

Calidad de la Escritura en la Educación Básica

Carmen Sotomayor, Gabriela Gómez, Elvira Jéldrez, Percy Bedwell, Ana María Domínguez

CALIDAD DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA¹

Carmen Sotomayor, Gabriela Gómez, Elvira Jéldrez (CIAE)

Percy Bedwell, Ana María Domínguez (Fundación Educacional Arauco)²

1. Introducción

La escritura es una habilidad lingüística de gran importancia para comunicar ideas, argumentos y sentimientos, que debe enseñarse en la Educación Básica, pero que se sigue desarrollando durante toda la vida. La escritura tiene un gran potencial para la enseñanza del lenguaje, porque se puede corregir y rehacer, permitiendo a los niños reflexionar sobre la lengua. Así, los estudiantes, al producir un escrito, pueden pensar sobre los contenidos que quieren comunicar, sobre el propósito que este tendrá y quién lo leerá, sobre el vocabulario más preciso para asegurar relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, sobre la organización o estructura del discurso para lograr una coherencia (Bazerman, 2013; Bereiter & Scardamalia, 1987, 1992; Cassany, 1987; Ferreiro, 1991), la que además debe respetar ciertas convenciones, según el género o tipo textual que se esté escribiendo (Bawarshi, 2010; Bazerman, 1994, 2004).

La adquisición de la escritura es un proceso largo y complejo, que no surge de manera natural y que es sustancialmente distinto del lenguaje oral. De este modo, la producción escrita implica complejos subprocesos como son la generación de ideas y la transcripción de estas en un texto (Flower & Hayes, 1981), lo cual compromete procesos motores, el reconocimiento de palabras y de su significado, y su procesamiento sintáctico en oraciones y párrafos (Cuetos, 2009). Debido a esto, la fluidez en la producción de un texto es difícil de adquirir en los escritores novicios³ (Graham, Berninger, Abbott, Abbott & Whitaker, 1997; Graham & Harris, 2000; McCutchen, 1996, 2006, 2011).

En nuestro país, las prácticas de escritura en el aula son todavía incipientes y esta habilidad no se enseña habitualmente en los programas de formación de docentes de Educación Básica (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada, 2011). Muestra de ello son los resultados

¹ Este documento forma parte de una investigación más amplia sobre la escritura en la Educación Básica en Chile, que incluye también un análisis de los problemas ortográficos y del léxico.

² Agradecemos la colaboración de Natalia Ávila.

³ Que están aprendiendo a escribir.

encontrados en la prueba SIMCE⁴ de escritura para 4º grado en 2008, obteniéndose resultados insuficientes e inequitativos: un 38% de los niños se ubican en un nivel inicial, esto es, que no consiguen producir textos con sentido y adecuados a la situación comunicativa, y más de la mitad de los estudiantes con menor desempeño pertenecen al grupo de nivel socioeconómico (NSE) medio bajo o bajo (51% y 55% en el nivel de logro inicial, respectivamente) (Ministerio de Educación, 2009). Si bien estas pruebas evaluaron diversos tipos textuales y criterios, los resultados no fueron reportados en forma desagregada, lo que no permite saber con precisión cuáles son los mayores problemas y fortalezas de los niños chilenos en su producción escrita.

Es por ello, que nuestro estudio se propuso analizar una muestra nacional de escritos de estudiantes de 4º Básico de esta misma prueba (SIMCE 2008), pero desagregando los resultados por tipo de texto y por criterio evaluado. Se analizaron tres tipos textuales: un Cuento, una Carta de solicitud y una Noticia, los que fueron evaluados según cinco criterios: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y puntuación; además se estableció una evaluación global de cada texto. El propósito general de la investigación fue aportar a un mayor conocimiento y comprensión acerca de cómo están escribiendo los niños chilenos. Para ello se buscó establecer el nivel de los textos para cada uno de los criterios evaluados, la existencia o no de una relación entre estos criterios, las diferencias en la calidad de los escritos según tipo textual, y las diferencias en la producción escrita de los estudiantes por género y por NSE.

A continuación, se entrega una breve descripción de los criterios evaluados, según la literatura sobre el tema.

2. Marco conceptual

Adecuación a la situación comunicativa

La adecuación a la situación comunicativa se refiere a las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: emisor, receptor, relación entre mundos, mundo compartido, posición social, intención comunicativa (Jimeno, 2004). En la adecuación se mide el grado de ajuste del escritor al propósito comunicativo impuesto por la tarea de escritura. Por ejemplo, en un texto argumentativo se espera que el escritor manifieste una intención de

⁴ Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación que aplica pruebas estandarizadas a estudiantes chilenos de 2º, 4º, 6º, 8º y 10º grado en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias y ciencias sociales.

convencer, dirigida a una persona específica y tomando en cuenta las restricciones de registro y tono que conlleva la relación con esa persona (Castelló & Monereo, 1996).

Estudios que comparan la producción escrita entre escritores novicios y avanzados han encontrado que un buen escritor debe ser capaz de ponerse en el lugar del lector y escribir tomando en cuenta a la audiencia, proceso que no suele verse en los escritores principiantes (Bereiter & Scardamalia, 1992; Flower & Hayes, 1981). Esto es respaldado por Mc Cutchen (2011), quien sostiene que el conocimiento sobre el tópico, la audiencia o situación comunicativa al componer un texto, representa un nivel avanzado del dominio de la escritura.

En nuestra investigación este criterio evaluó si el escrito se ajusta al tema, propósito comunicativo y receptor (registro y tono) demandado en el estímulo.

Coherencia

La coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases (van Dijk, 1980), es decir, la coherencia se basa en las relaciones que enlazan las ideas de un texto y que crean sentido en los lectores (Lee, 2002).

Los estudios de Concha, Aravena, Coloma, & Romero (2010) sobre producción no narrativa en la enseñanza básica y media muestran que los estudiantes presentan dificultades para producir textos coherentes y una ausencia de progresión en la medida que se avanza en escolaridad, lo cual se explicaría por la falta de enseñanza explícita de este criterio. Sobre esto Lee (2002) propone que la enseñanza de la coherencia sería más efectiva si fuera aplicada a diferentes géneros textuales y fuera acompañada de una retroalimentación activa por parte de los profesores.

En nuestro estudio este criterio evaluó si el texto evidencia un sentido global completo y si no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria para la construcción de sentido.

Cohesión

La cohesión se refiere a la función referencial y a los fenómenos sintácticos relacionados con esta (Matute & Leal, 1996). La conexidad apunta a la racionalidad del texto, nos permite recobrar las estructuras temporales, causales y motivacionales de las acciones y eventos narrados,

mediante el uso apropiado de conjunciones, preposiciones o adverbios. Los diferentes géneros condicionan los tipos de conectores usados en cada estructura, por ejemplo, el uso de conectores causales es esencial para los textos narrativos y expositivos, aunque en textos expositivos las relaciones causales son a veces logradas por simples adyacencias (Concha & Paratore, 2011).

Al respecto, Favart y Passerault (1996), señalan que se produce un incremento de conectores a medida que los niños aumentan su escolaridad entre 2 y 5° grado. Lo mismo es destacado por Shapiro y Hudson (1991) quienes encuentran que los niños entre los 5 y 10 años son capaces de usar una gran variedad de conectores de manera precisa, particularmente, conjunciones temporales y causales, incrementando el rango de su correcto uso con la edad. Las autoras (op.cit.) demuestran que los niños, especialmente los más pequeños, pueden realizar una narración más cohesiva y estructurada cuando se les permite prever las secuencias antes de producirla, lo que indica que la capacidad de realizar narraciones cohesivas también se relaciona con las tareas de escritura demandadas a los estudiantes.

Asimismo, Peterson & McCabe (1991), encuentran que el conector “y” es el más usado por los niños en sus narraciones y que esto se debería a que es muy versátil, es decir, puede cumplir diversas funciones semánticas: de adición, temporalidad, causalidad o adversatividad. Además, cumple un rol de continuidad y ayuda no solo a la cohesión, sino también a la coherencia de una narración.

En nuestro estudio el criterio de cohesión evaluó si el texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, expresadas a través del empleo de conectores, que otorgan unidad semántica al texto.

Estructura

Los distintos tipos textuales o géneros discursivos poseen una estructura convencional que organiza la información de un modo particular para cumplir su función comunicativa (Bazerman, 2004). La distinción entre distintos géneros discursivos permite una mayor precisión e integración de la información en una oración, y nuevas formas de ordenar un texto, siendo vital para esto la enseñanza específica de distintos tipos de estructuras de géneros (Fitzgerald & Teasley, 1986; Verhoeven & van Hell, 2008).

En un estudio anterior sobre producciones escritas narrativas de estudiantes chilenos de 3º, 5º y 7º grado se encontró una alta correlación entre la estructura textual, la coherencia, el desarrollo de las ideas y el número de palabras escritas en el texto (Sotomayor, Lucchini, Bedwell, Biedma, & Molina, 2013). Además, se encontró que estos niños tenían internalizada una estructura narrativa básica, pese a que los desenlaces de los cuentos eran generalmente mal resueltos. Este dato resulta coincidente con lo encontrado por Pavez, Coloma & Maggiolo (2008) en un estudio sobre el desempeño discursivo narrativo en niños chilenos: en general, las categorías narrativas de “presentación” y “episodio” aparecen más tempranamente, en tanto, la aparición del “final” es tardía y en muchos casos se trata de un final abrupto, no motivado por la historia. El desarrollo narrativo completo (presentación completa, episodio completo y final) recién está logrado mayoritariamente alrededor de los 10 a 11 años, lo que sugiere la presencia de momentos en el desarrollo evolutivo de los niños en los que las estructuras de los géneros se terminan de internalizar.

Por otro lado, Graham, McKeown, Kihare, y Harris (2012) encontraron que la instrucción de la estructura del texto era significativa y efectiva para producir textos de mejor calidad, lo cual coincide con las conclusiones de Fitzgerald y Teasley (1986) sobre cómo el conocimiento de la estructura de los diversos géneros ayuda a la creación de textos con una calidad global mayor. En efecto, Teasley (1986, citado en Mc Cutchen, 2011) proveyó evidencia de un vínculo causal entre el conocimiento del género y la habilidad de escritura al demostrar que la calidad de los cuentos de los niños mejoraban luego de que se les enseñara la estructura narrativa. Por el mismo motivo, para los niños de primaria la escritura de textos expositivos reviste mayor dificultad, debido a la menor exposición y familiaridad con estos (Mc Cutchen, 2011).

En nuestra investigación este criterio evaluó si cada uno de los tipos textuales analizado (Cuento, Carta de solicitud y Noticia) mostraban la estructura convencional, propia de estos géneros discursivos.

Puntuación

En su origen, la puntuación refiere a una serie de signos escritos, distintos de los grafemas, cuyo propósito es dar cuenta de los rasgos prosódicos del lenguaje oral (pausas, entonación) a fin de facilitar la comprensión de lo escrito. En la medida que la lectura silenciosa prevalece como

práctica social, las convenciones de la puntuación obedecen también a criterios sintáctico-semánticos y no solo fónicos (Real Academia Española, 2010). Esta doble dependencia es lo que origina los mayores problemas en las normas de puntuación de la lengua española (Rodríguez & Ridaó, 2013).

Rocha (1995) estudió a escolares de 1º a 3º básico en escuelas de Brasil, concluyendo que la puntuación es una adquisición tardía que tiene lugar cuando el niño ya comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito. Además, encontró que la puntuación solía ser adquirida de afuera hacia adentro (o del todo a las partes), siendo más habitual la marcación de los límites externos del texto y apareciendo la puntuación interna más frecuentemente entre los niños que ya manejaban la puntuación externa. Estos resultados van en la línea de las investigaciones de Ferreiro (1983), quien encuentra que los niños pasan por diversas etapas hasta alcanzar el dominio de la escritura, creando en el camino reglas propias basadas en lo fonético y en la relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. En la misma perspectiva, Kaufman (2005) resalta la dificultad que supone la ortografía (en este caso la ortografía puntual), debido a que incluye muchas reglas y datos que no son reflejados por la sonoridad.

En el estudio que presentamos, el criterio de puntuación evaluó el uso de mayúscula inicial y punto final, el uso de punto seguido y aparte, y el reemplazo de la conjunción “y” por punto seguido o aparte.

3. Metodología

La muestra se definió replicando las características de la muestra de la población del SIMCE de escritura 2008 para 4º básicos (22.854 niños evaluados). Se utilizaron cuatro criterios para la construcción de la muestra: zona, dependencia, grupo socioeconómico y género. La muestra quedó conformada con un número de 687 niños y 2061 escritos, con un cálculo de error muestral de 3,5%.

Para cada criterio se construyó una rúbrica de cuatro niveles por cada tipo de texto. Las rúbricas fueron elaboradas y probadas de manera sucesiva en una muestra de 30 escritos por cada tipo de texto. Posteriormente, fueron validadas mediante juicio de expertos. En la tabla 1 se describen los criterios de evaluación utilizados en las rúbricas:

Tabla 1: Definición de criterios evaluados

CRITERIO EVALUADO	DEFINICIÓN
Adecuación a la situación comunicativa	Se ajusta al tema, propósito comunicativo y receptor (registro y tono) demandado en el estímulo.
Coherencia	Se evidencia un sentido global completo. Ausencia de digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria
Cohesión	Se evidencian relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, expresadas en conectores que otorgan unidad semántica al texto.
Estructura textual	Partes del texto, correspondientes la estructura convencional de los tipos textuales evaluados.
Puntuación	Uso de puntuación externa (mayúscula y punto final); uso de puntuación interna (punto seguido y aparte); y uso de “y” en lugar de punto seguido o aparte.
Evaluación global	Juicio holístico (muy bueno, bueno, regular o insuficiente)

Se contó con cuatro correctores con experiencia en evaluaciones similares y un supervisor. A fin de mantener un control sobre el nivel de concordancia entre las calificaciones de los evaluadores, el 30% de los textos tuvieron un proceso de doble corrección. Un sistema de corrección online, permitió llevar un registro inmediato de los casos de inconsistencia entre dos correctores, así como el cálculo del coeficiente Kappa al finalizar cada jornada de trabajo y cada conjunto de textos según su tipo. El puntaje promedio de concordancia medido por el índice Kappa fue de 0.81.

Para los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y estructura se construyeron rúbricas analíticas específicas para cada tipo de texto (Cuento, Carta de solicitud y Noticia) y adecuadas a los estímulos usados en el SIMCE (ver tablas 2, 3 y 4).

Tabla 2: Niveles de la Rúbrica por criterio en el Cuento⁵

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	No hay información suficiente O hay frecuentes digresiones Y no es posible reconstruir el sentido	Hay vacíos de información O algunas digresiones Y es posible reconstruir el sentido con gran dificultad	Hay vacíos de información Y no hay digresiones Y es posible reconstruir el sentido con algo de dificultad	Hay información completa Y no hay digresiones Y es posible reconstruir el sentido con facilidad
Cohesión	Ausencia de conectores O casi siempre mal empleados	Conectores escasos y/o muy repetitivos O frecuentemente mal empleados	Conectores variados Y frecuentemente bien empleados	Conectores variados Y siempre bien empleados
Estructura	Descripción O enumeración, no hay avance	Ausencia de alguna de las partes O no están claramente definidas	Están todas las partes Y hay un conflicto débilmente definido Y el desenlace es abrupto o incompleto	Están todas las partes Y hay un conflicto claramente definido Y el desenlace está bien resuelto

⁵En el caso de Cuento, no se elaboró una rúbrica para el criterio de Adecuación a la situación comunicativa, porque el estímulo no entregaba los elementos considerados por este criterio (tema, destinatario, propósito).

Tabla 3: Niveles de la Rúbrica por criterio en la Carta de solicitud

Criterios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación	No se ajusta al tema ni al propósito O no se dirige a ninguna autoridad	Se ajusta al tema o propósito Y se dirige a alguna autoridad Y no se adecúa al registro	Se ajusta al tema y propósito Y se dirige al director Y el registro es generalmente adecuado	Se ajusta al tema y propósito Y se dirige al director Y el registro es siempre adecuado
Coherencia	No hay información suficiente	Argumentos que se alejan de la petición o son confusos O sin desarrollo	Argumentos vinculados con la petición Y parcialmente desarrollados	Argumentos vinculados con la petición Y suficientemente desarrollados
Cohesión	Ausencia de conectores O casi siempre mal empleados	Conectores escasos y/o muy repetitivos O frecuentemente mal empleados	Conectores variados Y frecuentemente bien empleados	Conectores variados Y siempre bien empleados
Estructura	No hay ningún componente	Sólo el cuerpo O el cuerpo y otro componente Y puede que no estén bien delimitados	El cuerpo y dos componentes Y puede que no estén bien delimitados	El cuerpo y tres o más componentes Y están bien delimitados

Tabla 4: Niveles de la Rúbrica por criterio en la Noticia⁶

Noticia	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación	No se ajusta al tema O al propósito	Se aleja del tema O el registro es a veces inadecuado	Se ajusta al tema Y el registro es generalmente adecuado	Se ajusta al tema Y el registro es siempre adecuado
Coherencia	No hay información suficiente O hay frecuentes digresiones Y no es posible reconstruir el sentido	Información mínima O algunas digresiones Y es posible reconstruir el sentido con gran dificultad	Información suficiente Y quizás algunas digresiones Y es posible reconstruir el sentido con algo de dificultad	Información completa Y no hay digresiones Y es posible reconstruir el sentido con facilidad
Cohesión	Ausencia de conectores O casi siempre mal empleados	Conectores escasos y/o muy repetitivos O frecuentemente mal empleados	Conectores variados Y frecuentemente bien empleados	Conectores variados Y siempre bien empleados

Además, se elaboró una lista de cotejo común a todos los tipos de texto para evaluar Puntuación y un criterio holístico para la Evaluación global (ver tablas 5 y 6).

Tabla 5: Evaluación de la puntuación

Criterio	1: UTILIZA (AL MENOS UNA VEZ) 0: NO LO UTILIZA
1. Uso de mayúscula al iniciar el texto	
2. Uso de punto al final del texto	
3. Uso de puntuación para separar párrafos (punto aparte)	
4. Uso de punto seguido	
5. Uso de “y” en lugar de punto (seguido o aparte)	

⁶En el caso de Noticia, no se elaboró una rúbrica para el criterio de Estructura, porque este contenido no se exige en los programas de estudio de 4º Básico.

Tabla 6: Evaluación global

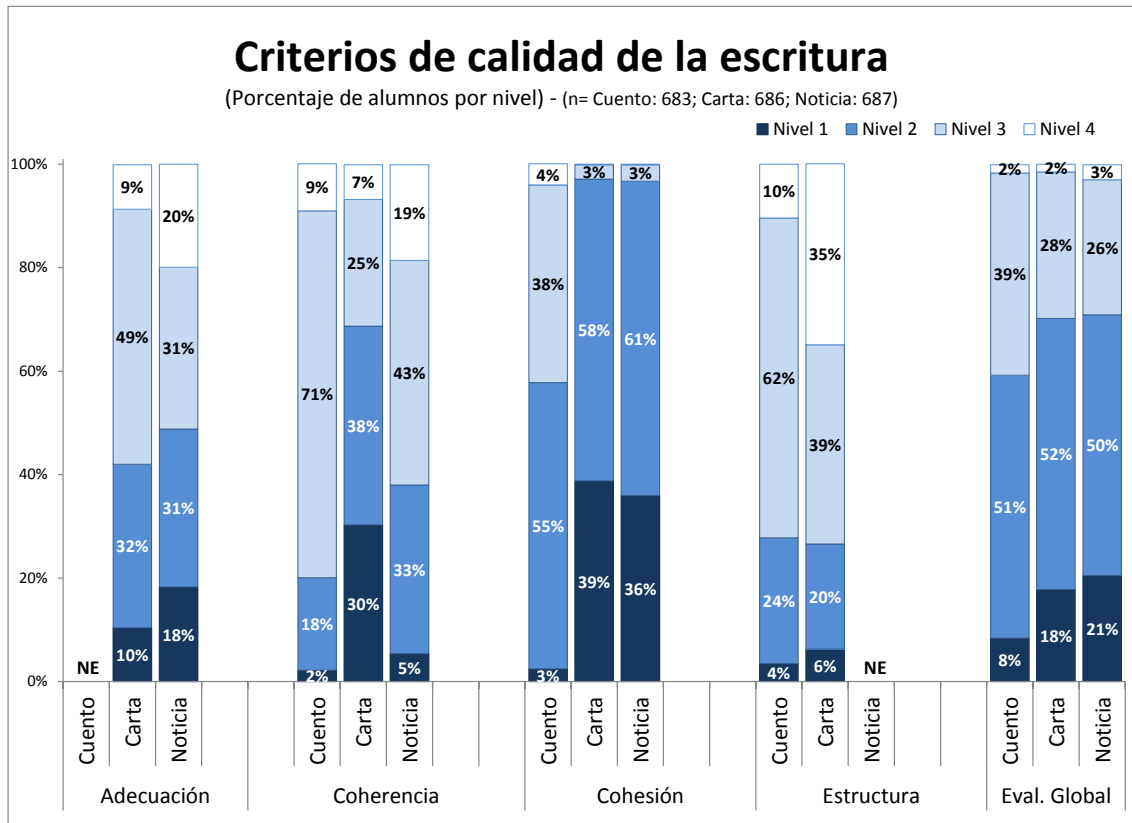
1	2	3	4
Insuficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno

4. Resultados

4.1. Totales por criterio evaluado

El criterio *Adecuación a la situación comunicativa* fue evaluado solo en los textos de Noticia y Carta, encontrándose la mayoría de los textos en los niveles 3 y 4 de la rúbrica (58% en Carta y 51% en Noticia, sumados los niveles 3 y 4) (ver gráfico 1). En general, se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de seguir las instrucciones del estímulo, desarrollando el tema propuesto, y considerando el propósito comunicativo y la relación con el receptor. En relación con los niveles 1 y 2, se observó que lo que implicó una mayor dificultad fue ajustarse al registro o tono que requería la situación comunicativa (ver tablas 3 y 4).

Gráfico 1: Porcentaje de alumnos por nivel según criterios evaluados



En *Coherencia* se puede apreciar una marcada diferencia en el desempeño según el tipo de texto. A pesar de que la mayoría de los escritos producidos se encuentran en los niveles 3 y 4 de la rúbrica, tanto en el Cuento (80% en niveles 3 y 4) como en la Noticia (63% en niveles 3 y 4), esta situación no se repite en la Carta, que muestra sólo un 31% al sumar estos dos niveles (ver gráfico 1). Por otra parte, se puede ver un mayor porcentaje en el Cuento que en la Noticia. Estas diferencias podrían explicarse por el distinto grado de dificultad que representan estos textos para los niños. El Cuento es un texto más familiar para los estudiantes y está muy presente desde los inicios de la enseñanza escolar, mientras que la Carta de solicitud requería el desarrollo de argumentos atinentes al tema, representando un desafío cognitivo y una dificultad mayor que los otros tipos de escritos (Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn, 2009). Además, el discurso narrativo tiene

una mayor cercanía con el discurso oral, lo cual explicaría también por qué los niños adquieren antes los esquemas narrativos que las habilidades argumentativas.

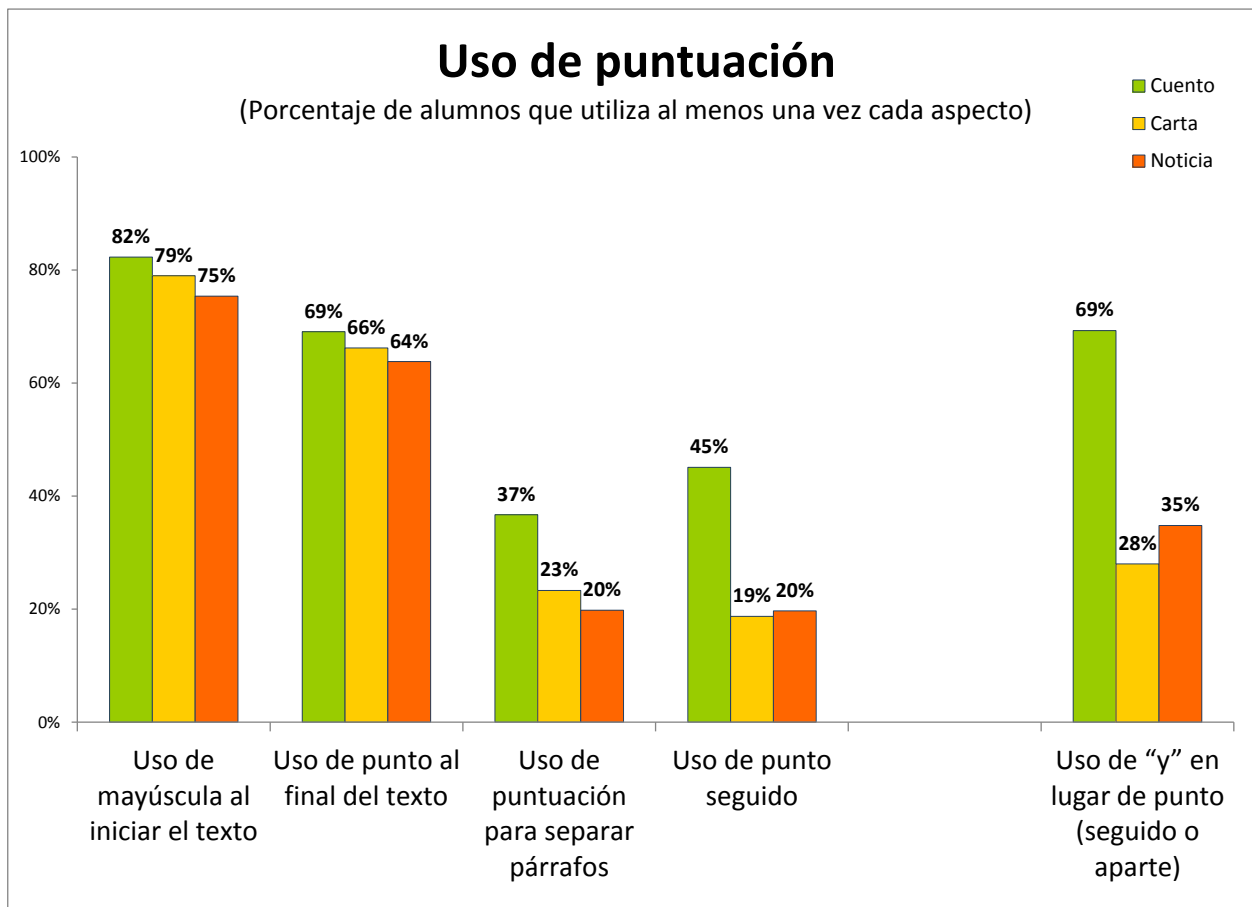
En el criterio de *Cohesión* se puede apreciar que un 57% de los Cuentos, un 97% de las Cartas y un 97% de las Noticias se ubican en los niveles 1 y 2 de la rúbrica (ver gráfico 1). Esto significa (de acuerdo a la rúbrica) que los niños escriben con escasos conectores y que estos son muy repetidos o mal empleados. El caso más típico es el uso repetido de los conectores “y” o “pero”, que reemplazan el uso de punto seguido o aparte. Lo anterior podría estar mostrando una manera de resolver el problema de la puntuación cuando los niños no manejan la noción de oración y párrafo. Por otra parte, el conector “y” es un conector de uso frecuente y especialmente utilizado en el lenguaje oral. Esta hipótesis se relaciona con lo planteado por Ferreiro y Teberosky (2007) en el sentido de que los niños buscan resolver problemas de la escritura a partir de sus conocimientos anteriores o de una gramática interna que van construyendo en la medida que se enfrentan a este nuevo código, como es el escrito.

La *Estructura* fue analizada solo en Cuento y Carta, concentrándose la mayoría de los textos en los niveles 3 y 4 de la rúbrica (ver gráfico 1). Estos resultados podrían explicarse por la enseñanza explícita de la estructura de estos textos en la Educación Básica, demostrando que lo que se enseña es efectivamente aprendido y usado por los niños. Por otro lado, la diferencia de porcentaje de la Carta (35%) y del Cuento (10%) en el nivel 4 (en este nivel, para el Cuento, se introduce la producción de un desenlace bien resuelto), podría explicarse por la dificultad que presenta para los niños la construcción de un desenlace desarrollado. Esto se relaciona con lo que Flower y Hayes (1981) describen como escritura “basada en el escritor” o egocéntrica, en la cual el escritor no logra transformar la información, tomando en cuenta las necesidades del lector. Bereiter y Scardamalia (1987) explican este fenómeno, señalando que dadas las características del proceso de escritura, el niño no tiene la posibilidad de recibir una retroalimentación inmediata para evaluar su escrito, en comparación con las conversaciones, en que el compañero conversacional desencadena la evaluación. Por tanto, como el niño sabe lo

que el texto significa -en este caso, cómo finaliza la historia- no puede imaginar que alguien no lo entienda.

La *Evaluación Global* se ubica mayoritariamente en el nivel 2 (“regular”), a pesar de que el mismo texto haya sido evaluado en niveles más altos para los demás criterios (ver gráfico 1). Esto nos indica que el juicio global tiende a ser más bajo. Una explicación podría ser que los criterios evaluados con menor puntuación tienden a contaminar la visión global del texto, como por ejemplo la Cohesión y la Ortografía.

Gráfico 2: Porcentaje de alumnos según elementos evaluados en puntuación



Respecto de *Puntuación* (ver gráfico 2), se aprecia una mayor frecuencia del “*Uso de mayúscula al iniciar los textos*” y el “*Uso de punto al final del texto*” (puntuación externa). Por otra parte, “*Uso de puntuación para separar párrafos*” y “*Uso de punto seguido*”

(puntuación interna) son los indicadores que muestran una menor frecuencia de uso, especialmente en Carta y Noticia, mostrando un mayor logro en Cuento. Esto podría explicarse porque Carta y Noticia fueron textos más breves y, en la mayoría de los casos, fueron escritos en un solo párrafo. En cambio, en el Cuento se desarrollaron textos más extensos, proporcionando así más oportunidades para usar la puntuación interna. Estos resultados se explicarían también, porque la adquisición de la puntuación externa de los textos es más temprana en el desarrollo de la escritura, siendo la puntuación interna de más difícil y lenta adquisición. Esto va en la línea de lo expuesto por Ferreiro (1983), quien sugiere que los niños van creando reglas propias que les ayudan a dominar la representación gráfica. Estas reglas tienden a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla, lo que no siempre se corresponde de manera exacta, en el caso de la puntuación.

Es interesante constatar que el *Uso de “y” en lugar de punto (seguido o aparte)* fue más habitual en el Cuento que en Carta y Noticia. Esto podría deberse a que el discurso narrativo del cuento permite el conector “y” como un recurso para conectar acciones y también porque los cuentos de los niños suelen ser más extensos que sus cartas y noticias.

4.2. Correlación entre criterios por tipos de textos

Para complementar los análisis anteriores, se estudiaron las correlaciones entre los distintos aspectos evaluados, en base al puntaje asignado para cada texto y aspecto. Las correlaciones de la Evaluación global, la Adecuación y la Coherencia son las más altas de todo el análisis, conformando un núcleo de alta confluencia. Esto nos permite pensar que estos tres aspectos están fuertemente relacionados con la evaluación de la calidad de la escritura. Por otra parte, la correlación positiva pero baja entre Coherencia y Cohesión contradice la definición teórica de que la Cohesión contribuye principalmente a la Coherencia, dando pie a la hipótesis de que estos aspectos estarían relacionados, pero serían a la vez independientes. Asimismo, llama la atención la alta correlación de la

Estructura con los otros criterios y especialmente con la Evaluación global, indicando la importancia de este aspecto en el juicio global.

4.3. Resultados según variables de género, NSE y dependencia

En la mayoría de los criterios evaluados y en todos los tipos de textos se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres. Por otra parte, mientras más alto es el NSE de los estudiantes, sus niveles de escritura fueron también más elevados para la mayoría de los criterios evaluados. Sin embargo, no hay diferencias significativas por NSE en Cohesión, en el caso de Carta y Noticia. Del mismo modo, para la mayoría de los criterios evaluados, se observó que los colegios particulares pagados muestran niveles significativamente más altos que los particulares subvencionados y municipales, respectivamente. No obstante, no hay diferencias significativas por dependencia en Cohesión para Carta y Noticia.

5. Conclusiones

Estos resultados permiten corroborar la complejidad de la adquisición de la escritura en la Educación Básica, mostrando que los distintos criterios evaluados no presentan los mismos niveles de logro en las producciones escritas de los niños. En este sentido, los resultados sugieren que una enseñanza focalizada en aspectos específicos de la escritura podría aportar a un mejor desempeño general.

Del mismo modo, el estudio muestra que el mayor o menor logro de los diversos criterios es distinto según los tipos textuales y según los estímulos. En particular, se corrobora la mayor complejidad de los textos argumentativos o expositivos en comparación con los textos narrativos, que resultan más familiares para los niños y que les permiten producir escritos de mayor extensión y coherencia.

Siguen apreciándose diferencias significativas a favor de las mujeres, de los grupos socioeconómicos más altos y de los colegios particulares pagados, aunque esto no se

cumple para algunos criterios donde lo lingüístico predomina, como es el caso de la Cohesión y de la Ortografía.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education, 39* (3), 291-310.
- 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. *Genre and the new rhetoric, 79-101*.
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices, 309-339*.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje, 36*(4), 421-441.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós, SAICF.
- Castelló, M., & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje, 74*, 39-55.
- Concha, S., & Paratore. (2011). Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean 12th grade monolingual students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication, 28*(1), 34-69.
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C., & Romero, V. (2010). Coherencia local en la producción escrita no narrativa de escolares de Santiago: una investigación sobre los productos escritos, el conocimiento metalingüístico y las conductas de proceso, para informar a la didáctica específica. *Comunicación presentada en el I Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

- Favart, M. & Passerault, J.M. (1996). Functionality of cohesion devices in the management of local and global coherence: two studies in children's written production of narratives. In Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. & Couzijn, M (Eds). *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 4(2).
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12(3).
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 424-432.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3–12.
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1):170–182.
- Graham, S., McKeown, D., Kihare, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*.
- Jimeno, P. (2004). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*(37), 52-64.
- Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, evaluar y corregir la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, 26(3), 6-20.
- Lee, I. (2002). Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 11, 135-159.
- Matute, E., & Leal, F. (1996). ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? *Lectura y Vida*, 17(3), 5-16.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, (3), 299-325.

- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children’s writing. In Mc Arthur et. al. (Eds). *Handbook of writing research, 8*, 115-130.
- 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), 51-68.
- Ministerio de Educación. (2009). *Informe de resultados de escritura*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Pavez, M. M.; Coloma, C.J., Maggiolo, M. (2008) *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta para la evaluación y la intervención en niños con trastornos del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Linking children’s connective use and narrative macrostructure. En Peterson, C. & McCabe, A. (Editores) *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rocha, I. L. (1995). Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. *Lectura y Vida*, 16(4).
- Rodríguez Muñoz, F. & Ridaó Rodrigo, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, 48 (1), 147 - 169
- Shapiro, L., & Hudson, J. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27 (6), 960-974.
- Sotomayor, C., Parodi, G. Coloma, C.J., Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). “La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?” *Pensamiento Educativo* 48 (1). 28-42.
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., & Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, 53-77.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto*. Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.
- Verhoeven, L., & van Hell, J. (2008). From knowledge representation to writing text: a developmental perspective. *Discourse Processes*, 45, 387-405.