudiantes de sexto básico (11 a 12 años) de 13 salas pertenecientes a 8 colegios de Santiago de Chile. Se escogió este nivel de estudio para la investigación por tres razones fundamentales: a) por tratarse de una etapa escolar en la que ya se encuentran logradas, mayormente, las habilidades de redacción y escritura, por lo que es posible evaluar aspectos más complejos de producción escrita, como la estructura textual y la complejidad discursiva; b) por ser un grado escolar ubicado hacia el final de la formación básica de Chile, lo que permitiría obtener evidencias de las habilidades de escritura de los estudiantes previo ingreso a la educación media y c) por tratarse de un nivel que cuenta con la aplicación de una prueba estandarizada, el SIMCE, por lo que podría resultar interesante obtener evidencia empírica del desarrollo escrito a nivel sintáctico y textual-discursivo de los estudiantes para desarrollar futuras estrategias de enseñanza y práctica de la escritura más efectivas.

Además de lo anterior, resulta de especial interés estudiar el desarrollo del lenguaje escrito en la etapa tardía, posterior al desarrollo lingüístico temprano y a la alfabetización inicial de los niños, para observar no solo los cambios cuantitativos a nivel lingüístico, sino que también los cualitativos que se dan entre la emergencia y el uso competente del lenguaje, sobre todo en lo que refiere a los logros sintácticos (Crespo et al., 2011; Berman, 2004).

Respecto de la selección de escuelas y salas participantes, diversos estudios han demostrado que existen diferencias significativas en los resultados de pruebas estandarizadas según nivel socioeconómico en todas las áreas disciplinares, pues las oportunidades de

aprendizaje no son iguales en todas las escuelas. Como estas diferencias y desempeño desigual se extienden a la prueba SIMCE de escritura, como lo demuestran los estudios de los resultados del SIMCE de la *Agencia de Calidad de la Educación*, la muestra fue controlada por nivel socioeconómico, pues no es un objetivo de la investigación realizar una estratificación sociolingüística. Para lo anterior, se usó como referencia el índice GSE empleado en el SIMCE 2013, que identifica y delimita cinco grupos de establecimientos, “bajo”, “medio-bajo”, “medio”, “medio-alto” y “alto” y se dejó fuera de la selección establecimientos que pertenecieran a los niveles “bajo” y “alto”¹. Lo anterior se realizó para evitar que los resultados se afectaran por casos de extrema ventaja o desventaja a causa de esta variable. Cabe señalar que la clasificación mencionada supone una estratificación de los establecimientos educacionales, no de los estudiantes individualmente, por lo tanto, los establecimientos seleccionados, “medio-bajo”, “medio”, “medio-alto”, podrían tener estudiantes de orígenes sociales diversos.

Una vez que fueron seleccionados los colegios participantes, se procedió a seleccionar las salas de clases a las que se aplicarían las pruebas. Para esto, se escogió aulas cuyos docentes quisieran participar tanto de la unidad didáctica como de una capacitación inicial, para controlar, de esta forma, el efecto que pudiesen tener el conocimiento y compromiso de los profesores en la enseñanza de la unidad. En total, se trabajó con 454 estudiantes de trece salas de clases de ocho escuelas de Santiago de Chile.

3.3.2. Procedimiento de la investigación

El desarrollo de la investigación Fondecyt supuso tres momentos, que se sintetizan en la tabla 1 y se explican a continuación:

Tabla 1. Síntesis del diseño de investigación

Tipo	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
GI	1) Rendición del pre test: escritura de un cuento y artículo informativo (T1).	2) Intervención de gramática y léxico	3) Rendición del post test: escritura de un cuento y artículo informativo (T2).
GC		Clases regulares de LyC	

En la etapa 1 y en la etapa 3, los estudiantes rindieron un pre-test y un post-test, respectivamente. En ellos se les solicitaba que escribieran un cuento y un artículo informativo².

¹ Según la Agencia de Calidad de la Educación en “Metodología de construcción de grupos socioeconómicos” (2013), para la construcción del índice socioeconómico se consideran las siguientes variables: nivel educacional de la madre y nivel educacional del padre, ingreso mensual del hogar y el índice de vulnerabilidad.

² En lo que refiere al artículo informativo, se presentó a los estudiantes una lista de temas, sin embargo, podían incluir o trabajar otro tema del que se sintieran más expertos, pues la demanda cognitiva de una tarea de escritura se ve directamente influenciada por el conocimiento sobre el tema que tenga el escritor (Danzak, 2011; Figueroa et al., 2019).

Las evaluaciones fueron elaboradas por un organismo externo, la Agencia de la Calidad de la Educación, para, de esta forma, controlar el sesgo del instrumento. Se trata, por tanto, de pruebas elaboradas a partir de ítems validados en el SIMCE de escritura. En la tabla 2 se sintetizan los elementos fundamentales de ambas evaluaciones.

Tabla 2. Síntesis descriptiva de las pruebas de escritura pre y post

Forma	Instrucción de la tarea de escritura	Género solicitado	Tópico o situación	Ámbito de circulación/ contexto de producción	Secuencia textual/fases
Pre-test	<i>Imagina que un día vas por la calle y, frente a ti, aparece una misteriosa puerta que se abre suavemente. Escribe un cuento en el que relates la aventura que viviste. Este cuento será enviado a un concurso literario que está organizando tu escuela</i>	Cuento	Encuentro con una puerta misteriosa	Concurso literario de la escuela	No se indica en la prueba
	<i>Para la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tu profesora te pide que escribas un artículo informativo en el que informes sobre alguno de los medios de transporte que aparecen en la imagen. Para escribir este artículo, puedes incluir información sobre cómo es, para qué sirve, en qué situaciones lo utilizamos, entre otros aspectos (se presentan imágenes de distintos medios de transporte).</i>	Artículo informativo	Medio de transporte	Evaluación escrita para la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Descriptiva: se señala en la evaluación la necesidad de integrar información sobre cómo es, para qué sirve y los ámbitos de uso del elemento escogido
Post-test	<i>Tu escuela organizó un concurso de cuentos sobre monstruos. Para participar en el concurso, escribe un cuento que tenga como título “Un monstruo bueno”.</i>	Cuento	Existencia de un monstruo bueno	Concurso literario de la escuela	No se indica en la prueba
	<i>Para la clase de Tecnología, debes escribir un artículo informativo sobre algún objeto tecnológico. Para ello puedes elegir alguno de los objetos que aparecen en los recuadros (televisor, dron, impresora, celular, cámara de fotos, telescopio, cámara de video, computador, Tablet, microscopio, consola, pizarra interactiva) o cualquier otro que conozcas. En tu artículo informativo puedes incluir, por ejemplo: cómo es el objeto tecnológico, para qué sirve, cómo funciona, qué tipos existen.</i>	Artículo informativo	Objeto tecnológico	Evaluación escrita para la clase de Tecnología	Descriptiva: se señala en la evaluación la necesidad de integrar información sobre cómo es, para qué sirve y los ámbitos de uso del elemento escogido

Como se evidencia en la síntesis de la tabla 2, en el pre-test, se solicitaba a los estudiantes escribir un cuento sobre la aparición de una puerta misteriosa y un artículo informativo sobre un medio de transporte. En el post-test, se solicitaba la escritura de los mismos géneros, sin embargo, el tema del cuento era una relación de amistad con un monstruo bueno y el artículo informativo sobre un artefacto tecnológico. Las dos tareas fueron desarrolladas de manera individual por los estudiantes y sin apoyo de fuentes bibliográficas el día de la evaluación. Se aseguró que tanto el pre como el post-test abordaran el mismo género y entregaran a los estudiantes las mismas indicaciones, es decir, que ambas evaluaciones contuvieran la misma información sobre la tarea solicitada.

En la etapa 2, se dividió de manera aleatoria las escuelas en dos grupos: Grupo intervención (en adelante Grupo I) y Grupo control (en adelante Grupo C). El Grupo I participó de dos unidades didácticas: en primer lugar, una de léxico y, posteriormente, una unidad didáctica de gramática funcional. Cada unidad tuvo una duración aproximadamente de 9 clases de 90 minutos. Estas unidades fueron desarrolladas por el equipo de investigación del proyecto Fondecyt 1160471. El Grupo C no participó de las unidades y, durante ese tiempo, realizó sus clases regulares de Lenguaje y Comunicación.

3.3.3. Capacitación docente

Para lograr una implementación e intervención exitosa, se capacitó a los profesores tanto en la metodología como en los contenidos correspondientes a cada género a través de presentaciones y demostraciones teórico-prácticas basadas en un dossier diseñado por los investigadores, en el que se detallaba la secuencia didáctica y ruta de aprendizaje. Además, fue necesario conversar previamente con los docentes sobre la importancia de la actividad en tanto dotaría a los estudiantes de herramientas para potenciar sus habilidades en escritura, lo que ayudaría a los profesores a no percibir la intervención como una interrupción de su jornada habitual. Lo anterior, debido a que la unidad fue implementada en las clases regulares de Lenguaje y Comunicación de los estudiantes.

Las capacitaciones, además de presentar las unidades, tuvieron como objetivo presentar a los docentes las definiciones operacionales de los conceptos lingüísticos y léxico-gramaticales relevantes para la intervención:

- 1) La noción de género discursivo, entendido como un tipo relativamente estable de enunciado que surge en determinadas esferas de uso de la lengua (Bajtín, 1982: 248).
- 2) La importancia de la consideración del contexto para la adecuación discursiva.
- 3) El texto como unidad lingüística comunicativa y semántica fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social.
- 4) La estructura general del género cuento y artículo informativo.

5) La definición de la unidad gramatical oración como una construcción formada a partir de un verbo.

6) La definición y caracterización de las categorías gramaticales a nivel semántico y morfológico: verbo, definido a partir de su capacidad para referir a acciones o estados, sustantivos y pronombres, como las categorías encargadas de referir a los participantes de los verbos, artículos y adjetivos, como especificadores de los sustantivos y, por tanto, dependientes morfológicamente, preposiciones, lista de palabras invariables que forman frases preposicionales que especifican al sustantivo y verbo, y adverbios, como la categoría gramatical que aporta información sobre los verbos y no se ve afectada por categorías como género ni número, es decir, son invariables.

7) La concepción de la escritura como proceso y los distintos pasos para lograr un proceso efectivo (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 2000).

8) La consideración de elementos pragmáticos de la situación comunicativa, a saber, propósito comunicativo y destinatario.

3.3.4. Unidad didáctica de gramática funcional

Para fines de esta tesis, únicamente se trabajó con la unidad de gramática contextualizada a la escritura, para evaluar así los efectos de este enfoque de estudio en la escritura. Si bien este contenido funcional fue trabajado y asociado únicamente con el género cuento, los estudiantes participaron de esta intervención antes de escribir su artículo informativo del post-test, por lo que creemos que pueden haber existido transferencias del conocimiento de un género a otro. En otras palabras, si bien el estudio de la gramática funcional no se enfocó en el desarrollo del artículo informativo de manera directa, quisimos investigar si los estudiantes aplicaban los conocimientos adquiridos para el género cuento, en el artículo³. Para revisar la unidad de gramática y los materiales para docentes y estudiantes, véase **ANEXO 1a y 1b**.

El objetivo de la unidad de gramática fue trabajar con los estudiantes una serie de actividades orientadas al uso adecuado de recursos gramaticales para la escritura (tabla 3). Con esto se esperaba que: 1) los estudiantes reconocieran, interpretaran e integraran conocimientos de la estructura oracional y categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo y preposición) en sus cuentos; 2) comprendieran el contenido disciplinar y estructural asociado a los géneros, reconociendo qué recursos eran relevantes para construir el sentido y la estructura de los mismos; 3) conocieran y aplicaran las secuencias textuales o fases prototípicas del género cuento y los conocimientos lingüísticos necesarios para formular sus ideas de manera coherente. Para modelar y guiar el trabajo anterior, se entregó a los docentes y a los estudiantes un documento con las actividades y material de apoyo.

³ Para trabajar el género artículo con secuencia descriptiva los estudiantes del Grupo I recibieron una intervención con foco en el uso especializado, técnico, preciso y variado del léxico (véase **ANEXO 2**).

Tabla 3. Síntesis de secuencia de clases unidad de gramática contextualizada a la escritura

	Tema	Objetivos	Actividades realizadas
1	Diferencias entre los textos orales y escritos	- Tomar conciencia de las diferencias entre un texto oral y uno escrito, con énfasis en la unidad oración. - Reconocer ciertas características del género cuento.	1. Discusión sobre cuentos de interés para los estudiantes y experiencias previas en la lectura de cuentos. 2. Comparación de cuentos orales y escritos a partir de la lectura comentada del cuento escrito <i>Caperucita Roja</i> de los hermanos Grimm y una transcripción de una lectura oral del mismo cuento. 3. Reflexión de cierre con el cuento <i>Caperucita</i> de Pepe Pelayo.
2	Estructura del cuento	- Reconocer la estructura básica de un cuento: inicio, desarrollo y desenlace	1. Identificación de estructura del cuento <i>Caperucita</i> de Pepe Pelayo. 2. Creación de un cuento a partir de láminas ilustradas de un fragmento del texto <i>El Conde Drácula</i> de Bram Stoker. 3. Comparación del cuento creado con el fragmento real del texto <i>El Conde Drácula</i> de Bram Stoker.
3	Oración, sustantivo y verbo	- Reconocer que en una oración siempre hay un verbo y que, cuando es escrita, termina en punto. - Reconocer sustantivos y verbos y la concordancia entre artículos y sustantivos y entre sustantivos y verbos.	1. Construcción de oraciones a partir de sustantivos y verbos presentes en imágenes para enriquecer la estructura oracional de los cuentos escritos. 2. Construcción de oraciones a partir del análisis de verbos, sustantivos y artículos presentes en tarjetas. 3. Lectura de adaptación del <i>Jorobado de Notre Dame</i> para reflexionar sobre los recursos gramaticales aprendidos.
4	Sustantivo, adjetivo y frase preposicional	- Consolidar la noción de oración a nivel gramatical y ortográfico. - Analizar adjetivos y frases preposicionales para caracterizar a los personajes y el ambiente en el inicio del cuento	1. Escritura de oraciones a partir de láminas que se construyan como el inicio de un cuento. 2. Análisis de la descripción de personajes del <i>Jorobado de Notre Dame</i> y evaluación de los recursos utilizados. 3. Reflexión metalingüística de cierre con el cuento <i>El jabón parlante</i> de Esteban Cabezas.
5	Inicio del cuento	- Escribir y revisar el borrador del inicio del cuento usando adjetivos y frases preposicionales.	1. Escritura del inicio de un cuento a partir de láminas utilizando los recursos gramaticales vistos las clases anteriores. 2. Revisión de borrador a partir de pauta simple. 3. Reflexión de cierre a partir de la lectura de <i>El diablo y el boxeador</i> de Floridor Pérez.
6	Verbo, adverbio y frase preposicional	- Reconocer la importancia de los adverbios y de las frases preposicionales en el desarrollo de un cuento.	1. Análisis de oraciones presentes en el desarrollo del cuento <i>El diablo y el boxeador</i> de Floridor Pérez, con énfasis en la presencia de distintos tipos de adverbios y frases preposicionales. 2. Lectura de cierre <i>Amores Perros</i> de Sara Bertrand.
7	Desarrollo del cuento	- Escribir y revisar el desarrollo del cuento considerando la puntuación, el uso de adverbios, el uso de frases preposicionales y los tiempos verbales.	1. Análisis del inicio y quiebre escrito la clase anterior. 2. Lineamientos generales del desarrollo a partir de pauta simple. 3. Integración de recursos gramaticales relevantes para la construcción del desarrollo. 4. Lectura de cierre <i>La Bruja Aguja</i> Ana María Güiraldes
8	Desenlace del cuento	- Escribir y revisar el borrador del desenlace del cuento propio, enfatizando que este debe resolver el quiebre planteado	1. Escritura y revisión de oraciones que den inicio al desenlace. 2. Lectura y análisis de <i>Aladino y la lámpara maravillosa</i> .
9	Edición, diagramación e ilustración de cuento	-Unir las distintas fases de la secuencia para construir el cuento final.	1. Revisión e integración de las categorías gramaticales relevantes para el género, a saber, sustantivo, adverbio, verbo, adjetivo y frases preposicionales. 2. Evaluación del texto escrito final.

3.4. Muestra y corpus tesis

Para fines de esta tesis, de manera aleatoria se escogió tres salas del GI para analizar y comparar los resultados con tres salas del GC. Como uno de los objetivos del estudio es evaluar el progreso sintáctico y textual-discursivo, se eliminó del corpus los textos de los estudiantes que: a) faltaron a una de las pruebas (pre o post test) y b) no escribieron uno de los textos (descriptivo o narrativo) en cualquiera de las dos pruebas.

Tabla 4. Muestra total y corpus final

Tipo de escuela	Texto descriptivo		Texto narrativo	
	Número de estudiantes	Número de textos	Número de estudiantes	Número de textos
Control	78	156	77	154
Intervención	60	120	63	126
Totales	138	276	140	280

En suma, se analiza en esta investigación un total de 276 textos descriptivos y 280 textos narrativos escritos por estudiantes de sexto básico de seis salas pertenecientes a cinco colegios de Santiago de Chile. En la tabla 4 se presenta de manera detallada el número de estudiantes y textos de las seis salas que conforman la muestra y corpus final del análisis.

3.5. Análisis de corpus

A continuación se presentan y justifican los instrumentos diseñados, los métodos de transcripción empleados y las pruebas aplicadas al corpus de textos escritos.

3.5.1. Rúbricas analíticas secuencia narrativa y descriptiva

Se desarrolló para fines de esta tesis dos rúbricas analíticas, cuyo objetivo era evaluar la complejidad de las secuencias textuales de los estudiantes a nivel textual-discursivo, es decir, medir el desarrollo de las fases y contenidos que estos integraban a sus textos y si se trataba, por tanto, de un desarrollo adecuado para la tarea solicitada (véase **ANEXO 3a y 3b**). Para construir los indicadores conceptuales referidos a las secuencias, la rúbrica se basó en las propuestas de Adam (1992), Bassols y Torrent (1997), Bronckart (2004) y Álvarez (2005). Se identificó y seleccionó los aspectos en los que concordaban las propuestas de los autores y se determinó, a partir de la evidencia de los textos de los estudiantes, las posibles divergencias que resultasen relevantes para el análisis de los textos.

Si bien se reconoce la existencia de otros criterios para evaluar la calidad de la escritura (Crosson et al., 2012; Nagy y Beers, 2009; Sotomayor et al. 2016; entre otros), la investigación tiene por objetivo observar la dimensión discursiva y estructural, por lo que no se analiza de manera específica aspectos de coherencia, cohesión, adecuación, progresión temática, responsabilidad enunciativa, desarrollo de párrafos, ortografía y redacción, entre otros. Sin embargo, varios de estos criterios, como la coherencia y la adecuación, se encuentran integrados de manera general en los indicadores de organización de los textos del instrumento diseñado, pues forman parte del desarrollo de las ideas de las fases discursivas de cada secuencia. En la figura 2 se presenta una síntesis de los elementos principales asociados a las fases de cada secuencia estudiada.

Figura 2. Fases textual-discursivas de la secuencia descriptiva y narrativa

SECUENCIA DESCRIPTIVA

FASE DE ANCLAJE

Fase de la secuencia descriptiva cuyo objetivo es mencionar explícitamente el nombre del elemento, proceso, entidad u otro a describir, ya sea en el título o en el cuerpo del texto.

FASE DE ASPECTUALIZACIÓN

Fase de la secuencia descriptiva cuyo objetivo es definir y caracterizar el elemento, proceso, entidad u otro a describir. Se espera que en esta fase se categorice o clasifique el elemento y se mencionen y expliquen sus principales partes, propiedades o características.

FASE DE PUESTA EN RELACIÓN

Fase de la secuencia descriptiva cuyos objetivos son: desarrollar sub-partes o sub-características que se desprenden de los elementos mencionados en la aspectualización y relacionar el elemento, proceso y entidad con otros dominios (por ejemplo, una época de uso, un usuario, una necesidad, una función entre otros).

SECUENCIA NARRATIVA

FASE DE SITUACIÓN INICIAL

Fase de la secuencia narrativa cuyo objetivo es presentar y caracterizar personajes, escenarios y acciones principales que articulan y dan inicio a la historia narrada.

FASES DE COMPLICACIÓN, CONFLICTO O QUIEBRE Y RESOLUCIÓN O DESENLAJE

Fases de la secuencia narrativa cuyos objetivos son: desarrollar una complicación, intriga o quiebre que desencadena las acciones del relato y crea una tensión y presentar una resolución o desenlace del conflicto que considera los elementos presentados en la complicación.

FASE DE ACCIONES, NUDO O DESARROLLO

Fase de la secuencia narrativa cuyo objetivo es presentar un conjunto de acciones o acontecimientos desencadenados por la complicación que hacen avanzar el relato. Las acciones evidencian una interacción coherente entre personajes y escenarios.

En lo que refiere a la elección del tipo de rúbrica, se optó por una rúbrica analítica para evaluar el desarrollo de las fases de la secuencia descriptiva y narrativa, pues este tipo de instrumento de evaluación, por ser focalizado, permite desagregar la información y, de esta forma, reflejar de manera más específica y auténtica el desempeño esperado en cada dimensión (Greenberg, 2015; Moreira, 2008, Jonsson y Svingby, 2007). En este sentido, el instrumento diseñado aporta a la descripción de la calidad de la escritura de los estudiantes de sexto básico, en tanto operacionaliza distintas dimensiones de las secuencias textuales que vertebran las producciones textuales (Beyreli y Ari, 2009; Gatica-Lara et al., 2013; Sotomayor et. al, 2015). Además, un modelo de evaluación analítico permite desglosar en varios indicadores y niveles de logros (o nivel de ejecución) una serie de criterios de evaluación asociados a la escritura, lo que permite una observación más focalizada de la calidad de la escritura (Airasian y Russell, 2001; Mertler, 2001; Brizuela, 2016). El proceso de construcción del instrumento tuvo tres momentos: 1) selección y formulación de los indicadores y criterios de evaluación atinentes a los objetivos de la investigación, 2) construcción de niveles de desempeño y 3) construcción de los descriptores de nivel.

Los indicadores de ambas rúbricas responden a la estructura y fases de las distintas

secuencias, descriptiva y narrativa. En la figura 3 se sintetiza los indicadores de los instrumentos mencionados.

Figura 3. Descripción general de los indicadores de las rúbricas

Indicadores	Descripción general
Desarrollo de la secuencia descriptiva/narrativa y congruencia con el género	Este indicador evalúa el objetivo de la producción textual y su adecuación a la tarea solicitada. Para la secuencia descriptiva, se evalúa si la producción escrita es congruente con el género solicitado, artículo informativo, y para la secuencia narrativa, el cuento. Además, se indica en el nivel logrado los objetivos de los textos; para la secuencia descriptiva, hacer ver en detalle, a través de una caracterización, explicación y puesta en relación, un medio de transporte o aparato tecnológico; para la secuencia narrativa, que se cuente una historia, presentando personajes, desarrollando un conflicto y desenlace y acciones intermedias para comprender la narración.
Desarrollo de las fases de la secuencia descriptiva/narrativa	Estos indicadores (tres para la secuencia descriptiva: 1) anclaje, 2) actualización y 3) puesta en relación; tres para la secuencia narrativa: 1) situación inicial, 2) complicación y resolución y 3) acciones o nudo) evalúan el nivel de desempeño de las fases de las distintas secuencias. Se espera que las producciones textuales desarrollen estas fases para cumplir el objetivo de la secuencia correspondiente.
Articulación de las fases	Este indicador evalúa la articulación e integración de las fases de las secuencias en un texto escrito en párrafos con oraciones gramaticales, coherente y sin digresiones temáticas.

Este tipo de instrumento de evaluación permite aproximarse a un análisis detallado de competencias y habilidades asociadas a la producción de textos con una secuencia determinada y, además, por su carácter de rúbrica analítica, posibilita a los investigadores la observación del progreso de los estudiantes, sorteando en gran medida las subjetividades del evaluador (Saxton, Velante y Becker, 2012). Para cumplir con lo anterior, se definió cuatro niveles de logro, para limitar ambigüedades en la codificación (Panadero y Jonsson, 2013). Estos se cuantificaron como sigue: logrado (4 puntos), en desarrollo (3 puntos), inicial (2 puntos) y no logrado (1). Se construyó primero los niveles logrado y no logrado (Mertler, 2001). Luego, siguiendo criterios cuantitativos, que se vinculaban con la cantidad de elementos en la respuesta, y cualitativos, vinculados con el desarrollo del contenido de la respuesta, se graduó los niveles en dos niveles intermedios.

Además de lo anterior, se trabajó con un puntaje global, resultante de la suma de las dimensiones específicas, es decir, la suma de los puntajes obtenidos en cada dimensión de la rúbrica, para evaluar el progreso holístico del pre al post test (Figuroa et al., 2018). En la figura 4 se presenta un ejemplo de análisis de la respuesta de un estudiante a partir de la aplicación de la rúbrica para la secuencia narrativa.

Figura 4. Ejemplo de aplicación de la rúbrica analítica para evaluar la secuencia narrativa

Texto del estudiante
un día iba caminando tranquilamente por la calle y me encontré enfrente de una puerta que se abrió suavemente. llame a la puerta para saber si había alguien en casa pero no respondió nadie, así que me fui para dentro preguntándole si acaso la casa estaba abandonada me fui para la cocina y dije hay alguien y nuevamente nadie respondió llendome de la cocina se prendió una luz en el comedor; yo un poco asustado me aserque para ver quien era, pensando en que estaba en problemas. Cuando me asome vi un robot llamado metatton, repentinamente se me aserco y me empeso a aser preguntas y si no las respondia bien moriria. Pasando un rato ya respondí todo pero me había equibocado en una pregunta, yo un poco aterrado pensando en que podía morir. Así que serre los ojos un momento y sorprendentemente estaba en casa. yo tan alegre me aserque a mi mamá y le conte todo.; Fin

Dimensión de la rúbrica	Puntaje obtenido
Desarrollo de la secuencia narrativa y congruencia con el género	3 (en desarrollo)
Desarrollo adecuado de la situación inicial	2 (inicial)
Desarrollo adecuado de la complicación, conflicto o quiebre y resolución o desenlace	2 (inicial)
Desarrollo adecuado de las acciones, nudo o desarrollo	3 (en desarrollo)
Articulación de las fases	2 (inicial)
Puntaje global pre-test	12

Para validar las rúbricas diseñadas se realizaron tres acciones (Gearhart, 1995; Peggy et al., 2014; Jonsson y Svingby, 2017):

1. Juicio de expertos: se envió los instrumentos a tres especialistas, seleccionados por muestreo intencional; una doctora en Pedagogía de la Lengua Materna, una doctora en Educación con especialidad en evaluación y un docente de escritura académica. La primera especialista mencionada, que dirige este proyecto, realizó una revisión holística de los instrumentos e hizo comentarios generales que apuntaban a la precisión de ciertos conceptos (*coherencia* y *adecuación*) y a la simplificación de los descriptores que referían al desarrollo de las fases de ambas secuencias. En específico hizo un llamado de atención a la tecnicidad de la rúbrica de la secuencia narrativa, que no se ajustaba a la evidencia en el descriptor logrado de la *situación final*. Respecto de los otros evaluadores, se les envió una ficha de validación simplificada (**ANEXO 4**) basada en las propuestas de Fink (1995), Corral (2009), Cabero y Llorente (2013) y Asún (2014) para conocer sus apreciaciones sobre el instrumento y ajustar aquellos ítems en los que no existiese acuerdo. La ficha contenía los siguientes ítems:

- a) Coherencia de la rúbrica con el objetivo de la investigación: este ítem evaluaba si la rúbrica efectivamente era un instrumento apropiado para conseguir los datos y evaluaciones de los objetivos de la investigación.
- b) Ajuste de la rúbrica a la evidencia empírica que evalúa: este ítem evaluaba que la rúbrica fuera un instrumento realista, es decir, que considerara en los distintos niveles las características de los textos a evaluar y que no fuera un instrumento

bibliográfico y poco práctico.

- c) Presencia de criterios confiables y justificados: este ítem evaluaba que los criterios de evaluación propuestos fueran confiables y que su presencia estuviera justificada, es decir, que se ajustara a los requerimientos de ambas secuencias.
- d) Suficiencia y pertinencia de los indicadores y descriptores para evaluar la evidencia: este ítem evaluaba que los indicadores y descriptores abarcaran los elementos mínimos requeridos para evaluar las secuencias.
- e) Coherencia del contenido con la tarea solicitada: este ítem evaluaba que los elementos trabajados en la rúbrica fueran coherentes con la tarea de escritura solicitada a los estudiantes.

De esta forma se realizó el análisis de confiabilidad, que permite evaluar si el instrumento es pertinente y confiable para evaluar el corpus correspondiente. La codificación de las respuestas a la ficha fue: de acuerdo (1) y en desacuerdo (0). Una de las mediciones consideradas para el procesamiento estadístico del juicio de expertos realizado fue el Alfa de Cronbach. Esta medición tuvo por objetivo estimar y evaluar la fiabilidad de los instrumentos (Davis, 1992; Welch y Comer, 1998; Escobar Pérez, 2008). Como indican George y Mallery (2003), si el valor del alfa de Cronbach es más cercano a 1, es mayor la confiabilidad, consistencia interna y homogeneidad de las respuestas de los ítems (los autores presentan además un rango para interpretar los coeficientes; de .7 en adelante se considera aceptable, mientras que menos de .7 se considera cuestionable).

En la tabla 5 se presenta el valor del alfa de Cronbach para ambas rúbricas. Para calcular los porcentajes de acuerdo, las mediciones fueron calculadas con el software *IBM SPSS Statistics*. Para lograr mayor precisión del instrumento de análisis, se revisó los ítems que fueron comentados por los evaluadores. En este sentido, se integró las observaciones de los evaluadores en los distintos indicadores de la rúbrica que fueron comentados.

Tabla 5. Confiabilidad del juicio de experto para ambas secuencias

Confiabilidad juicio experto secuencia narrativa		Confiabilidad juicio experto secuencia descriptiva	
Estadísticas de fiabilidad		Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
,750	5	,780	5

2. Prueba piloto: luego del juicio de expertos y las adecuaciones resultantes, se realizó una serie de pruebas de las rúbricas con un tercio del corpus de textos para que estas

efectivamente evaluarán la evidencia empírica concreta de los textos, y no fueran solamente una reproducción graduada de la bibliografía. En otras palabras, se probó el instrumento no solo para evaluar su coherencia con los objetivos de investigación, sino también para que fuera un instrumento adecuado al corpus de trabajo. Sobre esto, tras la aplicación del piloto se incorporó a la rúbrica un indicador que evaluara la adecuación del texto al género y secuencia solicitados. Además, se ajustó y adaptó los indicadores y niveles de logro para que estos fueran lo más objetivos y representativos de los textos reales. Las pruebas piloto estuvieron a cargo del investigador responsable.

3. Doble codificación de prueba: para asegurar la confiabilidad de la comprensión y aplicación de los instrumentos de evaluación luego de las distintas adecuaciones y calibraciones, se realizó dos codificaciones: una a cargo del investigador responsable y otra a cargo de un Licenciado en Letras Hispánicas. Este último participó de una capacitación para conocer los indicadores y niveles de logro y realizar algunas pruebas en textos reales. Ambos codificadores rubricaron el 50% de los pre-test y el 50% de los post-test de las dos secuencias. Para evaluar la confiabilidad se calculó el índice de Cohen Kappa (Kimberlin y Winterstein, 2008; McHugh, 2012; Bakerman y Gottman, 1997). En la tabla 6 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 6. Valor de *concordancia* doble codificación secuencia narrativa y descriptiva

Rubricación secuencia narrativa	Valor de Kappa
Desarrollo de la secuencia narrativa y congruencia con el género	,960
Desarrollo adecuado de la situación inicial	,740
Desarrollo adecuado de la complicación, conflicto o quiebre y resolución o desenlace	,957
Desarrollo adecuado de las acciones, nudo o desarrollo	,820
Articulación de las fases	,969
Rubricación secuencia descriptiva	Valor de Kappa
Desarrollo de la secuencia descriptiva y congruencia con el género	,951
Desarrollo adecuado del anclaje	,915
Desarrollo adecuado de la actualización	1,000
Desarrollo adecuado de la puesta en relación	,953
Articulación de las fases	,978

Además de lo anterior, y para complementar los resultados obtenidos en el proceso de evaluación con la rúbrica, se integró en el estudio un análisis breve de la adecuación de los textos producidos por los estudiantes a la tarea solicitada, es decir, se observó si efectivamente escribieron aquello que se les estaba solicitando. Sobre esto, se evaluó los textos con una pauta simple que entregara evidencia de la presencia o ausencia de los siguientes elementos y de cuyo resultado se obtendría si la producción se adecuaba a la tarea en los niveles avanzado (presencia de los 3 puntos), intermedio (presencia de 2) o básico (presencia de 1 o 0 puntos):

- a. El texto escrito responde o no al tema solicitado en la tarea (medio de transporte o aparato tecnológico en el texto descriptivo y una puerta misteriosa y un monstruo bueno en el texto narrativo).
- b. El texto escrito se ajusta a la consigna de género discursivo: artículo informativo y cuento, respectivamente.
- c. El contenido del texto se presenta en un registro académico o literario, respetando los principios de formalidad.

3.5.2. Sistematización de textos y aplicación de pruebas

El corpus escrito fue transcrito con un método ortográfico convencional, respetando los manuscritos originales. Una vez transcrito en un procesador de texto, fueron transcritos nuevamente con el formato CHAT (proyecto CHILDES (Child Language Data Exchange System)). Esta última transcripción y codificación de datos lingüísticos tuvo por objetivo facilitar la aplicación posterior de las pruebas sintácticas con el programa CLAn, que, a su vez, permite realizar los recuentos y análisis a partir de una codificación y programación a partir de códigos asignados, evitando así el error del recuento manual (mac Whinney, 2000). En un documento aparte, se registraron los aspectos asociados a la estructura más formal del texto: número de párrafos, uso de mayúsculas, dibujos, subrayados, entre otros aspectos incluidos por los estudiantes en el test.

Para transcribir las palabras, se utilizó el guion bajo (_) para indicar si se trataba de una palabra gramatical (por ejemplo: por_lo_tanto). Los criterios empleados fueron extraídos y adaptados de la propuesta de González Calvo (2000). Estos son: fijación, ininterrumpibilidad y funcionalidad y se comprenden como la incapacidad de una unidad que se asume como palabra gramatical para ser separada en partes menores, es decir, su incapacidad para recibir elementos agregados sin perder o alterar el significado de la palabra o para ser interpretada por una sola parte, pues funciona como un bloque de significado con una función particular en el eje sintagmático. Según estos, se consideró como una palabra: las perífrasis verbales (está_caminando; puede_venir). Para definir qué se entiende por perífrasis verbal se trabajó con los principios de delimitación de Topor (2015) y Fontanella de Weinberg (1970); las

locuciones de cualquier tipo, es decir, las sustantivas, adverbiales, adjetivales, etc. (de repente; a través de) (Osorio y Serra, 2012), los números cardinales (mil novecientos cinco) y ciertos marcadores discursivos (sin embargo; por ende).

Una vez terminado el proceso de transcripción, para analizar el corpus de textos y para cumplir con los objetivos de la tesis, se siguió el siguiente esquema operativo, basado en los estudios realizados para comprender el desempeño en escritura. De presentarse avances en estas variables, se puede afirmar que los estudiantes aumentaron su desempeño en escritura, pues se consideran indicadores de calidad de la escritura gramaticales (Crosson et al., 2012):

1) Unidad de análisis: se optó por segmentar los textos en cláusulas, para poder determinar no sólo su número, sino el tipo y complejidad de la estructura oracional. Se trabajó con la noción de cláusula propuesta por Berman y Slobin (1994), que definen esta unidad como todo predicado descriptivo de una situación. En términos estructurales, y según la propuesta de Meneses et al. (2017) la cláusula es una unidad estructural en la que un sintagma nominal establece una relación de subordinación con un sintagma verbal. Para determinar las cláusulas, se usó como categoría gramatical operativa el verbo y los verboides, cuando estos funcionaban como predicados (participio, infinitivos).

2) Cláusulas subordinadas: además de identificar las cláusulas, se determinó si existía presencia de cláusulas subordinadas con pronombres relativos (categoría revisada en la unidad didáctica) y cláusulas subordinadas de infinitivo o gerundio. Para analizar la complejidad de la estructura oracional (RAE, 2010; Meneses et al., 2017), se analizó las relaciones entre las cláusulas que la componían, considerando el contexto de aparición de la unidad (Matthiessen y Thompson, 1988). Resulta relevante para el análisis la presencia de dependencias o subordinación entre cláusulas, pues esto da cuenta de un mayor desarrollo a nivel lingüístico por tratarse de una estructura de mayor complejidad sintáctica. Para evaluar el nivel de complejidad de las oraciones, se consideró la siguiente escala: oración simple (una cláusula) complejidad baja, oración compuesta (dos cláusulas coordinadas) complejidad media y oración compleja (dos cláusulas o más, una subordinada a la otra) complejidad alta. Conocer la relación entre cláusulas permite analizar cómo se empaqueta la información que da sentido al discurso y, además, posibilita el análisis del dominio de los estudiantes de estructuras complejas y de la utilización de un mayor número de elementos (Nir, 2008; Meneses et al., 2012; Elías et al., 2012). Se decidió trabajar en la investigación con la unidad oración por tratarse de la unidad que se trabaja en el contexto escolar y por ser la nomenclatura adoptada en la intervención.

3) Cuantificación de categorías relevantes: además de contar el número de palabras por cláusula (Meneses et al., 2012; Brisk, 2015), la extensión total de los textos (Crossley et al., 2011) y el número de palabras distintas utilizadas en las producciones textuales

(diversidad léxica⁴) (Crosson et al., 2012), se cuantificó los adjetivos y verbos empleados por los estudiantes, por tratarse de dos categorías gramaticales fundamentales para construir el sentido de estos textos escritos (Bronckart, 2004; Vieiro, 1997; Bowles, 2010; Athanasiadou, 2006). Resulta relevante analizar si la enseñanza de estos recursos a través de la propuesta didáctica impactó en el uso con sentido de los mismos en la escritura de los textos. Y, además, con la cuantificación de estos recursos será posible evaluar si el uso de estas categorías podría comportarse como un predictor del desempeño y calidad de la escritura (Figuroa et al., 2019). Intuitivamente y siguiendo los objetivos de las secuencias, el dominio de adjetivos diversos será más relevante para la descripción, mientras que el dominio verbal para la narración, pues se requiere construir secuencias de eventos en las que tanto personajes como escenarios interactúan. No obstante lo anterior, ambas categorías son fundamentales para ambas secuencias, aunque con efectos de sentidos y propósitos comunicativos distintos. La investigación reconoce que la longitud de los textos es un indicador de calidad de la escritura, por eso se decidió observar cómo se comportaban los textos en términos de extensión (Meneses et al., 2012).

4) Aplicación de pruebas con CLAN: para evaluar la complejidad sintáctica de los textos y el impacto de la propuesta en la extensión de estos, se utilizó las mediciones automáticas del programa CLAN, y se aplicó las siguientes pruebas: se cuantificó el número de cláusulas de ambos textos, tanto del pre como del post test, se contó el número de palabras por cláusula y por oración para medir su longitud y, además, se cuantificó el promedio de cláusulas por oración y número de cláusulas por fase discursiva. Esta última medición permitió observar cómo construían las fases de sus secuencias los estudiantes y esto, a su vez, permitió evaluar posibles dificultades en la escritura de partes específicas de sus producciones y géneros (Meneses et al., 2012; Uccelli, 2013; Hunt, 1970; Torres, 1999; Beers y Nagy, 2009).

5) Rubricación: para evaluar la dimensión discursiva, se aplicó la rúbrica analítica a las producciones de los estudiantes, cuyos indicadores apuntan al desempeño en las fases textual-discursivas o estructura de partes de la secuencia textual de cada texto. Con la rúbrica, además de obtener un puntaje por dimensión, se obtuvo un puntaje global, resultante de la suma de puntajes de cada dimensión. Con este puntaje, se midió el avance global a nivel textual-discursivo de los textos de los estudiantes.

6) Análisis estadístico: para cumplir con los objetivos, se trabajó una estadística descriptiva que permitiera mirar en perspectiva el panorama general de las producciones de los estudiantes. Primero, se observó de manera independiente la media del avance de puntaje, según la rúbrica, de cada secuencia textual. Este avance de puntaje se tradujo en

⁴ Para calcular la diversidad léxica, se siguió la propuesta de Meneses et al. (2012) y Gómez et al. (2016). Se midió entonces la diversidad a través del cálculo de CTTR (corrected type/token ratio), correspondiente a la proporción de *types* (palabras distintas) en el total de palabras del texto (*tokens*).

un avance porcentual, para tener de esta manera una mirada más general y entender así la magnitud del avance más allá del conocimiento del puntaje de la rúbrica. Para evaluar y comparar el avance porcentual de la dimensión textual-discursiva entre grupos (I y C), se realizó una prueba t- para muestras independientes. Segundo, se correlacionó de manera independiente a cada secuencia el avance en los indicadores de complejidad sintáctica y el avance porcentual de la dimensión textual-discursiva, para evaluar una posible correlación entre estas dimensiones. Tercero, se comparó los resultados obtenidos en ambas secuencias para evaluar en el desarrollo de qué secuencia impactó más la intervención realizada.

3.6. Limitaciones metodológicas

Una limitación metodológica de la investigación tiene que ver con las actividades realizadas por el GC, pues estas no fueron monitoreadas ni registradas. No era objetivo del proyecto en el que se enmarca esta tesis observar también la secuencia de aprendizaje de los contenidos regulares del GC, por lo que no se consideró en la recolección del corpus. Esta limitante tiene como consecuencia una posible desventaja del GC, pues puede ser que otro factor o variable incidente en los avances de desempeño sea las posibilidades del GI de participar de un mayor número de tareas de escritura concretas y, por tanto, en una práctica prolongada de la escritura. En este sentido, la discusión y conclusiones se presentan matizadas,

No obstante lo anterior, el desarrollo de una unidad de gramática funcional implica que se trabaje como estrategia pedagógica la revisión y reescritura de textos auténticos en los cuales los recursos gramaticales analizados sean fundamentales para la interpretación del sentido, por lo tanto, parte del enfoque de trabajo funcional es el trabajo y desarrollo de tareas de escritura. En este sentido, esta ventaja del GI estaría en parte justificada por el enfoque funcional de la unidad trabajada.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se expone los resultados de la evaluación de los cuentos con secuencia narrativa y, a continuación, los resultados del artículo con secuencia descriptiva; se presenta, primeramente, el avance del desarrollo textual-discursivo, es decir, los resultados del proceso de rubricación de los textos, que evaluaba el desarrollo de la secuencia textual y sus fases. Posteriormente, se muestran los resultados asociados a las pruebas de complejidad sintáctica, densidad léxica (o diversidad léxica) y extensión de los textos. Finalmente, se presenta el resultado de la correlación entre los indicadores de complejidad sintáctica y el desarrollo textual-discursivo de cada secuencia.

Se presenta para el desarrollo de la complejidad sintáctica, extensión y el desarrollo textual-discursivo no solamente los puntajes obtenidos, sino también el avance porcentual de desempeño. Este porcentaje se calcula con la siguiente fórmula: avance porcentual = $((\text{TotalPOST}-\text{TotalPRE})/\text{TotalPRE}) * 100$, donde TotalPOST es el puntaje obtenido por indicador de la rúbrica en el Post-test y TotalPRE es el puntaje obtenido por indicador en el Pre-test. Respecto de las pruebas estadísticas aplicadas, se realizó: para el cálculo y comparación de medias GI y GC, una prueba t- para muestras independientes; para la correlación, se realizó una prueba de correlación y se analizó el coeficiente de correlación de Pearson.

4.1. Resultados secuencia narrativa

4.1.1. Desarrollo textual-discursivo escritura secuencia narrativa

Los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación del cuento evidencian un avance significativamente mayor en el desarrollo de la secuencia narrativa en las producciones textuales de los estudiantes del grupo intervención (GI). Como se observa en las tablas 7 y 8, si bien las medias de puntaje global obtenido son similares en el pre-test, lo que denota desempeños similares al comienzo del estudio, en el post-test, mientras el GI presenta un avance porcentual de la media de 46% (equivalente a un aumento de aproximadamente 4 puntos), el GC solo presenta un incremento en el desarrollo de la secuencia de 17% (equivalente a aproximadamente 1 punto). En otras palabras, no hay diferencias significativas en el desempeño del cuento del pre-test entre el GC y el GI, no obstante, sí las hay en sus avances con respecto al post-test.

Tabla 7. Medias de puntaje global obtenido en el pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Puntaje pre-test	control (GC)	10,66	3,515	,401
	intervención (GI)	10,57	3,330	,420
Puntaje post-test	control (GC)	11,45	3,226	,368
	intervención (GI)	14,43	3,166	,399

Tabla 8. Avance porcentual y de puntaje global del pre al post-test GC y GI

Estadísticas de grupo

	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Avance de puntaje	control (GC)	,79	3,92	,44
	intervención (GI)	3,86	3,22	,41
Avance porcentual	control (GC)	16,79	45,29	5,16
	intervención (GI)	46,86	47,73	6,01

Para analizar el detalle extendido de información estadística, véase **ANEXOS 5 a 26**.

En ambos grupos, en suma, se evidencia un avance significativamente distinto a 0, no obstante, el avance del GI es sustantivamente mayor.

Tabla 9. Medias de puntaje obtenido en cada fase de la secuencia narrativa el pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Puntaje PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Desarrollo de la secuencia PRE	control (GC)	2,12	,743	,085
	intervención (GI)	2,05	,771	,097
Situación inicial PRE	control (GC)	2,22	,754	,086
	intervención (GI)	2,16	,846	,107
Complicación y resolución PRE	control (GC)	2,16	,904	,103
	intervención (GI)	1,95	,792	,100
Acciones PRE	control (GC)	2,01	,851	,097
	intervención (GI)	2,00	,842	,106
Articulación e integración fases PRE	control (GC)	2,16	,844	,096
	intervención (GI)	2,41	,873	,110
Desarrollo de la secuencia POST	control (GC)	2,36	,759	,087
	intervención (GI)	3,08	,829	,104
Situación inicial POST	control (GC)	2,31	,730	,083
	intervención (GI)	3,10	,817	,103
Complicación y resolución POST	control (GC)	2,19	,795	,091
	intervención (GI)	2,79	,765	,096
Acciones POST	control (GC)	2,26	,865	,099
	intervención (GI)	2,70	,854	,108
Articulación e integración fases POST	control (GC)	2,32	,733	,084
	intervención (GI)	2,76	,689	,087

Tabla 10. Avance porcentual de cada fase de la secuencia narrativa del pre al post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Avance porcentual PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Avance desarrollo de la secuencia	control (GC)	22,51	53,21	6,063
	intervención (GI)	66,13	68,39	8,62
Avance situación inicial	control (GC)	16,77	59,58	6,79
	intervención (GI)	64,95	76,74	9,67
Avance complicación y resolución	control (GC)	18,3	63,4	7,22
	intervención (GI)	64,81	77,2	9,73
Avance acciones	control (GC)	29,33	68,31	7,79
	intervención (GI)	60,85	93,81	11,82
Avance articulación e integración fases	control (GC)	24,9	60,78	6,93
	intervención (GI)	30,7	61,71	7,77

Si se observa el avance porcentual de cada fase de la secuencia narrativa en las tablas 9 y 10, las fases e indicadores que presentan un mayor avance en el GI son, en orden de mayor a menor:

1. Desarrollo de la secuencia narrativa completa y congruencia con el género: en el desarrollo de este indicador, los estudiantes del GI avanzaron en la evaluación un 66,13% con respecto a su desempeño en el pre-test. Para obtener el nivel logrado en esta fase, el texto escrito debía narrar una historia en un cuento que presentara al menos cuatro fases completas: a) presentación (menciona y caracteriza) personajes, escenarios o acciones iniciales relevantes para comprender la historia. Hay uno o más personajes que se mantienen a lo largo del cuento; b) desarrolla una complicación, intriga o quiebre claramente definido que desencadena las acciones del relato y crea una tensión; c) presenta un conjunto de acciones o acontecimientos desencadenados por la complicación que hacen avanzar el relato y d) desarrolla una resolución o desenlace adecuado para la complicación. Se mencionan los personajes, escenarios o acontecimientos relevantes para comprender el final de la historia.

2. Desarrollo adecuado de la situación inicial: en la fase de situación inicial se observa un avance porcentual de 64,95% en el GI, mientras que el GC evidencia un avance de 16,77% aproximadamente. Este indicador evaluaba la capacidad del estudiante de construir el escenario del comienzo del relato, es decir, evaluaba que el texto mencionara y caracterizara explícitamente los personajes, escenarios y acciones principales que articulan y dan inicio a la historia narrada.

3. Desarrollo adecuado de la complicación, conflicto o quiebre y resolución o desenlace:

en el desarrollo de estas fases, complicación y resolución, los textos de los estudiantes del GI muestran un avance mayor que el del GC. Los primeros lograron un avance porcentual de 64,81, mientras que los segundos, un avance de 18,3%. Este indicador de evaluación analiza la presencia de una complicación, intriga o quiebre claramente definido que desencadena las acciones del relato y crea una tensión. Esta complicación quiebra o desestabiliza la situación inicial. Además, evalúa la presentación de una resolución o desenlace del conflicto que considera los elementos presentados en la complicación.

4. Desarrollo adecuado de las acciones, nudo o desarrollo: el desarrollo de la fase de acciones avanza en el GI un 60,85%, el doble que en el GC (29,33%). Sobre esto, los datos muestran que las producciones del GI en el post-test mejoraron el desarrollo de los acontecimientos o sucesos que ocurrían en el cuento. En este sentido, y a propósito del indicador de evaluación de esta fase, los textos del GI presentan una mejora en la construcción de acciones claramente definidas y es posible evidenciar relaciones lógicas entre ellas. Además, las acciones evidencian una interacción entre personajes y escenarios.

5. Articulación e integración de las fases: este indicador, cuyo objetivo era evaluar que la historia narrada se presentara en un texto escrito en párrafos, que articulara las fases de la secuencia narrativa y desarrollara una historia coherente sin digresiones temáticas, fue el que menos avance porcentual tuvo en ambos grupos. En el GC el avance con respecto al pre-test fue de 24,9%, mientras que en el GI fue de 30,7%. La diferencia en este caso no es significativa y es sustantivamente menor en el GI si se compara con los otros indicadores.

En síntesis, si bien los textos del GC también evidencian avances significativos en las fases que construyen la secuencia, estos oscilan entre 18% y 25%, un intervalo bastante menor al avance del GI, que se encuentra entre el 30% y 67%. En cuatro de los cinco indicadores la diferencia de avance entre el GC y el GI es significativa, siendo los resultados del GI más altos en todos los casos.

Para complementar los resultados obtenidos en el proceso de evaluación con la rúbrica, se integró en el estudio un análisis breve de la adecuación de los textos producidos por los estudiantes a la tarea solicitada, es decir, se observó si efectivamente escribieron aquello que se les estaba solicitando. Como ya se mencionó, esto permitió estudiar información que va más allá de la secuencia textual, como el tema y contenido, la comprensión de los requerimientos de un género particular y de un registro. En otras palabras, se observó que los estudiantes cumplieran con la tarea de las pruebas y, por ejemplo, si se solicitaba un artículo informativo de un medio de transporte, no escribieran una publicidad. Para obtener esta información, se aplicó una pauta simple que analizara la presencia o ausencia de una serie de elementos. Los resultados de esta clasificación se presentan en la tabla 11.

Tabla 11. Clasificación de adecuación a la tarea pre y post test GC y GI

	Control (GC)		Intervención (GI)	
	PRE-test	POST-test	PRE-test	POST-test
Básico (nivel 1)	49,5%	38,96%	47,61%	22,22%
Intermedio (nivel 2)	29,87%	45,45%	30,15%	41,26%
Avanzado (nivel 3)	20,77%	15,58%	22,22%	36,5%

Los resultados de la clasificación de los textos en lo que refiere a la adecuación a la tarea muestran que las producciones del GC se sitúan preponderantemente en los niveles básico e intermedio tanto en el pre como en el post-test. En el pre-test, el 79,22% de las producciones se sitúa en estos dos niveles (49,5% en el básico, 28,87% en el intermedio). Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes lograron desarrollar o integrar de manera adecuada entre uno y dos de los elementos discursivos estudiados. Es necesario recordar que esta clasificación respondía a la presencia de tres elementos mínimos:

- a. El texto escrito responde al tema solicitado en la tarea (una puerta misteriosa y un monstruo bueno).
- b. El texto escrito se ajusta a la consigna de género discursivo: cuento.
- c. El contenido del texto se presenta en un registro literario o cotidiano, respetando los principios de formalidad.

Si bien en el post-test se observa una movilidad de ciertos estudiantes, que sí lograron adecuar sus textos de manera más exitosa a la tarea solicitada, avanzando así del nivel básico al intermedio, el núcleo sigue concentrándose en los niveles básicos (38,96%) e intermedio (45,45%). Incluso, el porcentaje de producciones en el nivel avanzado sufre una disminución del 20,77% al 15,58%.

El GI, al igual que el GC, concentra las producciones textuales del pre-test en los niveles básico e intermedio. Esto quiere decir que al comienzo del estudio ambos grupos dominaban de manera similar el género, registro y temática a abordar. Existen diferencias mínimas y no significativas entre ambos grupos en la prueba inicial. En el post-test, empero, el mayor número de producciones textuales se encuentra situado en los niveles intermedio y avanzado (41,26% y 36,5%, respectivamente), con una disminución evidente de textos en el nivel básico.

4.1.2. Complejidad sintáctica e indicadores de extensión de textos con secuencia narrativa

En esta sección se expone los resultados correspondientes a la dimensión de complejidad sintáctica, extensión de palabras totales y diferentes y presencia de categorías gramaticales relevantes en los textos con secuencia narrativa.

Tabla 12. Medias de indicadores de complejidad sintáctica pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Indicador de complejidad	Grupo	Prueba	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Promedio de palabras por cláusula	control (GC)	PRE	4,98	,96	,11
		POST	5,53	,92	,104
	intervención (GI)	PRE	5,24	1,55	,19
		POST	5,6	1,09	,138
Número total de cláusulas	control (GC)	PRE	23,34	13,44	1,53
		POST	25,45	9,85	1,12
	intervención (GI)	PRE	24,38	12,80	1,61
		POST	26,08	13,82	1,74
Número de oraciones	control (GC)	PRE	7,95	6,10	,69
		POST	7,19	2,89	,33
	intervención (GI)	PRE	8,67	5,2	,65
		POST	6,73	3,54	,45
Cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides)	control (GC)	PRE	3,74	3,07	,35
		POST	3,95	2,70	,31
	intervención (GI)	PRE	3,10	2,28	,288
		POST	4,43	3,67	,46
Promedio de cláusulas por oración	control (GC)	PRE	3,22	1,11	,13
		POST	3,82	1,66	,189
	intervención (GI)	PRE	3,01	1,19	,15
		POST	4,01	1,35	,17
Cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo)	control (GC)	PRE	2,01	1,49	,17
		POST	1,34	1,05	,12
	intervención (GI)	PRE	2,29	1,77	,22
		POST	3,09	1,36	,172

Tabla 13. Avance porcentual de indicadores de complejidad sintáctica pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Avance porcentual PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Promedio de palabras por cláusula	control (GC)	14,92	28,13	3,21
	intervención (GI)	11,27	26,97	3,39
Número total de cláusulas	control (GC)	51,55	135,51	15,44
	intervención (GI)	29,61	89,26	11,25
Número total de oraciones	control (GC)	30,74	113,54	12,94
	intervención (GI)	-2,59	62,16	7,83
Cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides)	control (GC)	67,97	159,18	18,14
	intervención (GI)	128,73	263,99	33,26
Promedio de cláusulas por oración	control (GC)	30,29	71,79	8,18
	intervención (GI)	44,46	61,74	7,78
Cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo)	control (GC)	-11,73	85,99	9,8
	intervención (GI)	94,99	142,86	17,99

Si se analiza los resultados obtenidos en la dimensión sintáctica, se desprende de los datos de la tabla 12 y 13 que no existen diferencias significativas en los indicadores de complejidad sintáctica del GC y GI que refieren a: promedio de palabras por cláusula y número de cláusulas y oraciones totales. Los indicadores que presentan diferencias significativas en el post-test entre el GC y GI son: a) presencia de cláusulas subordinadas con pronombre relativo, b) promedio de cláusulas por oración y c) cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides). En ambos casos, los textos del GI presentan un desarrollo cuantitativamente mayor de estas estructuras; los estudiantes del GI integran en sus textos mayor cantidad de oraciones complejas con presencia de subordinación, es decir, construyen oraciones con un mayor empaquetamiento de información, lo que se ve proyectado en una mayor cantidad de cláusulas por oración.

El avance porcentual en estos indicadores de complejidad sintáctica es significativamente más alto en el GI: en la presencia de cláusulas subordinadas regidas por verboides se observa un avance porcentual de 129% aproximadamente en el GI, versus un 68% aprox. del GC. Sobre el uso de pronombres relativos en cláusulas subordinadas, el GI evidencia un avance de 94,99% en el post-test, mientras que los textos del GC muestran una disminución en el uso de este tipo de cláusulas. Cabe señalar que el GC también evidencia avances considerables en los indicadores previamente mencionados. Sin embargo, como se observa en la tabla 14 y 15, el GC presenta un avance porcentual mayor en la extensión de sus textos en el post-test, por lo que una mayor cantidad de estructuras como cláusulas y oraciones no asegura una mayor complejidad si no se presentan relaciones gramaticales más complejas.

Tabla 14. Medias de indicadores de extensión de textos pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Indicador de extensión	Grupo	Prueba	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Palabras únicas y nuevas (types)	control (GC)	PRE	67,40	28,34	3,23
		POST	75	22,59	2,58
	intervención (GI)	PRE	72,21	27,96	3,52
		POST	78,92	31,51	3,97
Número total de palabras (token)	control (GC)	PRE	72,21	27,96	3,52
		POST	137,12	49,63	5,66
	intervención (GI)	PRE	121,49	60,14	7,58
		POST	140,03	67,72	8,53
Diversidad léxica TTR	control (GC)	PRE	,644	,1	,011
		POST	,566	,076	,0086
	intervención (GI)	PRE	,626	,079	,01
		POST	,598	,1	,013

Tabla 15. Avance porcentual de indicadores de extensión de textos pre al post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Avance porcentual PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Palabras únicas y nuevas (types)	control (GC)	35,05	97,14	11,07
	intervención (GI)	18,02	49,19	6,19
Número total de palabras (token)	control (GC)	64,95	154,62	17,62
	intervención (GI)	31,07	68,18	8,59
Diversidad léxica TTR	control (GC)	-10,68	15,09	1,72
	intervención (GI)	-3,33	18,84	2,37

En lo que refiere a las medidas de extensión, no existen diferencias significativas entre ambos grupos, no obstante, es necesario comentar ciertos datos interesantes; como se observa en la tabla 14, el GC tuvo como media un número total de palabras de 72 en el pre-test, a diferencia de los estudiantes del GI, quienes produjeron secuencias narrativas de aproximadamente 121 palabras. Esto quiere decir que los estudiantes del GI antes de la intervención escribieron textos más extensos que los estudiantes del GC. El avance porcentual, en tanto, es mayor en el GC, pues la media de palabras totales aumentó en un 64%, mientras que la extensión de las producciones del GI únicamente aumentó un 31%.

Tabla 16. Medias de uso de categorías gramaticales relevantes pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Indicador de categoría	Grupo	Prueba	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Número de verbos	control (GC)	PRE	19,60	11,3	1,29
		POST	21,51	8,46	,96
	intervención (GI)	PRE	21,29	11,38	1,43
		POST	21,65	11,7	1,48
Número de adjetivos	control (GC)	PRE	3,87	2,78	,32
		POST	5,13	3,08	,351
	intervención (GI)	PRE	4,44	2,73	,34
		POST	5,94	2,89	,37

Tabla 17. Avance porcentual de uso de categorías gramaticales relevantes pre al post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Avance porcentual PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Número de verbos	control (GC)	57,49	165,12	18,82
	intervención (GI)	23,23	77,93	9,82
Número de adjetivos	control (GC)	114,47	232,76	26,53
	intervención (GI)	107,41	230,41	29,03

En lo que refiere al dominio e integración de las categorías gramaticales analizadas, no hay diferencias significativas en el uso de verbos y adjetivos entre el GC y el GI. Ambos grupos presentan medias similares en ambas pruebas y el avance porcentual del pre al post-test no es significativo.

4.1.3. Correlación entre indicadores de complejidad sintáctica y extensión y desarrollo textual discursivo secuencia narrativa

Más allá de las diferencias entre grupos y el impacto de la intervención de gramática contextualizada a la escritura, esta investigación evalúa una correlación entre indicadores de complejidad sintáctica y extensión de textos y el desarrollo de la secuencia a nivel textual-discursivo. El objetivo de la correlación fue evaluar si las variables están correlacionadas más allá de la intervención y así proponer con más base un trabajo contextualizado de este conocimiento gramatical para la escritura (véase sección 3.5.2. Sistematización de textos y aplicación de pruebas). En la tabla 18 a 21 se presentan los resultados de las pruebas de correlación para los indicadores estudiados.

Tabla 18. Correlación avance porcentual de indicadores de complejidad sintáctica y avance porcentual puntaje global textual-discursivo

Indicador de complejidad sintáctica		Avance puntaje global textual discursivo
Avance promedio de palabras por cláusula	Correlación de Pearson	-,138
	Sig. (bilateral)	,104
Avance número total de cláusulas	Correlación de Pearson	,373**
	Sig. (bilateral)	,000
Avance número total de oraciones	Correlación de Pearson	,255**
	Sig. (bilateral)	,002
Avance cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides)	Correlación de Pearson	,274**
	Sig. (bilateral)	,001
Avance promedio de cláusulas por oración	Correlación de Pearson	,101
	Sig. (bilateral)	,235
Avance cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo)	Correlación de Pearson	,159
	Sig. (bilateral)	,061

Los datos de la tabla 18 muestran que existe una correlación altamente significativa (**= la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)) entre el avance del puntaje global textual-discursivo del pre al post test y los siguientes indicadores de complejidad sintáctica: i) número total de cláusulas, ii) número total de oraciones y iii) número de cláusulas subordinadas regidas por infinitivos o gerundios (verboides). Esto quiere decir que existe una relación recíproca de variación sistemática entre la mayor integración en las producciones escritas de oraciones y cláusulas y el desarrollo adecuado de la secuencia textual narrativa. Además, como ya se dijo, existe una correlación entre el empaquetamiento de información en oraciones complejas con cláusulas subordinadas con verboides y la complejidad de la secuencia textual del género cuento. No existió una correlación significativa entre los otros indicadores estudiados.

Tabla 19. Correlación avance porcentual de indicadores léxicos de extensión y avance porcentual puntaje global textual-discursivo

Indicador de extensión de textos		Avance puntaje global textual discursivo
Avance palabras únicas y nuevas (types)	Correlación de Pearson	,319**
	Sig. (bilateral)	,000
Avance número total de palabras (token)	Correlación de Pearson	,319**
	Sig. (bilateral)	,000

La medida de correlación entre los indicadores de extensión (número de palabras totales y número de palabras únicas y nuevas) y el avance de puntaje global textual-discursivo es altamente significativa. Eso quiere decir, como indica la tabla 19, que existe una covariación lineal entre la extensión de los textos y el desarrollo de la secuencia narrativa y sus distintas fases.

Tabla 20. Correlación avance porcentual de uso de categorías gramaticales relevantes y avance porcentual fases y puntaje global textual-discursivo

Indicador de uso de categorías significativas		Avance situación inicial	Avance complicación y resolución	Avance fase de acciones	Avance puntaje global textual discursivo
Avance número de verbos	Correlación de Pearson	,230	,287**	,289**	,366**
	Sig. (bilateral)	,006	,001	,001	,000
Avance número de adjetivos	Correlación de Pearson	,198**	-,015	-,134	-,015
	Sig. (bilateral)	,001	,856	,115	,857

En la tabla 20 es posible apreciar los resultados obtenidos de la prueba de correlación entre el avance del uso adecuado de las categorías gramaticales verbo y adjetivo y el avance en el desarrollo de las distintas fases discursivas de la secuencia narrativa y, por tanto, el avance del puntaje global del nivel textual-discursivo. De los datos se desprende que el avance en el número de verbos usados en el cuento se correlaciona de manera significativa con la fase de complicación, resolución y la fase de acciones. A su vez, el uso de esta categoría gramatical se correlaciona con el avance del puntaje global de la dimensión textual-discursiva evaluada con la rúbrica. Ahora bien, respecto del avance en el número de adjetivos, un mayor uso de esta categoría gramatical se correlaciona de manera significativa únicamente con el avance de la fase de situación inicial de la secuencia narrativa. No se registraron correlaciones positivas y significativas con las otras variables.

En resumen, podemos afirmar que existe una correlación altamente significativa entre el avance porcentual de la dimensión textual-discursiva de la secuencia narrativa y los siguientes indicadores de complejidad sintáctica y extensión:

- 1) Número total de cláusulas.
- 2) Número total de oraciones.
- 3) Cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides).
- 4) Palabras únicas y nuevas (*types*).

5) Número total de palabras (*token*).

6) Número de verbos utilizados.

Sobre el indicador número 6, el avance en el uso de esta categoría se correlaciona con un desarrollo más adecuado de las fases de complicación, resolución y acciones.

Por último, quisimos observar si existe una correlación entre el nivel de adecuación a la tarea (básico, intermedio y avanzado) y el avance a nivel textual-discursivo, vale decir, si es posible establecer una covariación entre el nivel de adecuación y dominio del género discursivo, el registro y el desarrollo temático solicitados en la prueba y el avance de puntaje global en el desarrollo de la secuencia narrativa. Como se muestra en la tabla 21, existe una correlación significativa entre estos indicadores, lo que implica una relación recíproca entre el dominio de elementos discursivos como el género cuento, el registro literario/ cotidiano y el dominio de una temática dada y el avance del desarrollo de las distintas fases de la secuencia narrativa.

Tabla 21. Correlación adecuación a la tarea y avance porcentual puntaje global textual-discursivo

Indicador de adecuación		Avance puntaje global textual-discursivo
Adecuación a la tarea	Correlación de Pearson	,204*
	Sig. (bilateral)	,016

4.2. Resultados secuencia descriptiva

4.2.1. Desarrollo textual-discursivo escritura secuencia descriptiva

Los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación de la secuencia textual descriptiva dan cuenta de diferencias significativas en el avance a nivel textual-discursivo entre las producciones de los estudiantes del GC y GI. El GI avanzó en el desarrollo adecuado de su secuencia descriptiva 47,59% del pre al post-test, mientras que el GC únicamente registró un avance de 15,31%. De esto se desprende que los textos de los estudiantes que participaron de la unidad didáctica aumentaron en promedio aproximadamente 4 puntos globales en la medición de los indicadores de la rúbrica, mientras que los estudiantes del GC no presentaron diferencias significativas en sus puntajes globales del pre y post-test.

Con respecto a los puntajes del pre-test, ambos grupos presentan medias similares de desempeño, con una diferencia de aproximadamente 1 punto. Según esto, el dominio de los requerimientos de la tarea era similar al comienzo del estudio, mas no así al final, luego de la intervención con el GI.

Tabla 22. Medias de puntaje global obtenido en el pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Puntaje pre-test	control (GC)	10,37	2,503	,283
	intervención (GI)	9,60	1,834	,237
Puntaje post-test	control (GC)	11,44	2,404	,272
	intervención (GI)	13,80	2,698	,348

Tabla 23. Avance porcentual y de puntaje global del pre al post-test GC y GI

Estadísticas de grupo

	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Avance de puntaje	control (GC)	1,06	2,55	,29
	intervención (GI)	4,20	2,67	,34
Avance porcentual	control (GC)	15,31	39,97	4,53
	intervención (GI)	47,59	35,18	4,54

Tabla 24. Medias de puntaje obtenido en cada fase de la secuencia descriptiva el pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Puntaje PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Desarrollo de la secuencia PRE	control (GC)	2,04	,521	,059
	intervención (GI)	1,97	,581	,075
Desarrollo adecuado del anclaje PRE	control (GC)	3,76	,809	,092
	intervención (GI)	3,60	,887	,114
Desarrollo adecuado de la aspectualización PRE	control (GC)	1,82	,639	,072
	intervención (GI)	1,67	,542	,070
Desarrollo adecuado de la puesta en relación PRE	control (GC)	1,41	,673	,076
	intervención (GI)	1,22	,415	,054
Articulación e integración fases PRE	control (GC)	1,35	,735	,083
	intervención (GI)	1,15	,360	,046
Desarrollo de la secuencia POST	control (GC)	2,05	,601	,068
	intervención (GI)	2,60	,616	,080
Desarrollo adecuado del anclaje POST	control (GC)	3,88	,455	,052
	intervención (GI)	3,80	,443	,057
Desarrollo adecuado de la aspectualización POST	control (GC)	1,76	,628	,071
	intervención (GI)	2,47	,833	,108
Desarrollo adecuado de la puesta en relación POST	control (GC)	2,01	,764	,087
	intervención (GI)	2,57	,851	,110
Articulación e integración fases POST	control (GC)	1,73	,863	,098
	intervención (GI)	2,37	,882	,114

Si se observa el detalle de puntajes obtenidos en el pre-test, es posible evidenciar que:

a) No existen diferencias significativas en el desarrollo de las fases en el pre-test entre ambos grupos.

b) Los estudiantes de ambos grupos evidencian una media alta en la fase de anclaje, de casi 4 puntos (puntaje completo). Este indicador evaluaba la capacidad de los estudiantes de nombrar de manera explícita el elemento a describir en el texto.

c) Las fases de aspectualización y puesta en relación presentan medias bajas en ambos grupos, lo que evidencia una complejidad mayor en el dominio de estas fases. El objetivo discursivo de estas fases es i) definir y caracterizar de manera cabal el elemento escogido. Para esto el texto menciona el medio o aparato y lo categoriza (por ejemplo: el tren es un medio de transporte) y explica las principales partes, propiedades o características del medio o aparato y ii) relacionar el medio o aparato con otros dominios, es decir, se vincula o asocia

Tabla 25. Avance porcentual de cada fase de la secuencia descriptiva del pre al post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Avance porcentual PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Avance desarrollo de la secuencia	control (GC)	7,9	48,02	5,47
	intervención (GI)	43,89	64,29	8,29
Avance desarrollo adecuado del anclaje	control (GC)	15,91	68,09	7,76
	intervención (GI)	18,61	58,97	7,61
Avance desarrollo adecuado de la actualización	control (GC)	11,47	62,31	7,10
	intervención (GI)	61,94	79,02	10,20
Avance desarrollo adecuado de la puesta en relación	control (GC)	59,31	68,85	7,85
	intervención (GI)	127,5	95,86	12,38
Avance articulación e integración fases	control (GC)	43,72	74,44	8,48
	intervención (GI)	112,5	93,26	12,03

con, por ejemplo, una época de uso, un usuario, una necesidad, una función, entre otros.

Respecto del post-test y el avance porcentual obtenido, como se ve en las tablas 24 y 25, en ambos grupos se registran avances significativos en el desarrollo de las fases de la secuencia descriptiva, sin embargo, en los textos de los estudiantes del GI el avance es sustantivamente mayor. Únicamente en la fase de anclaje no se evidencian diferencias significativas entre ambos grupos. Ahora bien, respecto del GI, las fases e indicadores que presentan un mayor avance significativo son, en orden de mayor a menor:

1. Desarrollo adecuado de la puesta en relación: en el desarrollo de este indicador, los estudiantes del GI avanzaron en su dominio de esta fase un 127,5%, mientras que los estudiantes del GC registran un avance de 59,31%. En ambos casos se trata de un avance considerable, sin embargo, la ganancia de puntaje del GI es de casi el doble si se compara con el GC. Para obtener el nivel logrado en esta fase y alcanzar los aprendizajes esperados, las producciones del artículo informativo tenían que: mencionar y desarrollar sub-partes o sub-características que se desprendieran de los elementos mencionados en la actualización (por ejemplo: el tren tiene *vagones*. Los *vagones* tienen *ruedas*. Estas *ruedas* están en contacto con los rieles). Y, además, debían, relacionar el medio o aparato con otros dominios, es decir, vincular o asociar con, por ejemplo, una época de uso, un usuario, una necesidad, una función entre otros.

2. Articulación e integración fases: en el desarrollo de este indicador, que evalúa que la información sobre el medio o aparato se presente en un texto que articule las fases de la secuencia descriptiva en una producción escrita en párrafos sin mayores digresiones temáticas, los estudiantes del GI avanzaron un 112,5% del pre al post-test en el puntaje

obtenido. Por otro lado, los estudiantes del GC avanzaron 43,72%.

3. Desarrollo adecuado de la actualización: la fase de actualización es aquella en la que se debe definir y caracterizar el medio de transporte o aparato tecnológico escogido. Además de mencionar las características correspondientes, se espera que se presente una sub-clasificación de las partes o propiedades del objeto. En esta fase, los estudiantes del GI presentan un avance de puntaje de 61,94%, mientras que los del GC, 11,47%.

4. Desarrollo de la secuencia descriptiva y congruencia con el género: en este indicador los estudiantes del GI presentan un avance de puntaje del pre al post-test de 43,89%, mientras que el GC de 7,9%. Esto quiere decir que los estudiantes del GI lograron mejorar en la construcción general de la secuencia, más allá del detalle de cada fase. Este indicador refleja, en suma, la conformación de la secuencia descriptiva completa: El texto describe un medio de transporte o aparato tecnológico en un artículo informativo. Para esto el texto: Menciona el medio o aparato que va a describir de manera explícita en el título o en el cuerpo del texto (anclaje) Y menciona y explica (justificando las valoraciones o características subjetivas) las características, partes o propiedades del medio o aparato (actualización) Y relaciona el medio o aparato con otros dominios, es decir, lo vincula o asocia con, por ejemplo, una época de uso, un usuario, una necesidad, entre otros (puesta en relación).

En síntesis, si bien los textos del GC también evidencian avances significativos en las fases que construyen la secuencia, estos oscilan entre 7,9% y 59,31%, un intervalo bastante menor al avance del GI, que se encuentra entre el 18,61% y 127,5%. En cuatro de los cinco indicadores la diferencia de avance entre el GC y el GI es significativa, siendo los resultados del GI más altos en todos los casos.

Al igual que con la secuencia narrativa, para complementar los resultados obtenidos en el proceso de evaluación con la rúbrica, se integró en el estudio un análisis breve de la adecuación de los textos producidos por los estudiantes a la tarea solicitada. Los resultados de esta clasificación se presentan en la tabla 26.

Tabla 26. Clasificación de adecuación a la tarea pre y post test GC y GI

	Control (GC) 127		Intervención (GI) 91	
	PRE-test	POST-test	PRE-test	POST-test
Básico (nivel 1)	76,37%	38,58%	82,41%	37,36%
Intermedio (nivel 2)	18,11%	37%	14,28%	39,56%
Avanzado (nivel 3)	5,51%	24%	3,29%	23,07%

Los resultados de la clasificación de los textos en lo que refiere a la adecuación a la tarea muestran que ambos grupos, GC y GI, avanzaron en la realización de las pruebas del pre al post-test. La diferencia entre la agrupación de los textos en los niveles de logro en las distintas

pruebas no es significativa, pues ambos grupos se comportaron de la misma manera; en el pre-test, ambos grupos tuvieron entre 76% y 82% de producciones clasificadas en un nivel de adecuación básico, es decir, los artículos informativos escritos cumplían adecuadamente únicamente con uno de los tres indicadores estudiados (género, registro y dominio temático). Las restantes producciones se sitúan en su mayoría en el nivel intermedio, con un 18,11% de textos en el GC, y 14,28% en el GI. En ambos grupos se registran pocos textos en el nivel avanzado de adecuación a la tarea en el pre-test: 5,51% en el GC y 3,29% en el GI.

Respecto del post-test, la redistribución de los textos es similar en ambos grupos: el número de textos en el nivel básico disminuyó aproximadamente un 50% y el nivel intermedio aumentó casi al doble en ambos grupos. Respecto del nivel avanzado, en ambos grupos, GC y GI, se registra un aumento significativo de textos en este nivel; en el GC, de 5,51% de textos clasificados como avanzados en el pre-test, se registran 24% de textos en el post-test; en el GI, de 3,29% avanzan a 23,07%. En otras palabras, en el post-test, aproximadamente un cuarto de los estudiantes por grupo lograron que:

- a. El texto escrito respondiera al tema solicitado en la tarea (medio de transporte o aparato tecnológico).
- b. El texto escrito se ajustara a la consigna de género discursivo: artículo informativo.
- c. El contenido del texto se presenta en un registro académico, respetando los principios de formalidad.

4.2.2. Complejidad sintáctica e indicadores de extensión de textos con secuencia descriptiva

En esta sección se expone los resultados correspondientes a la dimensión de complejidad sintáctica, extensión de palabras totales y diferentes y presencia de categorías gramaticales relevantes. Para la interpretación de los resultados, es necesario recordar que para trabajar el género artículo se realizó una intervención en uso adecuado y preciso del léxico, no de recursos gramaticales de manera directa y explícita. Por lo tanto, el objetivo de este apartado es evaluar si se evidencia una transferencia de habilidades de un género a otro. En otras palabras, si las habilidades de razonamiento y complejización de estructuras gramaticales avanzaron en el género en el que no fueron trabajadas de manera directa.

Tabla 27. Medias de indicadores de complejidad sintáctica pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Indicador de complejidad	Grupo	Prueba	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Promedio de palabras por cláusula	control (GC)	PRE	5,89	1,719	,194
		POST	6,27	1,761	,199
	intervención (GI)	PRE	5,67	1,678	,216
		POST	5,05	1,341	,173
Número total de cláusulas	control (GC)	PRE	10,41	6,698	,758
		POST	13,18	6,424	,727
	intervención (GI)	PRE	9,57	4,567	,590
		POST	13,20	6,449	,833
Número de oraciones	control (GC)	PRE	3,88	2,070	,234
		POST	6,15	3,020	,342
	intervención (GI)	PRE	4,33	3,253	,420
		POST	4,38	2,230	,288
Cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides)	control (GC)	PRE	2,87	2,435	,276
		POST	3,62	2,625	,297
	intervención (GI)	PRE	2,80	1,802	,233
		POST	3,87	2,190	,283
Promedio de cláusulas por oración	control (GC)	PRE	2,79	1,101	,125
		POST	2,25	,739	,0837
	intervención (GI)	PRE	2,62	1,212	,156
		POST	3,29	1,063	,137
Cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo)	control (GC)	PRE	1,36	,7555	,085
		POST	2	1,528	,173
	intervención (GI)	PRE	1,37	,938	,121
		POST	2,27	1,246	,161

Tabla 28. Avance porcentual de indicadores de complejidad sintáctica pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Avance porcentual PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Promedio de palabras por cláusula	control (GC)	15,68	55,631	6,299
	intervención (GI)	-6,81	26,329	3,399
Número total de cláusulas	control (GC)	75,04	151,404	17,143
	intervención (GI)	62,16	93,755	12,103
Número total de oraciones	control (GC)	114,09	191,546	21,688
	intervención (GI)	41,78	99,494	12,844
Cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides)	control (GC)	127,89	237,29	27,041
	intervención (GI)	114,18	189,34	24,444
Promedio de cláusulas por oración	control (GC)	-5,96	53,373	6,043
	intervención (GI)	47,49	75,629	9,764
Cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo)	control (GC)	74,47	149,484	16,926
	intervención (GI)	104,16	136,047	17,564

Si se analiza los resultados obtenidos en la dimensión sintáctica, se desprende de los datos de la tabla 27 y 28 que:

i) No existen diferencias significativas en los indicadores de complejidad sintáctica en el pre-test. Ambos grupos presentan cantidades similares en las medias de las unidades gramaticales estudiadas. Esto quiere decir que al comienzo del estudio no había diferencias en la complejidad ni en el dominio de producción de estructuras gramaticales de los artículos informativos entre ambos grupos.

ii) En el post-test, se registran diferencias significativas en las medias de los siguientes indicadores: promedio de palabras por cláusula, número de oraciones y promedio de cláusulas por oración.

- En el caso del promedio de palabras por cláusulas, los estudiantes del GC registran una media de 6,27 palabras por cláusulas, mientras que el GI, 5,05 palabras. Dicho de otra forma, los estudiantes del GC produjeron cláusulas más extensas en el post-test que los estudiantes del GI. Esto se ve reflejado además en el avance porcentual; mientras el GC evidencia un avance 15,68% en el número de palabras por cláusula del pre al post test, el avance del GI es negativo, en tanto se produjo una disminución del indicador. Sobre esto, los estudiantes del GI utilizan menor cantidad de palabras y estas, a su vez, son más precisas, lo que podría ser resultado de la intervención de léxico (véase sección 5. Discusión de resultados).

- Sobre el número de oraciones, los estudiantes del GC escribieron artículos con más oraciones en el post-test que los estudiantes del GI; mientras el GC registra una media de 6,15

oraciones por texto, la media del GI en la segunda prueba es de 4,38. Sobre esto último, el avance en la integración de oraciones de los estudiantes del GC es 114,09%, un índice mucho mayor que el del GI (41,78%). No obstante, los textos de los estudiantes del GI presentan un mayor promedio de cláusulas por oración (3,29 cláusulas por oración, versus 2,25 del GC). Explicado de otra manera, si bien los textos de los estudiantes del GI presentan menor cantidad de oraciones, estas son más complejas, en tanto contienen y empaquetan un mayor número de cláusulas. En este caso, el avance del GI es de 47,49% y el del GC -5,96%. De esto se desprende que, en el post-test, el dominio de las oraciones coordinadas y complejas es mayor en el GI.

Tabla 29. Medias de indicadores de extensión de textos pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Indicador de extensión	Grupo	Prueba	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Palabras únicas y nuevas (types)	control (GC)	PRE	40,72	19,872	2,250
		POST	53,12	18,642	2,111
	intervención (GI)	PRE	39,07	18,997	2,452
		POST	47,77	23,277	3,005
Número total de palabras (token)	control (GC)	PRE	59,09	34,743	3,934
		POST	78,97	36,300	4,110
	intervención (GI)	PRE	55,25	36,057	4,655
		POST	68,85	39,381	5,084
Diversidad léxica TTR	control (GC)	PRE	,73	,1	,011
		POST	,71	,107	,0121
	intervención (GI)	PRE	,74	,137	,0177
		POST	,74	,121	,0156

Tabla 30. Avance porcentual de indicadores de extensión de textos pre al post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Avance porcentual PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Palabras únicas y nuevas (types)	control (GC)	66	117,176	13,268
	intervención (GI)	39	75,832	9,789
Número total de palabras (token)	control (GC)	86,72	168,927	19,127
	intervención (GI)	48,51	89,952	11,613
Diversidad léxica TTR	control (GC)	-1,03	18,884	2,138
	intervención (GI)	12,59	97,681	12,611

Respecto de los indicadores de extensión y diversidad léxica, no existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos por ambos grupos en el pre y post-test. En ambos casos los índices son similares al comienzo y al final del estudio. Además de lo anterior, como indica la tabla 30, existen avances en ambos casos, pero las diferencias no son significativas. En suma, en el GI y en el GC se registran avances en los indicadores de extensión del pre al post-test. No obstante, en lo que refiere al indicador de densidad léxica, las producciones de los estudiantes del GC presentan un avance negativo, mientras que el GI evidencia un avance de 12,59%. En otras palabras, los artículos informativos de los estudiantes del GI presentan un avance positivo en la densidad léxica de sus producciones en el post-test, pues registran una proporción mayor de palabras únicas y nuevas a palabras totales.

Como se desprende las tablas 31 y 32, no existen diferencias significativas entre ambos grupos en el uso de las categorías gramaticales verbo y adjetivo en el pre y post-test. Si se comparan las medias, estas son similares en ambos casos. No obstante, existen diferencias estadísticamente significativas en los avances porcentuales relacionados con el uso de verbos. El GI presenta un avance en el uso de verbos de 219,85% el doble que el GC (103,23%). Ambos porcentajes son elevados en comparación con el avance en otros indicadores estudiados, sin embargo, el del GI es sustantivamente mayor.

Tabla 31. Medias de uso de categorías gramaticales relevantes pre y post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Indicador de categoría	Grupo	Prueba	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Número de verbos	control (GC)	PRE	7,71	5,309	,601
		POST	9,73	5,029	,569
	intervención (GI)	PRE	7,47	4,897	,632
		POST	8,95	5,718	,738
Número de adjetivos	control (GC)	PRE	2,03	1,682	,190
		POST	4,41	2,798	,317
	intervención (GI)	PRE	2,30	2,836	,366
		POST	3,92	2,606	,336

Tabla 32. Avance porcentual de uso de categorías gramaticales relevantes pre al post test GC y GI

Estadísticas de grupo

Avance porcentual PRE y POST test	Grupo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Número de verbos	control (GC)	103,23	244,168	27,647
	intervención (GI)	219,85	254,939	28,866
Número de adjetivos	control (GC)	46,25	95,961	12,389
	intervención (GI)	177,29	225,738	29,143

4.2.3. Correlación entre indicadores de complejidad sintáctica y desarrollo textual dicursivo secuencia descriptiva

Al igual que el análisis de la secuencia narrativa y más allá de las diferencias entre grupos y el impacto de la intervención de gramática contextualizada a la escritura, esta investigación evalúa una correlación entre indicadores de complejidad sintáctica y extensión de textos y el desarrollo de la secuencia descriptiva a nivel textual-discursivo. El objetivo de la correlación fue evaluar si las variables están correlacionadas más allá de la intervención y así proponer con más base un trabajo contextualizado de este conocimiento gramatical para la escritura (véase sección 3.5.2. Sistematización de textos y aplicación de pruebas).

Los datos de la tabla 33 muestran que existe una correlación altamente significativa (**= la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)) entre el avance del puntaje global textual-discursivo del pre al post test y los siguientes indicadores de complejidad sintáctica: i) Número total de cláusulas y ii) cláusulas subordinadas tanto de relativo como subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides). Esto quiere decir que existe una relación recíproca de variación sistemática entre la mayor integración en las producciones escritas de cláusulas subordinadas y el desarrollo adecuado de la secuencia textual descriptiva. En otras palabras, existe una correlación entre la presencia de cláusulas subordinadas cuya función en la mayoría de los casos es especificar y explicar información y la complejidad y desarrollo adecuado de la secuencia textual del género artículo informativo. No existió una correlación significativa entre los otros indicadores estudiados.

Tabla 33. Correlación avance porcentual de indicadores de complejidad sintáctica y avance porcentual puntaje global textual-discursivo

Indicador de complejidad sintáctica		Avance puntaje global textual discursivo
Avance promedio de palabras por cláusula	Coefficiente de correlación	-,112
	Sig. (bilateral)	,193
Avance número total de cláusulas	Coefficiente de correlación	,293**
	Sig. (bilateral)	,000
Avance número total de oraciones	Coefficiente de correlación	,124
	Sig. (bilateral)	,147
Avance cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides)	Coefficiente de correlación	,219**
	Sig. (bilateral)	,010
Avance promedio de cláusulas por oración	Coefficiente de correlación	,156
	Sig. (bilateral)	,067
Avance cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo)	Coefficiente de correlación	,218**
	Sig. (bilateral)	,010

La medida de correlación entre los indicadores de extensión (número de palabras totales y número de palabras únicas y nuevas) y el avance de puntaje global textual-discursivo es altamente significativa. Eso quiere decir, como indica la tabla 34, que existe una covariación lineal entre la extensión de los textos y el desarrollo de la secuencia descriptiva y sus distintas fases. En otras palabras, se puede esperar que artículos informativos más extensos y con mayor variedad de léxico logren desarrollar y avanzar en la construcción adecuada de secuencias descriptivas

En la tabla 35 es posible apreciar los resultados obtenidos de la prueba de correlación entre el avance del uso adecuado de las categorías gramaticales verbo y adjetivo y el avance en el desarrollo de las distintas fases discursivas de la secuencia narrativa y, por tanto, el avance del puntaje global del nivel textual-discursivo. Sobre la categoría verbo, no existe una correlación significativa entre el uso de esta categoría gramatical y el avance porcentual de las fases de la secuencia descriptiva (de esto se desprende que tampoco existe una correlación entre el uso de verbos y el avance del puntaje global). A diferencia del verbo, la correlación entre el uso de adjetivos y el avance de puntaje global de la secuencia es altamente significativa. Además de lo anterior y analizando más en detalle, existe una correlación entre la integración de adjetivos y el avance en la fase de aspectualización, cuyo objetivo es, en parte, caracterizar el objeto abordado y referir a las cualidades y propiedades.

Tabla 34. Correlación avance porcentual de indicadores léxicos de extensión y densidad léxica y avance porcentual puntaje global textual-discursivo

Indicador de extensión de textos		Avance puntaje global textual discursivo
Avance palabras únicas y nuevas (types)	Coefficiente de correlación	,201*
	Sig. (bilateral)	,018
Avance número total de palabras (token)	Coefficiente de correlación	,223**
	Sig. (bilateral)	,009

Tabla 35. Correlación avance porcentual de uso de categorías gramaticales relevantes y avance porcentual fases y puntaje global textual-discursivo

Indicador de uso de categorías significativas		Avance anclaje	Avance aspectualización	Avance puesta en relación	Avance puntaje global textual discursivo
		Avance número de verbos	Coefficiente de correlación	,004	-,041
	Sig. (bilateral)	,963	,636	,672	,051
Avance número de adjetivos	Coefficiente de correlación	,046	,403**	-,026	,344**
	Sig. (bilateral)	,590	,000	,760	,000

En resumen, podemos afirmar que existe una correlación significativa entre el avance porcentual de la dimensión textual-discursiva de la secuencia descriptiva y los siguientes indicadores de complejidad sintáctica y extensión:

- 1) Número total de cláusulas.
- 2) Cláusulas subordinadas con infinitivo o gerundio (verboides).
- 3) Cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo).
- 4) Número de palabras únicas y nuevas (types).
- 5) Número total de palabras (token).
- 6) Número de adjetivos utilizados

Sobre el indicador número 6, el avance en el uso de esta categoría se correlaciona significativamente con una fase específica: la aspectualización, cuya función es justamente describir y desplegar la lista de cualidades y características generales y diferenciadoras.

Finalmente, como muestra la tabla 36, existe una correlación significativa entre el nivel de adecuación a la tarea y el avance porcentual del puntaje global textual-discursivo.

Tabla 36. Correlación adecuación a la tarea y avance porcentual puntaje global textual-discursivo

Indicador de adecuación	Avance puntaje global textual-discursivo	
Adecuación a la tarea	Correlación de Pearson	,274**
	Sig. (bilateral)	,001

4.3. Comparación resultados obtenidos secuencia narrativa y descriptiva

A continuación se presenta una síntesis comparada de los resultados obtenidos con el fin de evaluar en la escritura de qué secuencia se evidencia mayores avances en el GI. En las tablas 37, 38 y 39 se exponen los indicadores textuales discursivos de desarrollo de la secuencia, los indicadores de complejidad sintáctica y extensión y, finalmente las correlaciones positivas y significativas entre la dimensión textual discursiva y sintáctica. Se indican con asterisco los resultados que fueron significativamente distintos a los obtenidos por el GC en el desarrollo del indicador. En la tabla 39 se indica con “-” los indicadores que no presentaron correlaciones significativas con el avance del puntaje global

Tabla 37. Síntesis comparada de resultados obtenidos secuencia narrativa y descriptiva: indicadores textual-discursivos y complejidad sintáctica

	Desarrollo textual-discursivo			Desarrollo de indicadores de complejidad sintáctica						
	Avance % puntaje global secuencia	Adecuación a la tarea post-test			Avance % promedio palabras por cláusula	Avance % número total de cláusulas	Avance % número total de oraciones	Avance % cláusulas subordinadas (verboides)	Avance % promedio de cláusulas por oración	Avance % cláusulas subordinadas de relativo
		Básico (1)	Intermedio (2)	Avanzado (3)						
Secuencia narrativa	46,86*	22,22%	41,26%	36,5%*	11,27	29,61	-2,59	128,73*	44,46*	94,99*
Secuencia descriptiva	47,59*	37,36%	39,56%	23,07%	-6,81 Avance menor al del GC	62,16 Avance menor al del GC	41,78 Avance menor al del GC	114,18 Avance menor al del GC	47,49*	104,16*

Tabla 38. Síntesis comparada de resultados obtenidos secuencia narrativa y descriptiva: indicadores de extensión y uso adecuado del verbo y adjetivo

	Indicadores de extensión			Uso de categorías gramaticales	
	Avance % palabras únicas y nuevas (types)	Avance % número total de palabras (token)	Avance % diversidad léxica	Avance % en número de verbos	Avance % en número de adjetivos
Secuencia narrativa	18,02 Avance menor al del GC	31,07 Avance menor al del GC	-3,33	23,23 Avance menor al del GC	107,41 Avance menor al del GC
Secuencia descriptiva	39 Avance menor al del GC	48,51 Avance menor al del GC	12,59*	219,85*	177,29*

Respecto del impacto de la intervención en el desarrollo del nivel textual-discursivo, ambas secuencias presentan avances porcentuales del puntaje global bastante similares. En lo que refiere a la adecuación a la tarea, la intervención impactó más el desarrollo del cuento con secuencia narrativa, pues un mayor porcentaje de estudiantes del GI lograron llegar al nivel avanzado de adecuación de género, registro y temática. Sobre los indicadores de complejidad sintáctica, la secuencia narrativa evidencia más avances porcentuales significativamente distintos y más altos para el GI.

Si bien los avances de la secuencia descriptiva son mayores en algunos indicadores si se comparan con los de la secuencia narrativa, no hay diferencias significativas entre el GI y GC en el desarrollo particular de la secuencia, incluso, en algunos casos son menores

los resultados del grupo que recibió la intervención. En suma, la intervención impactó de manera similar el desarrollo global de ambas secuencias; respecto de la adecuación y la complejidad sintáctica, el impacto fue más significativo en la secuencia narrativa. Por último, los indicadores de la secuencia narrativa mostraron más avances significativos del GI sobre el GC.

En lo que refiere a los indicadores de extensión, los estudiantes del GI no presentaron avances significativamente distintos a los estudiantes del GC en ambas secuencias; ahora bien, los resultados muestran que la intervención favoreció la densidad léxica de los textos descriptivos más que de los narrativos, lo que puede atribuirse a la intervención sobre uso de léxico preciso y adecuado de la que participaron los estudiantes del GI para escribir sus artículos. Por último, respecto del uso de las categorías verbo y adjetivo, la intervención impactó más positivamente a la secuencia descriptiva.

Tabla 39. Síntesis comparada de resultados secuencia narrativa y descriptiva: correlación de avance porcentual de puntaje global y avances porcentuales complejidad sintáctica, extensión y uso de categorías gramaticales

	Secuencia narrativa	Secuencia descriptiva
Avance promedio de palabras por cláusula	-	-
Avance número total de cláusulas	Índice de correlación ,373 (sig. ,000)	Índice de correlación ,293 (sig. ,000)
Avance número total de oraciones	Índice de correlación ,255 (sig. ,002)	-
Avance cláusulas subordinadas con infinitivo y gerundio (verboides)	Índice de correlación ,274 (sig. ,001)	Índice de correlación ,274 (sig. ,01)
Avance promedio de cláusulas por oración	-	-
Avance cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo)	-	Índice de correlación ,218 (sig. ,01)
Avance palabras únicas y nuevas (types)	Índice de correlación ,319 (sig. ,000)	Índice de correlación ,201 (sig. ,018)
Avance número total de palabras	Índice de correlación ,319 (sig. ,000)	Índice de correlación ,223 (sig. ,009)
Avance número de verbos	Índice de correlación ,366 (sig. ,000)	-
Avance número de adjetivos	-	Índice de correlación ,344 (sig. ,000)
Avance adecuación a la tarea	Índice de correlación ,204 (sig. ,016)	Índice de correlación ,274 (sig. ,001)

Los indicadores que presentaron índices significativos de correlación con el avance de puntaje global de ambas secuencias son: avance número total de cláusulas, avance cláusulas subordinadas con infinitivo y gerundio (verboides), avance palabras únicas y nuevas, avance número total de palabras y avance en la adecuación a la tarea. El avance en el número de oraciones y número de verbos son indicadores que únicamente se correlacionan con el avance de la secuencia narrativa, mientras que el avance en las cláusulas subordinadas de relativo (pronombre relativo) y el de uso de adjetivos, únicamente se correlacionan con la descriptiva.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presenta la discusión crítica de los resultados obtenidos. En primer lugar, se presenta la discusión de los resultados asociados a la secuencia narrativa. En segundo lugar, se expone las apreciaciones correspondientes a la secuencia descriptiva. Finalmente, se comenta los resultados obtenidos en ambas secuencias en las pruebas de correlación.

Luego de analizar los resultados, es posible afirmar que: el aprendizaje contextualizado a la escritura de recursos gramaticales, además de la reflexión metalingüística y potenciales actividades de aprendizaje y desarrollo del léxico, permite que los estudiantes desarrollen de manera más adecuada las secuencias textuales y estructuras de los géneros discursivos. En primer lugar nos referiremos al género cuento. Quienes participaron de la intervención de gramática lograron escribir secuencias narrativas más adecuadas a la tarea y con fases textuales más completas y mejor desarrolladas. Las producciones iniciales de los alumnos que participaron en el estudio se sitúan en un nivel de desempeño similar, sin embargo, el grupo que recibió la intervención logró avances significativamente mayores del pre al post-test. Es interesante este resultado, pues la bibliografía indica que el efecto positivo que tiene en la escritura el enfoque de la gramática del sentido se da más preponderantemente en escritores más capaces que en los más débiles (Jones et al., 2013). No obstante, ambos grupos, GC y GI, presentaron igual desempeño al comienzo del estudio e, incluso, los resultados de los estudiantes del GI fueron bastante homogéneos entre sí en el pre-test. En este sentido, el impacto se dio de manera transversal en el GI, más allá de los desempeños individuales obtenidos por los estudiantes.

Como indica Myhill (2018), cuando los docentes adoptan enfoques funcionales para el trabajo gramatical, y el proceso de aprendizaje y enseñanza tanto del profesor como del estudiante es significativo, los alumnos logran integrar recursos con sentido a su escritura, lo que permite que las producciones textuales enriquezcan los significados que construyen; en otras palabras, el dominio de los elementos de la lengua posibilita que el escritor adquiera herramientas y comience un entrenamiento reflexivo sobre cuándo y cómo usarlas en sus producciones.

El avance del GI se entiende por la metodología de trabajo empleada; las actividades realizadas durante la intervención no solo presentaron contenidos de gramática, sino que además abordaron la vinculación entre estos recursos y el género discursivo escrito por los estudiantes. En este sentido, los alumnos comprendieron cuáles eran las distintas fases, etapas o partes de un cuento y qué elementos comprendía su construcción. El trabajo funcional de la gramática los ayudó a potenciar el proceso de adecuación y desarrollo de un texto con secuencia narrativa a las consignas de una tarea de escritura específica (considerando de manera más significativa elementos discursivos como el género, registro y tema). Este

último punto es además observable en el indicador de la rúbrica con mayor avance en el GI: el desarrollo de la secuencia y la congruencia con el género. En síntesis, los estudiantes que participaron de la intervención pasaron de estar en un nivel básico de adecuación a la tarea y desarrollo de la secuencia a uno intermedio en primer lugar y avanzado en segundo. Las tareas de gramática contextualizada a la escritura, entonces, deben estar siempre ligadas al desarrollo de la conciencia del género, el registro y los temas que se trabajarán en las producciones (Derewianka, 2015).

A propósito de la adecuación, como se evidencia en la figura 5, mientras en el pre-test los estudiantes del GI únicamente presentaban una complicación seguida de acciones que llevaban a una resolución cerrada, en el post-test integraron una presentación más detallada de los personajes y escenarios y un cierre con valoraciones más explícitas de emociones y acciones desencadenadas. Como indica Lluch (2003) y Elena (2011), la integración de valoraciones sobre sentimientos o sucesos ocurridos en la narración es un indicador discursivo de complejidad, pues supone que el escritor realizó una evaluación a partir de criterios psicosociales y pragmáticos. Sobre este punto, para lograr estas valoraciones se usan palabras, estructuras o unidades de la lengua (Val y Horno, 2010) que posibilitan la proyección escrita de estos efectos de sentido. La enseñanza explícita de estas unidades permite el manejo de ellas por parte de los estudiantes y potencia la capacidad de elección entre el set de recursos que ofrece la lengua. Incluso se puede afirmar que integrar actividades de lectura, análisis e interpretación de textos auténticos facilita a los estudiantes ver en acto los recursos y sentidos que se manejan en sus tareas de escritura (Fitzgerald y Shanahan, 2000) y, además, ofrece modelos o estructuras prototípicas que pueden ser trabajadas en las clases e integradas posteriormente en los textos escritos (Derewianka y Jones, 2010).

Figura 5. Ejemplos de adecuación a la tarea secuencia narrativa de estudiantes GI

	Texto pre-test	Texto post test
Estudiante 1	Una vez iba caminando por la calle y defentré mio aparecio una puerta se habria suamente. yo entre allí y habian cosas muy lindas habia una persona muy simpatica, era ***, y el era un gigante muy bueno el me cuidó mientras yo estuve ahí con el . despues de unas horas me tenia que ir se volvio a habrir la puerta yo me despedí y luego me fui”.	Un monstruo bueno; en un lejano pueblo de una tierra misteriosa vivia un monstruo solitario llamado matias. El monstruo tenia un solo sueño que era ser doctor para poder ayudar a las personas. despues de unos años el fue a la ciudad pensando en estudiar lo correra de doctor y poner un centro medico para todo tipo de edades , el monstruo después de 5 años pudo sacar ala carrera y poner un centro medico a el lo llaman el doctor matias todos los adoran en la ciudad por ser tan buena persona tan gentil su consuto era gratis, un dia llego un adulto mayor a urgucia nadie sabia que le pasaba llego botando sangre por la boca, el doctor quiso dirrigiss inmediatamente a operaciones y para ver que le posdra nunca le había tocado ese caso de cituaciones el estaba asustado de que no lo pudiera salvar, unos minutos de tencion y de preocupacion para todos salio el doctor con mucha angustia diciendo que no pudo salvar al abuetito hiso todo lo posible pero mo pudo despues de lo sucedido nadie lo quero el quiso cerrar la consulta y dirijirse a su pueblo.

Estudiante 2	Cuando mire asia los dos lados no bi a nadie asique entre y me cai y rebote en un ongo saltarin me lebante y me dije que en este lugar tan raro llego una señora grande de pelo rizado y de color rosa, le dije quien eres tu y ella me dijo.; me llamo Rous cuarso y se supone que soy tu madre.	Un moustro bueno; Había una bez una niña llamada Luna tenia 5 años a ella le gustaba mucho jugar con su hermano mayor, ellos vivian en una pequeña granja con su padre y su madre, un día el hermano (llamado Liu) lo llamaron y le dijeron que lo necesitaban para la guerra, 3 meses despues les llego una carta diciendoles que Liu descansa en paz, Luna se puso muy triste que corrio hacia el bosque y callo por un paso y seaogo; 4 horas después despertó y vio a 3 moustros que median 2 metros y los hojos negros se asusto tanto que grito muy fuerte los moustros le dijeron – lamento tu perdida, luna dijo – Como te llamas, - mi nombre es Mol – el tullo, dijo – luna – hola luna se como tecientes al perder un hermano yo perdí al mio tenia 3 años unos humanos lo atacaron, te quiero desir que podemos jugar a lo que quieras. Jugaro unas largas horas y luna se quedo dormida y los padres preocupados salieron a buscarla pero nunca la encontraron pasaron 2 semanas y la encontraron muerta, pero al menos estaba con su hermano.
--------------	---	---

No obstante lo anterior, cabe señalar que el indicador que evaluaba la articulación de las fases discursivas de la narración y su integración en un texto coherente y cohesivo no mostró avances considerables del pre al post-test. Como señala Derewianka (1995) y Derewianka y Jones (2010), para lograr cruzar el puente de la gramática tradicional hacia un modelo funcional es necesario revisar los distintos pilares que articulan el desarrollo del lenguaje. Uno de estos es la gramática, pero existen otros principios de textualidad y herramientas que pueden ayudar a los estudiantes a construir unidades textuales con sentido. Uno de estos recursos son los mecanismos de conexión, que permiten trabajar la coherencia interna de las fases del texto y, además, favorecen los lazos cohesivos. Sobre esto, se hace necesario no solo crear significados, sino también crear conexiones coherentes entre los sentidos locales y globales del texto para lograr el objetivo y propósito comunicativo y social del género discursivo (Derewianka, 2011, 2015). En la unidad de gramática no se consideró la revisión de recursos de conexión que permitieran unir las distintas etapas del texto, más allá de ponerlas una después de la otra o de agruparlas según un orden establecido. En este sentido, la ausencia de este conocimiento y habilidad vinculada explícitamente a la tarea de escritura de la unidad puede justificar el comportamiento de este indicador.

Respecto de la complejidad sintáctica, se evidenció un avance significativo en las producciones del GI. Este avance no se dio en todos los indicadores estudiados. La intervención impactó significativamente el promedio de cláusulas por oración y la presencia de oraciones subordinadas. Si bien las construcciones subordinadas no fueron un contenido explícito, el conocimiento de las distintas partes de una oración y la manera en la que esta empaqueta información a través de estructuras más complejas permitió que los estudiantes complejizaran las estructuras oracionales de sus textos y avanzaran desde oraciones simples y compuestas a oraciones complejas con evidencia de subordinación. Además, la variabilidad en la complejidad de los textos leídos y analizados (textos auténticos utilizados para las tareas) en las actividades puede haber sido también un insumo de reflexión metalingüística para los estudiantes,

Cabe señalar que el tratamiento de la noción de oración y sus límites en la intervención

fue más bien ortográfico, pues se presentó a los estudiantes esta unidad como aquella que va desde el uso de mayúsculas hasta el punto. Sin embargo, para fines de este estudio, analizamos la construcción de la unidad a partir de su funcionalidad y las relaciones sintácticas entre cláusulas para captar así la complejidad más allá de criterios formales.

Si se comprende la gramática como un recurso de significado, la presencia de estructuras más complejas va acompañada de la necesidad y capacidad de transmitir significados más complejos (Derewianka, 2007). En este sentido, los estudiantes del GI lograron avanzar en el desarrollo de la habilidad de empaquetamiento de información para escribir en sus narraciones relaciones más complejas y diversas que proyectaran los sentidos de sus cuentos. Esta habilidad gramatical favoreció la riqueza descriptiva de las narraciones, sobre todo si se observa cómo los estudiantes integran cláusulas subordinadas relativas para explicar o especificar características o procesos relacionados con los personajes de la historia. En la figura 6 se presentan dos ejemplos representativos de este fenómeno:

Figura 6. Ejemplo representativo de integración de cláusulas subordinadas de relativo secuencia narrativa

	Texto pre-test	Texto post test
Estudiante 1	Monstruo bueno; El monstruo esta en la escuela y esta aprendiendo tecnologia el quiere ser fotografico sus companeros se rien de el el les dijo que algun dia lo sera el dia llega el era fotografico sacaba fotos en todos lados le saco una foto al presidente y le dijo ahora eres el presidente el monstruo dijo que no y siguio sus suenos .	habia una vez un helicoptero de polisia que se sentia libre por los ayres pero por axidente loco con un abion. El bus, que todos conocen por ser sanador , lo lleva asia el hospital i le dijo que no yva a bolar nunca. Pasó una semana pero el mago, que supo la notisia , bue rapido para aya y dijo que tenia una posion y se recupero bolvio a bolar y bue feliz
Estudiante 2	La puerta magica; yo iva caminando y me cruce con una puerta y se abrio lentamente y aparecieron todos los chef mas conocidos del mundo, nos fuimos conociendo poco a poco y nos pusimos de acuerdo que ivamos a cocinar juntos. el me invito a su casa y la esposa del chef era la mamá de mi mejor amigo, a el también le gustaria ser chef, al final cosinamos todos juntos y lo pasamos superbien; Fin	Un monstruo bueno; Erase una ves en un tiempo ya olvidado en un pueblo se rumoreaba habistamientos de una silueta que era grande y monstruosa y aparecía en las noches todos no les daba importancia pero un día desaparecio un niño que muy confiado andava por ai y creyeron que fue la horrible silueta que aseguravan aver visto . al día siguiente.... El niño regreso con una historia que contar que esa silueta, que era mas bien una enorme criatura , ect lo ayudo (porque estaba afuera y se perdio en el bosque intentando seguir una mariposa) a obtener refugio y comida y el niño dijo: "no hay que juzgar sin conoce"....

Respecto de los indicadores de extensión, los estudiantes del GI no evidenciaron avances significativos en la extensión de sus textos. Como indica Myhill (2005), en palabras simples, escribir más no necesariamente implica escribir mejor ni mucho menos implica cumplir de manera más adecuada con propósitos comunicativos específicos o tareas particulares. La calidad de un texto, además de considerar la evaluación de la coherencia y cohesión y la adecuación como grandes principios textuales (Coloma et al., 2007; Kiuhara et al., 2009; Concha et al., 2010), tiene que ver con las relaciones que presenta y con cómo integra los elementos mínimos requeridos para crear un universo narrativo. En este sentido, el trabajo gramatical contextualizado a la escritura no impactó la extensión, sino más bien el desarrollo

del género y secuencia narrativa; los estudiantes del GI lograron avanzar en la calidad de sus textos, pues avanzaron en el cumplimiento del propósito de la secuencia, a saber, desarrollar una intriga o complicación que se resuelve a través de procesos o acciones llevadas a cabo por personajes complejos y, además, avanzaron en la profundidad de sus ideas, las que se presentaron con detalles pertinentes al desarrollo de sus cuentos (Benítez y Sotelo, 2013). Cabe señalar, además, que en el pre-test los estudiantes del GI ya presentaban una media superior de palabras totales que las del GC (121 y 72 palabras, respectivamente).

Sería interesante ahondar en cómo perciben la escritura y su vinculación con la gramática los estudiantes; investigaciones han evidenciado que los estudiantes tienden a relacionar escribir más con escribir mejor. Es decir, hay una tendencia que apunta a la creencia de que para lograr un texto de mayor calidad se debe aumentar la extensión de este (Villalón y Mateos, 2009; Miras et al., 2013; González-Lamas, 2016). Sobre esto, a diferencia del GI, el GC evidencia un aumento significativo en el número total de palabras empleado del pre al post-test (64,95%), lo que podría justificarse con esta creencia extendida sobre las prácticas de la escritura.

En síntesis, el enfoque de la gramática como un recurso de creación de significado aborda en su trabajo contextualizado a tareas de escritura pilares gramaticales que van más allá de la extensión; estos tienen que ver más bien con los pilares fundamentales de la gramática para la escuela, a saber, las relaciones sintácticas, las estructuras gramaticales y las funciones. Además, se centran en cómo el lenguaje posee ciertas metafunciones para lograr los propósitos comunicativos de las esferas sociales, como su capacidad para representar el mundo, para interactuar con otros y para crear textos coherentes y cohesivos (Derewianka, 2012; Humphrey et al., 2012; Jackson, 2014; Villalón, 2014; Meneses et. al, 2018)

A continuación discutiremos los resultados del género artículo informativo con secuencia descriptiva. Si bien para trabajar este texto no se abordó de manera directa y explícita el conocimiento gramatical, los estudiantes lograron transferir los conocimientos adquiridos en la unidad de gramática del cuento a sus producciones del artículo informativo, lo que permitió que adecuaran sus textos del pre al post-test y avanzaran en el desarrollo de la secuencia. Para ejemplificar el proceso de adecuación, revisemos los siguientes casos extraídos del corpus; en los ejemplos que se muestran a continuación, es posible ver cómo los estudiantes 1, 2 y 3 escriben en el pre-test un texto que no es adecuado al género artículo informativo, no es de un registro que se aproxime a lo formal y no cumple con el requerimiento de la descripción. Lo que hacen, más bien, es una publicidad de un medio de transporte, con apelaciones al lector (uso de la segunda persona) y una descripción general con un fin comercial. Sin embargo, en el post-test, luego de la intervención, los mismos estudiantes adquieren conciencia de la estructura solicitada y de los recursos necesarios para su construcción, lo que evidencia

entonces una adecuación a la tarea, conciencia del género, del registro y de la secuencia solicitada. Esto demostraría además la vinculación de la disciplina gramatical con otras disciplinas lingüísticas, como, por ejemplo, la pragmática y sus fines de estudio del medio social.

Figura 7. Ejemplos de adecuación a la tarea secuencia descriptiva de estudiantes GI

	Texto pre-test	Texto post test
Estudiante 1	Se Vende un auto; Es de color negro con rayas amarilla es de ultimo modelo sirve para transportarnos de un lado a otro lo puedes utilizar en cualquier situación	En este texto informativo ablaré sobre el televisor: para que sirve, como es, como funciona, que tipos existen; El televisor es un objeto tecnologico que cada vez va evolucionando mas sirve para ver dibujos y peliculas y escuchar musica. Funciona con un control que va cambiando los canales. Existe varios tipos de televisores como el smart TV y muchos mas etc., que varían en su funcionamiento; Con este artículo informativo concluimos que es un artículo informativo un poco mas sobre el televisor, que es un aparato muy necesario hoy en día.
Estudiante 2	Le informo que el día martes 04-04-2017 va a ver una carrera de bicicletas y es gratuita estan todos invitados los espero.	La bicicleta es un medio de transporte muy util, es buena por que ayuda a cuidar el medio ambiente ya que no contamina. Sirve para ir rapido a partes cercanas o lejanas y ademas hacer ejercicio, es delgada, larga y no ocupa mucho espacio, lo mas comun es usarla para transportarte, cicletadas entre otros.
Estudiante 3	Se venden celulares a solo \$ 30.000 \$ pesos como el S7, S7 2017 S7 Prime J5, J2 prime, iphone 7 y iphone 5S llevate uno ahora ya, inmediatamente comprate 1 estan super varatos y esta oferta no se hacen siempre.	El celular es un instrumento tecnologico amado por el hombre. El principio el telefono sirbia solo para llamar era grande y pesado como un ladrillo; El celular a evolucionado con el tiempo pero todavia quedan los telefonos de forma de ladrillos pero los mas nuevos son los APP y los Samsun; Haora son pantalla tach, pantalla de vidrio con un poco de plastico a los bordes y tiene muchas aplicacione muy buenas para resolver problemas.

Ahora bien, ¿por qué no podría considerarse este un avance atribuible únicamente a la unidad de léxico? La complejidad de las estructuras oracionales utilizadas, como se comentará más adelante, y el uso significativo de categorías gramaticales vistas en la unidad de gramática permiten afirmar que los escritores usaron ese conocimiento en otra tarea de escritura distinta a la revisada en la unidad. Dicho de otra manera, si bien parte de estos avances podrían responder a la unidad didáctica de léxico que recibieron los estudiantes del GI para trabajar el artículo informativo, los avances en la complejidad de las estructuras gramaticales y la integración de recursos con funciones de significado específicas sugieren que parte de ellos se justifican en el aprendizaje funcional de la disciplina gramatical recibido previo a la escritura del texto.

Como señala Graham et al. (2012), entre otras habilidades como la transcripción, la creatividad y el conocimiento temático, el dominio de la estructura y de la secuencia es un predictor de la calidad de la escritura. Esta idea ha sido ampliamente trabajada y defendida por otras propuestas, como la de Taylor et al. (1984) o Williams (2005), quienes además afirman que si un estudiante domina los efectos de sentido generales de los recursos, secuencias y contenidos, es decir, si tiene conciencia del uso de los medios formales de la lengua, podrá transferirlos a otros propósitos comunicativos. Sobre esto último, los resultados de esta investigación confirman que el trabajo funcional de la gramática permite que los estudiantes reflexionen sobre la utilidad de los recursos gramaticales y desarrollen la capacidad de evaluar

cuándo es o no necesario dominar o aplicar la comprensión de un recurso para interpretar o construir un efecto de sentido. En el caso de esta tesis, los avances en la construcción de la secuencia descriptiva del GI muestran que este grupo logró transferir ciertos conocimientos gramaticales adquiridos sobre la secuencia narrativa a la escritura de su artículo informativo.

Fontich (2014) indica que las prácticas de enseñanza y aprendizaje gramatical que apuntan a la construcción y comprensión de un género y la conciencia de las fases que a este conforman son exitosas en el desarrollo de la escritura siempre y cuando se presente en actividades medidas por el profesor. Citando a Camps et al. (2005), si se trabajan conocimientos morfosintácticos más rutinarios que apunten a la repetición de los patrones de identificación, estos aprendizajes solo serán memorizados y difícilmente puedan ser instanciados en una producción textual con sentido. En este sentido, los avances en el desarrollo de la secuencia descriptiva que tuvieron los estudiantes que participaron de la implementación de la unidad didáctica de gramática funcional demuestran que la reflexión metalingüística y el trabajo contextualizado de la gramática sí benefician las habilidades comunicativas para la escritura. Sobre esto último, esto no quiere decir que los conocimientos y habilidades de razonamiento gramaticales puedan ser trabajados de manera azarosa con cualquier género discursivo o secuencia textual. Más bien, quiere decir que si se trabaja de manera adecuada la reflexión y el dominio de las herramientas lingüísticas, los estudiantes serán capaces de discriminar cuándo pueden o deben usar estas habilidades en otros contextos de escritura y como soporte en la construcción e interpretación de otros efectos de sentido.

Respecto de los avances específicos, los estudiantes del GI mejoraron considerablemente en el desarrollo de la secuencia descriptiva. Muchos de los recursos gramaticales y léxicos que permiten construir la narración, como aquellos que se utilizan para describir y detallar escenarios, personajes, procesos y acciones ocurridas, son empleados también para construir el efecto de sentido de los textos descriptivos (Sánchez, 2002; Rodríguez, 2000; Charaudeau, 2011). Esto podría justificar los avances en los artículos informativos con secuencia descriptiva aun cuando no se realizó una intervención gramatical específica para trabajar este tipo de texto. Sánchez (2002) reconoce que la habilidad de escribir una descripción, al igual que la narración, se sustenta en las experiencias y necesidades sociales de los hablantes y que, a diferencia de otras secuencias que surgen en círculos más académicos, el dominio de ambas estructuras se desarrolla desde la primera infancia y, por tanto, en las experiencias cotidianas de acercamiento al mundo sensorial.

Ahora bien, diversas investigaciones reconocen la existencia de una complejidad mayor en la escritura de las fases de aspectualización y puesta en relación (Álvarez, 1999; Sánchez, 2002; Rodríguez, 2000; Llorca, 2006). Los datos obtenidos en este estudio comprueban esta teoría, pues en el pre-test los resultados de la evaluación con la rúbrica de estos indicadores

fueron bajos en ambos grupos. El GI, no obstante, logró avanzar significativamente en el desarrollo de estas fases, integrando en sus descripciones un primer acercamiento a la construcción adecuada de una actualización y puesta en relación de los objetos descritos. Sobre esto último, la bibliografía muestra que existe una relación directa entre el dominio de estas dos fases discursivas, por lo que, para lograr una construcción coherente y significativa, es necesario trabajarlas en conjunto (Murillo et al., 2018).

Respecto de los recursos para describir, los estudios que han abordado la descripción reconocen que es necesario integrar elementos gramaticales o léxicos que permitan mostrar un elemento en detalle y lograr que otro se represente una realidad específica, (Oyanedel, 2005; Llorca, 2006; Santos, 2009; Giménez, 2012). Los resultados de esta investigación muestran que los estudiantes del GI avanzaron significativamente en el uso adecuado de los verbos y de la categoría adjetivo. Ambas categorías fueron revisadas para escribir el cuento, pero, como ya se mencionó, parece ser que la similitud de la función de uso (*describir, caracterizar y categorizar*) facilitó la transferencia de conocimiento y habilidad de un género a otro y, por tanto, de una secuencia a otra. En la figura 8 se presentan ejemplos extraídos del corpus sobre la integración mencionada. Para facilitar la visualización, en negrita se destacan los verbos y en cursiva los adjetivos:

Figura 8. Ejemplos de integración de categorías verbo y adjetivo en secuencia descriptiva de estudiantes GI

	Texto pre-test	Texto post test
Estudiante 1	El helicoptero sirve para las guerras , sirve para apagar incendios <i>forestale</i> , para llevar a personas, transporte a personas, sirve para el paracaidismo, para aprender a volar.	Celular: El celular es un aparato <i>tecnológico</i> muy <i>útil</i> , que en la actualidad es muy <i>usado</i> por las personas en el mundo. Este aparato ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, porque tiene la cualidad de ser muy <i>adaptable</i> a las nuevas necesidades ya que en la actualidad ay unos celulares muy <i>modernos</i> , pero antes no existian los celulares. fueron apareciendo despues, los primeros celulares eran <i>grandes y pesados</i> con antena luego estuvieron los que tenian botones más <i>pequeños</i> y eran más <i>transportables</i> y en la actualidad están los celulares tach, que son <i>planos y fáciles</i> de manejar.
Estudiante 2	La visicleta la utilizamos para mobilizarnos mas rápido aunque tiene un cuidado <i>especifico</i> tiene que aseitar la cadena cuando se le ba el aseite tiene que labarla si esta muy <i>susia</i> tiene que tener cuidado con la bidrios y espinas.	consola swihct es un aparato <i>tecnologico</i> muy <i>entretenido</i> que puede llevarse de forma ligera tiene juegos tipo play statyon o xbox que esta de moda y que son <i>fáciles</i> de jugar y muchas personas lo desean pero no todos tiene la capacidad de tener el nintendo swihct, porque es muy <i>caro</i> para comprarlo. Tiene una forma <i>comun</i> porque es <i>cuadrada</i> y no es <i>complicado</i> usarla en la mano tanvien se puede poner en la tele, en la pantalla <i>plana</i> y sirve para conectar internet.

Charaudeau (2001) aborda en su estudio cuáles son las condiciones o elementos que debiese considerar una gramática del sentido: i) es necesario que el docente comprenda y trabaje con los estudiantes las categorías o habilidades conceptuales que se vinculan con la intención de sentido, por ejemplo, determinar, calificar, describir, entre otras; ii) para abordar estas intenciones, se debe reconocer cuáles son las categorías de la lengua que

proyectan semánticamente estas intenciones (localización, cuantificación, entre otras); iii) finalmente el docente que trabaje el modelo debe identificar y guiar a sus estudiantes en la interpretación de las categorías o formas de la lengua que construyen estos sentidos, como las categorías gramaticales, las funciones sintácticas, las estructuras y sintagmas, etc. El nivel de complejidad de estos tres niveles varía de acuerdo a las situaciones comunicativas y a los distintos géneros y secuencias de trabajo, por lo que, cada uno de ellos tendrá requerimientos particulares.

En el caso de la secuencia descriptiva, para lograr la meta de sentido, los estudiantes del GI avanzaron del pre al post-test en la complejidad sintáctica de las estructuras oracionales de su artículo informativo. Los resultados muestran que hubo un avance significativo en el promedio de cláusulas por oración y en la presencia de cláusulas subordinadas de relativo. Para lograr mostrar en detalle y, de esa manera, construir una descripción adecuada, es necesario integrar información que explique y especifique los rasgos esenciales del elemento abordado. Así, el empaquetamiento de información en cláusulas y oraciones complejas que entreguen la mayor cantidad de información es fundamental (Adam, 1992; Llorca, 2006; Álvarez, 1999). Nuestros hallazgos muestran que el razonamiento gramatical sobre recursos para construir sentido permite que los estudiantes trabajen estas estructuras complejas en sus textos e integren la información necesaria para cumplir con los requerimientos de significado de la secuencia.

Con los datos y resultados obtenidos, se evidencia que el contenido gramatical asociado a los indicadores de complejidad sintáctica y el dominio de categorías gramaticales relevantes como el verbo y el adjetivo sirven de base para la construcción de secuencias textuales descriptivas; como señala Brucart (2000), el contenido semántico de la gramática, es decir, su potencialidad para construir significado es el inicio y fin del sentido y propósito del texto y es, a su vez, el medio mediante el cual se negocia el sentido que se busca transmitir.

Al igual que en la secuencia narrativa, los estudiantes del GC escriben textos más extensos en el post-test que los estudiantes del GI, es decir, presentan un avance significativo en el número de palabras totales que es sustantivamente mayor. Sin embargo, los estudiantes del GI integran un mayor número de palabras únicas y nuevas, lo que supone un índice de densidad léxica mayor. En otras palabras, el léxico usado por los estudiantes del GI es más diverso en el post-test, lo que puede justificarse en un impacto positivo de la unidad de léxico recibida.

Los avances del GC pueden deberse a las actividades realizadas durante sus clases de lenguaje. Sobre esto, si se considera el nivel de los estudiantes (sexto básico) y los objetivos de aprendizaje de la asignatura, es probable que dentro de los contenidos revisados haya habido actividades de escritura o de reflexión en habilidades comunicativas que les hayan

servido para mejorar sus textos. En este sentido, la práctica de la escritura puede haberlos ayudado a mejorar la calidad estructural de sus textos (Ferreiro, 1998; Sánchez y Borzone, 2010). El estudio principal de esta investigación, Proyecto Fondecyt, no consideró en la recolección de datos un análisis de las actividades del GC, por lo que las posibles causas y explicaciones se presentan a nivel de hipótesis y especulación.

En síntesis, las implementaciones y unidades didácticas que vinculan la gramática con el desarrollo de habilidades comunicativas para la escritura benefician las producciones escritas de los estudiantes en múltiples dimensiones; entre ellas, las abordadas en esta tesis, a saber, la complejidad sintáctica y el desarrollo de las secuencias textuales narrativas y descriptivas. Los textos de los alumnos que participaron de la intervención presentaban relaciones más complejas entre la información, lo que se proyectaba a nivel gramatical en oraciones complejas con subordinaciones a través de una categoría particular (pronombre relativo). Esto iba de la mano con un aumento en el número de cláusulas, las que se agrupaban de manera coherente y cohesiva para lograr un mayor empaquetamiento de información. Estos resultados pueden haberse visto beneficiados, además, por la unidad didáctica de léxico que se dictó para apoyar el desarrollo del artículo informativo, pues, como señala Giammateo (2013), el aprendizaje del léxico permite “avanzar desde las estructuras hasta la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos”. Por lo tanto, la enseñanza de los desafíos léxicos junto a los gramaticales potencia una aproximación a la explicación de usos y sentidos, más que a la descripción de medios formales de la lengua.

Para finalizar, el análisis comparado de los resultados muestra que la intervención tuvo un impacto más significativo en el desarrollo de la secuencia narrativa. En este sentido, parece ser que para lograr un efecto más concreto en el desarrollo de la escritura de una secuencia, se debe trabajar de manera directa, explícita y contextualizada al desarrollo de ese género el trabajo gramatical. Además de lo anterior, la investigación ha reconocido que existen secuencias más complejas que otras y que, por tanto, presentan mayores desafíos para los estudiantes al momento de leerlas o escribirlas. Sobre esto, la secuencia descriptiva se reconoce como más compleja porque depende en cierta medida de un conocimiento más enciclopédico y técnico, con menos espacio para la creación original. Además, las competencias de producción están más enfocadas a reproducir un conocimiento o verificarlo más que a crearlo o modificarlo. La organización de la secuencia y la enumeración de los elementos o características asociadas al tema-anclaje no presentan un orden lógico (de causa-efecto, por ejemplo) o cronológico. En este sentido, el reconocimiento de los mecanismos de textualización puede presentar mayor complejidad (Hamon, 1981; Arnoux et al., 2002; de Cabeza y Cabeza, 2004). Esto podría justificar las diferencias en los resultados de ambas secuencias y el mayor impacto en la escritura del cuento.

6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES PEDAGÓGICAS

Para lograr un avance que impacte en el dominio de la construcción de sentido de los textos, un docente de gramática desde la perspectiva funcional debe evaluar qué contenidos son relevantes para alcanzar los propósitos comunicativos. A modo de ilustración más metafórica, de la misma manera que un arquitecto e ingeniero discute sobre los materiales más adecuados para llevar a la realidad sus planos, el profesor debe listar, a partir de la evidencia textual de sus estudiantes, qué ladrillos y herramientas deberá escoger para preparar sus tareas de escritura. Considerando los resultados obtenidos será interesante estudiar en investigaciones posteriores qué recursos gramaticales específicos permitieron el avance en el desarrollo de las distintas secuencias textuales en el GI y en qué momento de la unidad didáctica y ruta de aprendizaje los estudiantes comenzaron a integrar los elementos aprendidos. En otras palabras, se hace necesario lograr un seguimiento de las tareas de escritura en los cuadernos de actividades o sub-actividades. Lo anterior permitiría que el estudio pedagógico de esta disciplina ofrezca a los docentes o profesores en formación herramientas y relaciones concretas que les permitan guiar las discusiones de clase y los distintos análisis e interpretaciones del sentido de los textos.

Por otro lado, surge además la imperiosa necesidad de trabajar con los docentes de manera sistemática la importancia de la reflexión metalingüística, pues puede ser que el impacto de la intervención se haya visto perjudicado por el tiempo dedicado a la capacitación docente. Por tratarse de un enfoque de trabajo que no se ajusta al modelo tradicional, requiere de un trabajo no solo teórico y disciplinar, sino también a nivel de habilidades requeridas para alcanzar los objetivos funcionales. Como proponen los estudiosos de la reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Ryan y Ledger, 1984; Pastor, 2005; Myhill, 2011), el trabajo en este tipo de reflexión implica no solo mirar y supervisar el desarrollo lingüístico, sino además potenciar la posibilidad de elección sobre los recursos más significativos, mirando la producción, pero también la comprensión lingüística, lo que posibilita la construcción, evaluación e interpretación del uso del lenguaje.

En suma, parece ser que para poder lograr un proceso de aprendizaje exitoso de estos recursos es fundamental que se aborde también en la formación docente de profesores del área, pues esto permitirá que desarrollen, a través de competencias lingüísticas y funcionales, las habilidades de razonamiento gramatical necesarias para guiar a los estudiantes (Fontich y Camps, 2015). Un ejemplo de actividad en la que el docente en formación podría evaluar el impacto del conocimiento y dominio de un recurso gramatical en un artículo informativo con secuencia descriptiva sería la siguiente, la que supone además la integración de los principios pedagógicos de una gramática funcional (elaboración propia a partir de las propuestas de Myhill et al., 2016):

Figura 9. Ejemplo de actividad para trabajar el razonamiento gramatical en la formación docente

<p>Fase 1: situacionalidad Presentación de un contexto pedagógico a los docentes en formación para situar la propuesta. Integración de una pregunta de reflexión para motivar el razonamiento.</p>	<p>Eres profesor de sexto básico y te propones como docente apoyar a tus estudiantes en el desarrollo de la actualización de su secuencia descriptiva, específicamente en la descripción del medio de transporte que escogió. En esta actividad, deberás evaluar tres propuestas de docentes para lograr este propósito comunicativo (fase 4). ¿Cuál se aproxima más al cumplimiento del efecto de sentido buscado?</p>
<p>Fase 2: ficha de actividad Presentación de una ficha descriptiva que oriente al docente en formación y que sistematice antecedentes para el razonamiento gramatical</p>	<p>1. Género: artículo informativo 2. Registro: formal 3. Temática o campo: medio de transporte 4. Efecto de sentido esperado: enriquecer la descripción del medio de transporte escogido. 5. Pregunta de análisis y orientación para la discusión productiva: ¿cuál de las opciones o propuestas docentes (fase 4) es más adecuada para trabajar el efecto de sentido?, ¿qué recurso es más efectivo para alcanzarlo?, ¿por qué?, ¿qué recurso propondrías tú?</p>
<p>Fase 3: texto auténtico Presentación de un texto auténtico para instanciar y abordar el desafío de sentido</p>	<p><i>las vicietas tienen rueda y manubrio y algunas son liviana y otras pesadas</i></p>
<p>Fase 4: posturas docentes Presentación de posturas y resoluciones docentes sobre las cuales se deberá tomar una decisión para alcanzar el objetivo funcional</p>	<p>Propuesta docente 1 ¡Hola!, luego de leer el desafío pienso que se debe trabajar la ortografía del texto, porque la producción escrita presenta problemas en la distinción v/b, el uso de mayúsculas, las comas y otros problemas de ortografía literal y puntual. Hay ideas que no se comprenden por problemas de transcripción, lo que impide entender el contenido del texto. Mi propuesta es que el estudiante revise el texto y corrija la ortografía.</p> <p>Propuesta docente 2 ¡Hola!, luego de leer el desafío pienso que se debe trabajar la secuencia textual y la estructura de párrafos, para que de esta manera el estudiante logre segmentar de manera más clara la información. Aprendiendo este contenido, será capaz de organizar su artículo en fases.</p> <p>Propuesta docente 3 Hola!, luego de leer el desafío pienso que se debe trabajar con los estudiantes el efecto de sentido que tienen los adjetivos calificativos, las cláusulas subordinadas de relativo y los sintagmas preposicionales cuando se usan para describir personajes o escenarios. Así, para describir y comprender cómo es una bicicleta se podrían usar adjetivos y sintagmas preposicionales como “rápida”, “eficiente para transportarse”, “destinada para la movilización”, “útil como medio no contaminante”, entre otros. Además, para empaquetar información en la presentación, se podrían integrar cláusulas como “es un medio que sirve para X”, “que ocupan muchos usuarios”, entre otras.</p>
<p>Fase 5: Elección de propuesta y justificación</p>	<p>Se espera que en la fase final el docente evalúe a partir de criterios específicos (como el efecto de sentido y el cumplimiento del propósito comunicativo) cuál o cuáles son las posturas que debiesen adoptarse y cómo se podrían integrar y organizar en una secuencia de aprendizaje que apunte al contexto de la actividad.</p>

Una vez que el docente en formación se enfrenta al escenario de una puesta en práctica en su labor de profesor, se espera que pueda reorientar el desafío para sus estudiantes, focalizando la reflexión metalingüística y la discusión del aula en el efecto de sentido del recurso. Esta reflexión debe considerar el conocimiento e intuiciones que tiene el estudiante, como también las estrategias de negociación de sentidos que domina en la cultura y situación en la que está inmerso. El punto de partida debe ser en este caso el significado que se espera alcanzar, es decir, el PARA QUÉ del recurso, por lo tanto, será sumamente relevante para la práctica guiada del análisis del sentido y de cómo funcionan las opciones lingüísticas que ofrece la lengua considerar quién es el destinatario y cuál será el ámbito de circulación del texto.

Figura 10. Ejemplo de actividad para trabajar el razonamiento gramatical en el aula

<p>Contexto Indicar el contexto de aprendizaje en el que se enmarca la actividad</p>	<p>Descripción de un medio de transporte urbano: la bicicleta</p>
<p>Foco de aprendizaje Mencionar el género discursivo, los recursos gramaticales y sus categorías y el efecto de sentido meta.</p>	<p>Cómo en los artículos informativos, específicamente en aquellos con secuencia descriptiva, se utilizan sustantivos comunes para mencionar las partes de un objeto y modificadores para caracterizar el tamaño, uso, color, textura, utilidad, propiedades entre otros.</p>
<p>Actividad Descripción de actividad que articule los niveles explicitados en el foco de aprendizaje.</p>	<p>A partir de la visualización de un video del funcionamiento de la bicicleta y la imagen extraída de un manual entregada por la profesora, los estudiantes planifican la actualización del medio de transporte. Para esto, elaboran un borrador que integre los sustantivos comunes que proyectan las partes principales de la bicicleta (ej. ruedas, asiento, manubrio, entre otros) y los caracterizan construyendo sintagmas con modificadores diversos (“las ruedas, que sirven para x”, “un asiento cómodo”). Para la construcción reciben piezas de rompecabezas con sustantivos y modificadores. Para potenciar la experimentación creativa, los estudiantes unen de manera aleatoria sustantivos con modificadores y anotan los resultados de la unión. Finalmente evalúan cuáles de los sintagmas resultantes son más apropiados para describir las partes de la bicicleta. Una vez que terminan, la profesora pregunta: ¿qué sentido aportan los modificadores?, ¿por qué es importante caracterizar las partes de la bicicleta en el artículo?, ¿qué se pierde si solo se mencionan?</p>

Alderson et al. (2013) señalan que para alcanzar la habilidad de reflexión metalingüística se requiere del trabajo de, al menos, dos dimensiones: primero, el desarrollo del contenido o dominio disciplinar, que en este caso se traduciría en un trabajo del conocimiento gramatical explícito. Segundo, el desarrollo y trabajo con los docentes del conocimiento pedagógico o las habilidades para poner en práctica estas reflexiones. En este nivel se encontraría el método funcional de enseñanza, es decir, el cómo enseñar para lograr el razonamiento gramatical en los estudiantes. Un trabajo de este tipo permitiría cambiar, aunque fuera parcialmente, las apreciaciones negativas que tienen los docentes sobre el estudio gramatical y la creencia extendida de que el estudio de esta disciplina no impacta en tareas de lectura y escritura (Camps y Zayas, 2006). Sobre estas creencias, Jones y Chen (2012) demostraron que es posible trabajar una didáctica de la gramática asociada a la práctica pedagógica y que muchas de las percepciones docentes sobre la gramática responden al conocimiento sobre los métodos prescriptivos y modelos tradicionales de estudio gramatical.

La reflexión metalingüística que sitúa al estudiante en una posición de investigador sobre sus procesos de aprendizaje y sobre el uso de la lengua debe aprovechar el conocimiento que tiene el alumno sobre su lengua y contextualizarlo a una situación de escritura o lectura particular que guíe, oriente y modele el camino de significado a seguir. En este sentido, parece ser que no es del todo significativo separar las dimensiones gramaticales y léxicas y relacionarlas de manera unidireccional a un único género y secuencia. El trabajo de ambas dimensiones puede ser abordado, con las adecuaciones de sentido correspondiente, a las prácticas discursivas de la escuela, entendiendo que ambos dominios pertenecen al manejo de la lengua; estas adecuaciones responden a que en cada texto predominan distintas

formas lingüísticas, que se combinan de manera diferenciada en las prácticas discursivas. Por ejemplo, si se decide trabajar para el artículo el uso de vocabulario técnico, variado y preciso, podría enseñarse a los estudiantes cómo las nominalizaciones permiten empaquetar información precisa y, además, responden en su mayoría a un tecnolecto disciplinar particular. Lo mismo podría hacerse con el uso de adjetivos relacionales precisos (como tecnológico) para describir o categorizar un aparato particular. Como indica Camps y Zayas (2006), las formas lingüísticas que se pueden analizar son variadas y deben guiar al estudiante a la interpretación y comprensión de las relaciones internas en el texto.

Proponemos, a partir de los resultados obtenidos, un modelo de trabajo y lineamiento general de desarrollo del razonamiento gramatical que sintetiza los principios revisados en esta investigación, basado en los principios pedagógicos para la enseñanza de la gramática funcional. El proceso de razonamiento debe estar enmarcado en una tarea de lectura o escritura que contextualice las tareas y habilidades que se pondrán en acto. Además, como enfatizan los investigadores del tema (Camps y Zayas, 2006; Humphrey et al., 2012; Jones et al., 2013) se debe construir la actividad y el proceso de razonamiento gramatical pensando en que las herramientas y sentido buscado trascienda a ejercicios puntuales y pueda ser reinterpretado por los estudiantes en nuevos contextos. A continuación presentamos el modelo:

Paso 1: Análisis guiado de la tarea de lectura o escritura. En esta primera parte, el objetivo es que el docente guíe a sus estudiantes en la representación de la tarea. Para esto, se sugiere interpretar conjuntamente el sentido o significado que se espera comprender o producir. Es importante que en este primer momento se pongan en acto los principios pedagógicos de gramática funcional de discusión sobre los efectos de sentido de los recursos lingüísticos y la toma de decisiones. Esto permitirá que los estudiantes se representen la tarea e identifiquen potenciales recursos o herramientas de la lengua que les pueden servir para cumplir su propósito.

Paso 2: Evaluación explícita de recursos gramaticales. En este punto, se espera que los estudiantes pongan en práctica los principios de experimentación creativa y revisión de patrones reales de razonamiento gramatical. Esto les permitirá evaluar modelos para imitar o transformar. En este nivel, se espera que el docente trabaje el metalenguaje y las explicaciones pedagógicas de conceptos gramaticales, para que el estudiante domine la terminología.

Paso 3: Toma de decisiones y resolución. Una vez que el estudiante ya ha recibido la explicación del contenido, deberá evaluar cuál opción o recurso gramatical interpretar o producir para lograr el efecto de sentido y, finalmente, trabajarlo en el texto. Es importante en este nivel que, a partir de una reflexión metalingüística coherente con los objetivos de la actividad, el estudiante sepa argumentar por qué la opción escogida o la decisión tomada es la más adecuada, en función de los objetivos de aprendizaje esperados.

Paso 4: Discusión productiva sobre proyección de contenidos. Finalmente, es importante que se trabaje una reflexión final, en la que el estudiante pueda proyectar otros usos del recurso analizado. En otras palabras, que sepa cuándo puede volver a usar el recurso gramatical en otros contextos y propósitos comunicativos.

Como desafío analítico y pedagógico para instancias futuras, es necesario incluir definiciones y procedimientos de razonamiento gramatical que vayan más allá de indicadores ortográficos, es decir, además de enseñar aspectos de puntuación a los estudiantes para diferenciar unidades como la oración, es sumamente importante guiarlos en el reconocimiento y producción de estructuras complejas a través de la enseñanza de relaciones gramaticales entre estructuras, como la subordinación y la coordinación. El conocimiento lingüístico sobre estas relaciones les permitirá diversificar los usos de las unidades gramaticales y avanzar a relaciones más complejas en sus textos. En otras palabras, surge la necesidad de establecer conexiones, definiciones y reflexiones que apunten al desarrollo del razonamiento gramatical con principios que se funden en esta disciplina y que apunten a la interpretación del significado más allá de elementos formales como la ortografía, necesaria, pero no exclusiva para trabajar estas temáticas.

A modo de proyección, sería interesante analizar qué metodologías se emplean concretamente en este enfoque de estudio. Por ejemplo, si para lograr los objetivos se hace necesario el trabajo colaborativo, el impulso de ciertas habilidades del siglo XXI, el trabajo con la resolución de problemas de escritura, entre otros. De esta manera se podría comprender cómo se construyen los métodos de aprendizaje y enseñanza de una gramática pedagógica para la escuela y también cómo se pueden integrar en una práctica significativa los medios formales gramaticales y sus usos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. 1992. Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue. Armand Colin.
- ALDERSON, J. C., & HUDSON, R. 2013. The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness*, 22(4), 320-337.
- ALLIENDE, F. y CONDEMARÍN, M. 1997. De la Asignatura de Castellano al Área del Lenguaje Santiago (Chile): Dolmen Ediciones.
- ÁLVAREZ, T. 1994. Más sobre textos narrativos y su aplicación didáctica en primaria. *Revista Didáctica*, (6), 73-83.
- ÁLVAREZ, T. 1999. La descripción en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 15-42.
- ÁLVAREZ, T. 2005. *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- ÁLVARO, J. F. V., CHÉLIZ, M. D. C. H., y de ZARAGOZA, P. U. 2010. *La gramática del sentido: léxico y sintaxis en la encrucijada*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- ANDREWS, R., TORGERSON, C., BEVERTON, S., FREEMAN, A., LOCKE, T., LOW, G. & ZHU, D. 2006. The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55.
- ANGULO, T. Á., y BRAVO, R. R. 2006. Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (lengua y literatura)*, (18), 29-61.
- ARAVENA, S., & HUGO, E. 2016. Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas*, (47), ág-9.
- ARAVENA, S., FIGUEROA, J., QUIROGA, R., & HUGO, E. 2016. Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista signos*, 49(91), 168-191.
- ARNOUX, E., DI STEFANO, M., & PEREIRA, C. 2002. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- ATHANASIADOU, A. 2006. Adjectives and subjectivity. *Subjectification: Various paths to subjectivity*, 209-239.
- ATORRESI, A. 2010. *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco.
- ATWELL, N. 1998. *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning*. Boynton/Cook Publishers, Inc., A Subsidiary of Reed Elsevier Inc., 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.

- BALBOA, C., CRESPO, N. y RIVADENEIRA, M. 2012. El desarrollo de la sintaxis en la adolescencia: posibles influencias de naturaleza social. *Literatura y Lingüística*, (25), 145-168.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. 1997. *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona Eumo / Octaedro.
- BATEMAN, D. R., & ZIDONIS, F. J. 1966. The effect of a study of transformational grammar on the writing of ninth and tenth graders.
- BAWARSHI, A. S., & REIFF, M. J. 2010. *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- BAZERMAN, C. 1994. Systems of genres and the enactment of social intentions. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). London: Taylor & Francis.
- BAZERMAN, C. 2004. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEERS, S. F., & NAGY, W. E. 2009. Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, 22(2), 185-200.
- BENÍTEZ R. y SOTELO TRUJILLO E. 2013. “Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional”. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 23.2: 127-150.
- BERMAN, R. A., & NIR-SAGIV, B. 2007. Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse processes*, 43(2), 79-120.
- BOWLES, H. 2010. *Storytelling and drama: exploring narrative episodes in plays* (Vol. 8). John Benjamins Publishing.
- BRONCKART J.P. 2004. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia.
- BRONCKART, J.P. 2007. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las ciencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- BRUCART, J. M. 2000. L’anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l’ensenyament secundari, in J. Macià and J. Solà (eds.), *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari*. Barcelona: Graó
- BRUCE, I. 2008. *Academic writing and genre: A systematic analysis*. Bloomsbury Publishing.
- BRUCE, I. 2013. A role for genre-based pedagogy in academic writing instruction?: An EAP perspective.

- BUTT, D., FAHEY, R., FEEZ, S., SPINKS, S., & YALLOP, C. 2012. Understanding functional grammar. An explorer's guide.
- CABERO ALMENARA, J., & LLORENTE CEJUDO, M. D. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- CAMPS, A. 1995. "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, pp. 51-64.
- CAMPS, A. 2003. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. 2009. Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21, 2, 199-213.
- CASTELLÓ, M. 2002. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- CHARAUDEAU, P. 1992. Grammaire du sens et de l'expression. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 13(2), 129-132.
- CHARAUDEAU, P. 2001. Una gramática del sentido a la forma: las condiciones de descripción y de enseñanza de una "Gramática del sentido". *Destrezas comunicativas en la lengua española*, 171-183.
- CHENG, A. 2007. Transferring generic features and recontextualizing genre awareness: Understanding writing performance in the ESP genre-based literacy framework. *English for Specific Purposes*, 26(3), 287-307.
- CIAPUSCIO, G. 2002. "Grammar, reading, and writing: Contributions to redefine the role of grammar in school". Paper presented at the Simposio Internacional: Lectura y Escritura: nuevos desafíos, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Mendoza, 4-6 de abril.
- CISTERNAS FIERRO, I. 2016. Paradigmas disciplinares que sustentan la enseñanza de la gramática en profesores en formación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(3).
- COLOMA, C. J., PEÑALOZA, C., & FERNÁNDEZ, R. 2007. Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45(1), 33-44.
- CONCHA, S., ARAVENA, S., COLOMA, C. J., & ROMERO, V. 2010. Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística*, (21), 75-92.
- CONDON, W., & KELLY-RILEY, D. 2004. Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities. *Assessing*

- Writing, 9(1), 56-75.
- CRESPO ALLENDE, N. 1998. La evaluación de la escritura: Posibles criterios. *Revista signos*, 31(43-44), 153-164.
- CRESPO, N., ALVARADO, C. & MENESES, A. 2013. Desarrollo sintáctico: una medición a partir de la diversidad clausular. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23, 1, 80-101.
- CROSSON, A. C., MATSUMURA, L. C., CORRENTI, R., & ARLOTTA-Guerrero, A. 2012. The quality of writing tasks and students' use of academic language in Spanish. *The Elementary School Journal*, 112(3), 469-496.
- CUETOS, F. 2009. *Psicología de la escritura*, Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- DE CABEZA, L. M., & CABEZA, J. 2004. Secuencias y organización discursiva en textos del sistema educativo venezolano. *Boletín de Lingüística*, (21), 27-47.
- DEREWIANKA, B. 1995. Language development in the transition from childhood to adolescence: The role of grammatical metaphor.
- DEREWIANKA, B. 2007. Changing approaches to the conceptualization and teaching of grammar. In *International handbook of English language teaching* (pp. 843-858). Springer, Boston, MA.
- DEREWIANKA, B., & JONES, P. 2010. From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide.
- DONOVAN, C. A., & SMOLKIN, L. B. 2006. Children's understanding of genre and writing development. *Handbook of writing research*, 131-143.
- ELENA, P. 2011. Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 125.
- ELÍAS, J., CRESPO, N., y GÓNGORA, B. 2012. El desempeño sintáctico de niños con trastorno de déficit atencional e hiperactividad: Perspectiva comparativa y ontogenética. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 95-117.
- FEARN, L., & FARNAN, N. 2007. When is a verb? Using functional grammar to teach writing. *Journal of Basic Writing*, 63-87.
- FERREIRO, E. 1998. *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI.
- FIGUEROA, J., MENESES, A., & CHANDÍA, E. 2019. Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista signos*, 52(99), 31-54.
- FINK, A. 1995. *How to measure survey reliability and validity* (Vol. 7). Thousand Oaks, CA Sage Publications.
- FINKBEINER, R., MEIBAUER, J., & SCHUMACHER, P. B. (Eds.). 2012. *What is a context?: linguistic approaches and challenges* (Vol. 196). John Benjamins Publishing.

- FITZGERALD, J., & SHANAHAN, T. 2000. Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- FLOWER, L. & HAYES, J. 1980. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and Communication*, 31, 21-32.
- FLOWER, L. & HAYES, J.R. 1980. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum (pp.31-50).
- FOGEL, H., & EHRI, L. C. 2000. Teaching elementary students who speak Black English Vernacular to write in Standard English: Effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 212-235.
- FONTANELLA DE WEINBERG, B. 1970. Los auxiliares españoles. En *Anales del Instituto de Lingüística*, X, Cuyo, 61-73.
- FONTICH, X. 2011. Enseñar y aprender gramática em la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1).
- FONTICH, X. 2014. Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*, 255-284.
- FONTICH, X., & Camps, A. 2015. Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores.
- FRACA, L. 2010. La nueva ortografía en la escuela. Discurso realizado en la presentación de la Nueva Ortografía de la Lengua Española, Academia Venezolana de la Lengua, Venezuela.
- GEARHART, M., HERMAN, J. L., NOVAK, J. R., & WOLF, S. A. 1995. Toward the instructional utility of large-scale writing assessment: Validation of a new narrative rubric. *Assessing Writing*, 2(2), 207-242.
- GEORGE, S., & MALLERY, L. 2003. Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 3(16), 3-9.
- GEROT, L., & WIGNELL, P. 1994. Making sense of functional grammar. Cammeray, NSW: Antipodean Educational Enterprises.
- GIAMMATTEO, M. 2013. ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas (diciembre, 2013). *SIGNOS ELE* (Revista de español como lengua extranjera), (7).
- GILLESPIE, A., OLINGHOUSE, N. G. & GRAHAM, S. 2013. Fifth-grade students' knowledge about writing process and writing genres. *Elementary School Journal*, 113(4): 565-588.

- GIMÉNEZ, G. 2012. Comprender textos científicos en la escuela media. Un análisis de las propuestas de lectura de manuales escolares. Cuadernos de educación, (7).
- GOMBERT, J. 1992. Metalinguistic development. University of Chicago Press.
- GONZÁLEZ-LAMAS, J., CUEVAS, I., & MATEOS, M. 2016. Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 49-83.
- GRAHAM, S. 2008. Research on Writing Development, Practice, Instruction, and Assessment. *Reading and Writing*, 27(1), 1-2. doi: 10.1007/s11145-007-9069-7
- GRAHAM, S., GILLESPIE, A. & MCKEOWN, D. 2012. Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1): 1-15.
- GRAHAM, S., MCKEOWN, D., KIUHARA, S., & HARRIS, K. R. 2012. A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of educational psychology*, 104(4), 879.
- HALLIDAY, M. 1996. "On grammar and grammatics". En: Jonathan J. Webster (Ed.), 369-383. 2004. *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed., revised by Christian Matthiessen). London: Hodder Headline Group.
- HALLIDAY, M. y MATTHIESSEN C. 2006. *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Continuum.
- HUDSON, J. A., & SHAPIRO, L. R. 1991. *From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives*.
- HUDSON, R. 2001. Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the Schools*, 17(1), 1-6.
- HUDSON, R. 2004. "Why education needs linguistics (and vice versa)", *Journal of Linguistics* 40, 105-130.
- HUGO, E. 2014. *La medición de la complejidad sintáctica y su relación con la edad, el grupo socioeconómico y el género discursivo en dos perspectivas de estudio*. Tesis presentada a la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica para optar al grado de Magíster en Letras con mención en Lingüística.
- HUMPHREY, S., DROGA, L., & FEEZ, S. (2012). *Grammar and meaning*. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETAA).
- HUNT, K. 1965. *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- HUNT, K. 1970. "Syntactic maturity in school children and adults". *Monographs of the Society of Research in Child Development* 134 (35), 1, 33-45.
- HUNT, K. 1970. *Syntactic maturity in schoolchildren and adults*. Monographs of the society

- for research, 35(1):1–67.
- IVANIČ, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245.
- JACKSON, H. 2014. *Grammar and meaning: A semantic approach to English grammar*. Routledge.
- JIMÉNEZ, J. E. y MUÑETÓN, M. A. 2002. *Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.
- JIMÉNEZ, J. E., O'SHANAHAN, I., TABRAUE, M. L., ARTILES, C., MUÑETÓN, M., Guzmán, R., ROJAS, E. 2008. Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794.
- JIMENO, P. 2004. La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas. Gobierno de Navarra.
- JOHNS, A. M. 2008. Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language teaching*, 41(2), 237-252.
- JOHNS, A. M. 2008. Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language teaching*, 41(2), 237-252.
- JONES, P., & CHEN, H. 2016. The role of dialogic pedagogy in teaching grammar. *Research Papers in Education*, 31(1), 45-69.
- JONES, S., MYHILL, D., & BAILEY, T. 2013. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263.
- KACHRU, Y. 1999. Culture, context, and writing. *Culture in second language teaching and learning*, 75-89.
- KNAPP, P., & WATKINS, M. 2005. *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW Press.
- KUCER, S. L. 1985. The making of meaning: Reading and writing as parallel processes. *Written Communication*, 2(3), 317-336.
- KURNIASIH, E., & PUSPARINI, R. 2019. Implementing “4C’s” in Teaching Writing in Senior High School. In *Social Sciences, Humanities and Education Conference (SoSHEC 2019)*. Atlantis Press.
- LIAMKINA, O., & RYSHINA-PANKOVA, M. 2012. Grammar dilemma: Teaching grammar as a resource for making meaning. *The Modern Language Journal*, 96(2), 270-289.
- LLORCA, C. M. 2006. *El texto descriptivo*. Liceus, Servicios de Gestió.
- LLUCH, G. 2003. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Univ de Castilla La Mancha.
- MACWHINNEY, B. 2014. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk, Volume II: The database*. Psychology Press.

- MARINKOVICH, J. 2017. La competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles. *Lenguas Modernas*, (28-29), 145 - 164. Consultado de <https://resonancias.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45425/47494>
- MARTÍNEZ, A. V. S. 2002. La macrooperación descriptiva: sus operaciones lógico-discursivas. *Cuicuilco*, 9(24), 0.
- MCCUTCHEN, D. 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).
- MEDINA, L. 2002. ¿Para qué aprender gramática en la escuela?: puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomázein* 7: 183-212.
- MEDINA, L., OW, M., SANTOS, D., & THIELEMANN, M. J. 2007. Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógicas en gramática y literatura, ¿asociación o disociación? *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 37, 3, 221.
- MENESES A., & OW, M. 2012. Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 233-247.
- MENESES, A. 2012. Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual?: estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico. *Onomázein* 25: 65-93.
- MENESES, A., HUGO, E., ACEVEDO, D., & ÁVILA, N. 2018. Gramática para profesores: Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje. Ediciones UC.
- MENESES, A., ROJAS, E. H., MAGGIO, M. M., VALENZUELA, A., & RUIZ, M. 2018. Explicaciones científicas: propuestas para la enseñanza del lenguaje académico. *Boletín de lingüística*, 30(49), 134-157.
- MERTLER, C. A. 2001. Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical assessment, research & evaluation*, 7(25), 1-10.
- MILIAN, M. 2001. Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita. En A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos (pp. 23-36).
- MILIAN, M., y A. CAMPS. 2006. "El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencia didáctica de gramática (SDG). *Investigaciones en didáctica de la lengua* (coord.) Anna Camps, 25-53. Barcelona: Graó.
- MILLER, B., & MCCARDLE, P. 2011. Reflections on the need for continued research on writing. *Reading & Writing*, 24(2), 121-132.
- MIRAS, M. 2000. La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.

- MIRAS, M., SOLÉ, I., & CASTELLS, N. 2013. Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437-459.
- MONTOLÍO, E. 2003. *Manual práctico de escritura académica II*. Barcelona: Ariel
- Murillo Álvarez, E. M., Ocampo Mejía, M., Pérez Palacio, L. M., & Ruiz Betancur, P. A. 2018. “Describiendo estoy, comprendiendo voy”: una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia semántica desde la comprensión de lectura en secuencias textuales descriptivas multimodales.
- MYHILL, D. 2000. Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and education*, 14(3), 151-163.
- MYHILL, D. 2005. *Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind*. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77-96.
- MYHILL, D. 2011. The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology, 247-274.
- MYHILL, D. 2018. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, pp. 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- MYHILL, D. A. 2011. Grammar for designers: How grammar supports the development of writing. *Insight and impact: Applied linguistics and the primary school*, 81-92.
- MYHILL, D., JONES, S., & LINES, H. 2018. Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349.
- MYHILL, D., JONES, S., & WATSON, A. 2013. Grammar matters: How teachers’ grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91.
- MYHILL, D., JONES, S., WATSON, A. & LINES, H. 2016. *Essential Primary Grammar*. Maidengead, UK: Open University Press.
- MYHILL, D., JONES, S., WATSON, A., & LINES, H. 2013. Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103-111.
- NIPPOLD, M., MANSFIELD, A., y BILLOW, T. 2007. Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: Examining the development of complex syntax. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16:179–188.
- OSORIO, G., y SERRA, S. 2012. Colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones nominales: hacia un intento de delimitación conceptual. *Lenguas modernas*, (39), ág-103.

- OTAHÑI, I. y GASPAR M.. 2002. “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela.” [Grammar, reading, and writing: contributions to redefine the place of grammar in schools]. Paper presented at the Simposio Internacional: Lectura y Escritura: nuevos desafíos, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Mendoza, 4–6 de abril.
- PASTOR, S. 2005. El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de ELE.
- PESSOA, A. P. P., CORREA, J., & SPINILLO, A. G. 2010. Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 253-260.
- RAE. 2010. Nueva gramática básica de la lengua española. Barcelona: Espasa
- RAVID, D. & TOLCHINSKY, L. 2002. Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model», in *Journal of Child Language*, vol. 29, n.º 2, pp. 417-447.
- REIFF, M. J., & BAWARSHI, A. 2011. Tracing discursive resources: How students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, 28(3), 312-337.
- RODRÍGUEZ, Á. C. 2000. Procedimientos morfolexicales: la categorización y la aspectualización. In *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (pp. 61-84). Servicio de Publicaciones.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. S., & BORZONE, A. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura práctica en el aula. *Lectura y vida*, 31(1).
- SANTOS, L. Y. 2009. El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8*), 1-26.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. 1992. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. 2004. *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- SCHLEPPEGRELL, M. J., ACHUGAR, M., & OTEÍZA, T. 2004. The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL quarterly*, 38(1), 67-93.
- SCHMIDT, Shelly J. 1999. Using writing to develop critical thinking skills. *NACTA journal* 31-38.
- SEOW, A. 2002. The writing process and process writing. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 315-320.
- SMYTH, T. R. 2004. Thinking and Writing. In *The Principles of Writing in Psychology* (pp.

- 3-12). Red Globe Press, London.
- SNOW, C., & P. UCELLI. 2009. The challenge of academic language. The Cambridge handbook of literacy, ed. by
- SOLÉ, I., MIRAS, M., & CASTELLS, N. 2000. La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16). *Lectura y Vida*, 21(3), 6-15.
- SOTO, G. 1997. “¿Cómo enseñar gramática para la escritura?” [How to teach grammar for writing?]. *Onomazéin* 2: 387–398.
- SOTOMAYOR C., COLOMA C. J., OSORIO G. & JÉLDREZ E. 2019 Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain, *Research Papers in Education*, 34:1, 84-98, DOI: 10.1080/02671522.2017.1390596
- SOTOMAYOR, C., ÁVILA, N., & JÉLDREZ, E. 2015. Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.
- SOTOMAYOR, C., GÓMEZ, G., JÉLDREZ, E., BEDWELL, P., & DOMÍNGUEZ, A. M. 2014. Calidad de la Escritura en la Educación Básica. Documento de trabajo ICAE]. Recuperado de: <http://www.ciae.uchile.cl/download.php>.
- SOTOMAYOR, C., GÓMEZ, G., JÉLDREZ, E., REYES, N. A. Á., BEDWELL, P., & FERRO, A. M. D. 2016. Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (34), 381-424.
- SWALES, J.M. 2004. *Research Genres. Exploration and Applications*. Glasgow: Cambridge University Press
- TAYLOR, B. M., & BEACH, R. W. 1984. The effects of text structure instruction on middle-grade students’ comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 134-146.
- TOLCHINSKY, L. 2006. The emergence of writing. *Handbook of writing research*, 83-95.
- TOPOR, M. 2005. Criterios identificadores de las perífrasis verbales del español. *Sintagma: revista de lingüística*, 2005, vol. 17, p. 51-69.
- VAN DIJK, T. A. 1980. *Text and context explorations in the semantics and pragmatics of discourse*.
- VERHOEVEN, L., & STROMQVIST, S. 2004. *Relating events in narrative, Volume 2: Typological and contextual perspectives*. Psychology Press.
- VIEIRO, P. 1997. Contando cuentos: un estudio sobre los efectos de la estructura de los cuentos en la identificación de la idea principal. *Infancia y aprendizaje*, 20(80), 71-83.
- VILLALÓN, M. 2014. *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.

- VILLALÓN, R., & MATEOS, M. 2009. Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- WATSON, A. M. (2015). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1-14.
- WILLIAMS, J. P. 2005. Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- WYSE, D. 2001. Grammar for writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49(4), 411-427.
- YASUDA, S. 2011. Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of second language writing*, 20(2), 111-133.