

La presencia de elementos de conexión y de progresión temporal en narraciones escritas: una mirada a la realidad escolar nacional

The presence of elements of connection and temporal progression in written narratives: a look at the national school reality

Gonzalo Aranda Faúndez

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Carmen Díaz Oyarce

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

ONOMÁZEIN 38 (diciembre de 2017): 233-262
DOI: 10.7764/onomazein.38.05



Gonzalo Aranda Faúndez: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

| Correo electrónico: gjaranda@uc.cl

Carmen Díaz Oyarce: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

| Correo electrónico: ddiazo@uc.cl

Fecha de recepción: agosto de 2016

Fecha de aceptación: noviembre de 2016

Resumen

El texto narrativo es la unidad superior de comunicación cuya extensión varía y su objetivo principal es la comunicación (Pérez y Vega, 2001). En la construcción del texto narrativo los estudiantes, principalmente, van construyendo y entramando ideas (Shiro, 2001). Este tipo de texto es una unidad compleja y profundamente heterogénea (Adam y Lorda, 1999). Se destaca que un texto narrativo siempre deberá tener una sucesión de hechos lógicos, conectados de tal manera que podrán seguir un desarrollo de ideas que necesariamente darán cuenta de algún suceso. El presente estudio examina el desempeño de los niños de cuarto año de enseñanza básica de escuelas de dependencia municipalizada, subvencionada y particular pagada, en el uso de elementos de conexión y de progresión temporal en producciones de narraciones escritas. Se trabajó con 300 narraciones extraídas del corpus de la prueba de escritura aplicada a nivel nacional (SIMCE, 2009). A partir de esta, se analizaron las estructuras conectivas y verbales presentes en las narraciones escritas a la luz de estructuras lingüísticas que fueron validadas de acuerdo al marco teórico del estudio. Los resultados obtenidos dan cuenta de que los elementos de conexión textual y de progresión temporal presentes en las narraciones escritas de los niños estudiados están determinados por el tipo de dependencia escolar a la que pertenecen. Por una parte, los establecimientos particulares subvencionados se caracterizan por un mayor uso de estructuras verbales, mientras que los establecimientos municipales presentan un mayor uso de conectores ligados al desarrollo central del relato.

Palabras clave: escritura; conectores; verbos; producción escrita; evaluación de la escritura; producción textual.

Abstract

The narrative text is the highest unit of communication whose length varies and whose principal objective is communication (Pérez & Vega, 2001). When constructing a narrative text, students principally go about constructing and linking ideas (Shiro, 2001). This type of text is a complex and deeply heterogeneous unit (Adam & Lorda, 1999). It is noteworthy that a narrative text must always have a series of logical events, connected in such a way that they will be able to follow a development of ideas that will necessarily explain some other event. The present study examines the performance of children in their fourth year of schooling in municipal, subsidised, and private schools, with respect to their use of connective elements

and temporal progression in the production of written narratives. The sample consists of 300 narrations extracted from the corpus of the national applied writing exam (SIMCE, 2009). On this basis, connective and verbal structures present in the written narratives were analysed in light of linguistic structures that were validated in accordance with the theoretical framework of the study. The results obtained indicate that textual connectives and elements of temporal progression present in the written narrations of the children studied are determined by the type of school that the children attend. In particular, the subsidised establishments are characterized by a greater use of verbal structures while municipal schools present a greater use of connectors linked to the central development of the story.

Keywords: writing; connectors; verbs; written production; writing assessment; textual production.

1. Introducción y antecedentes conceptuales

Actualmente, la educación chilena encara el desafío de desarrollar en los niños y niñas la capacidad para manejar el lenguaje escrito como una habilidad que les permita desenvolverse adecuadamente en una sociedad alfabetizada. No obstante, diferentes investigaciones nacionales (Crespo, Benítez y Cáceres, 2007; SIMCE, 2009; SIMCE, 2014) han demostrado que un porcentaje significativo de los niños y niñas chilenos de enseñanza básica aún no leen de manera independiente y están recién iniciándose en la producción de textos escritos en diferentes géneros.

La escritura es una tarea compleja, que se relaciona con el desarrollo de diversos procesos mediante los cuales los niños dan cuenta tanto de sus capacidades como de los aprendizajes que han adquirido en la escuela (Cassany, 2011). Desde un punto de vista formal, la producción textual corresponde a un conjunto de oraciones organizadas coherentemente por medio de diferentes recursos del lenguaje, entre los que destacan los elementos de conexión (conjunciones, adverbios o expresiones gramaticalizadas) y de temporalidad. De esta forma Chartier (2004) menciona que los niños relacionan el mundo al que pertenecen y que de cierta manera los determina. Por lo tanto, es necesario que la práctica educativa incorpore las habilidades lingüísticas y las estrategias necesarias para construir un texto escrito en que estén presentes las relaciones temporales y causales en un marco coherente y cohesivo en la conexión de las ideas (Álvarez, 1996; Adam y Lorda, 1999; Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008; Díaz, 2010; Sotomayor y otros, 2013).

1.1. La narración

Para los niños y niñas contar cuentos representa una acción relativamente temprana. A medida que se adentran en el proceso de la escuela se estructura la secuencia narrativa gracias a los elementos con que ha sido estimulado cada individuo. El narrador infantil se enfrenta a un mundo de posibilidades, las cuales tiene que conjugar con progresiones de peso para entregar al lector convenciones gramaticales que apoyen el avance del relato, para lo cual dispone de estructuras que ayudan a armar los textos escritos, entregado en mayor medida por su entorno (Marinkovich, 2002). El texto narrativo es la unidad superior de comunicación y de la competencia organizacional del hablante, “su extensión es variable y corresponde a un todo comprensible que tiene una finalidad comunicativa en un contexto dado” (Pérez y Vega, 2001: 20). Esto se debe a que en la comunicación la narración es la forma más utilizada, ya que lo habitual es conversar y contar historias (Álvarez, 2000). De hecho, según la autora, la narración está ligada a las primeras manifestaciones lingüísticas de los individuos, pues el hombre comienza a contar los sucesos que presencia para luego precisar elementos como personas, lugares objetos, entre otros.

A partir de lo anterior, el texto se entiende como un entramado semántico, sintáctico y pragmático que se construye en función de la creación narrativa, con la intención de que el

lector sea capaz de tomar los elementos propuestos en la composición y entender los mensajes entregados. Los estudiantes para expresarse de manera escrita van más allá en el uso tradicional de oraciones, construyendo, entramando ideas y oraciones para llevar al lector a un producto final, el que es un reflejo de su pensamiento (Shiro, 2001).

El texto narrativo es una unidad compleja y profundamente heterogénea que, como lo menciona Adam y Lorda (1999), está compuesta de momentos narrativos, descriptivos y dialogales más o menos puros que denominamos secuencias. Entonces, se destaca que un texto narrativo siempre deberá tener una sucesión de hechos lógicos, los que estarán conectados de manera tal que podrán seguir un desarrollo de ideas que necesariamente darán cuenta de algún suceso. Asimismo, las distintas unidades se entrelazan jerárquicamente entre ellas por medio de diferentes conectores, elementos anafóricos, sustituciones léxicas, relaciones semánticas entre acontecimientos, de manera que se construyan unidades cada vez mayores (sintagmas, oraciones, párrafos, texto).

En este sentido, la construcción del texto, como ha sido mencionado, partirá de lo concreto hasta lo más descontextualizado, lo que influye en la confección narrativa que pueda darle tanto su autor como el desentramado que realiza el lector al enfrentarse a lo propuesto en el escrito (Shiro, 2001). Esto quiere decir que las narraciones irán desde la experiencia personal (lo concreto) hasta la realización de narraciones de ficción (lo descontextualizado). Por lo tanto, la persona que narra tiene la posibilidad de evocar acontecimientos conocidos porque los ha vivido, o configurar un relato como si hubiese sido testigo y, de forma verosímil, hace participar al lector como un espectador de ellos (Álvarez, 2000). De esta forma, se aprenderán las destrezas lingüísticas necesarias, como las culturales y cognitivas.

Algunas convenciones de la escritura que dominan los niños tienen que ver con la estructuración global o 'macroestructura', la que contempla una huella que el texto sigue para que se dé la comprensión lógica por parte del lector. La progresión según la secuencia narrativa estaría constituida por cuatro nodulos: la orientación o planteamiento, que corresponderá a una situación inicial con elementos y personajes ubicados tanto temporal como espacialmente; la temporalidad, que se observa concretamente según el encadenamiento lógico y cronológico; el nudo, que corresponde al desarrollo de una trama o conflicto por medio de una serie de acciones de los personajes; y, para finalizar, se encuentra el desenlace en que el conflicto se soluciona (Filinich, 1999; Marinkovich, 2002).

1.2. La gramática narrativa

La gramática, como disciplina, intenta reconstruir el sistema lingüístico, que requiere para ello una abstracción de las características propias de cada grupo de personas a nivel indivi-

dual, social y geográfico. Por lo tanto, “una gramática explica sobre todo el sistema de normas que forma la base de la producción” (Van Dijk, 1991: 56). En lo que respecta a una gramática del relato, la descripción secuencial de las oraciones deberá indicar el ordenamiento lógico de oraciones posibles. En este sentido, la secuencia de estas será semánticamente correcta y, de este modo, determinará la enunciación lógica de las otras oraciones y caracterizará grupos sintagmáticos que pueden llegar a formar otros grupos especiales en la secuencia. Esto quiere decir que existen diversas condiciones para la conexión, basadas en los significados de las frases, la referencia de las oraciones, además de su subordinación y cómo forman un todo en relación a los componentes de cada frase. Por lo tanto, “las condiciones para la conexión de oraciones y secuencias dependen de las relaciones entre circunstancias determinadas” (Van Dijk, 1991: 64), es decir, que cada conexión dependerá de su contexto semántico y sintáctico para que su relación cumpla con un sentido coherente en la parte del relato que se desarrolla.

La estructuración formal y la secuencia narrativa escrita del texto es un conjunto de elementos como palabras, oraciones y párrafos organizados según reglas escritas de composición, conformando en un relato todo unitario, las que responden a un objetivo que es el de construir una unidad lógica de comunicación escrita (Pérez y Vega, 2001). Entonces, la tarea de escribir puede ser considerada como un acto de composición en que subyace un complejo proceso cognitivo. Este proceso organizado jerárquicamente responde a las metas o propósitos que se plantea el escritor, incorporando subprocesos. Dentro de estos subprocesos se encuentran la planificación, la recuperación de información de la memoria a largo plazo y finalmente la etapa de revisión. En esta última etapa de edición es posible comparar, corregir y eliminar elementos de la producción (Flower y Hayes, 1981).

1.3. Coherencia y cohesión textual

Según De Beaugrande y Dressler (1981 [1997]), para que un texto se conforme como tal debe cumplir con siete estándares: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. De esta manera, estas normas se sustentan a partir de la eficacia, efectividad y adecuación. Sin embargo, los estándares más importantes, y que de cierta manera les dan textura a los textos, son la coherencia y la cohesión (Calsamiglia y Tusón, 1999 [2012]).

Por una parte, coherencia textual es la propiedad de un texto que permite captar en él mismo la unidad, estructura y organización de las partes, dando lugar a un mensaje claro y con sentido (Álvarez, 1996; Pérez y Vega, 2001; Mendoza, 2003). Álvarez (2004) menciona que la coherencia designa un aspecto mental relacionado con los hechos denotados en el texto que resulta de la interacción entre el texto y el saber sobre el mundo. Según Calsamiglia y Tusón (1999 [2012]: 212), “es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad,

abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras al interior del mismo texto”. A su vez, la coherencia puede ser intratextual, cuando se centra en la propia estructura del texto, o extratextual, cuando el texto atiende al contexto o situación. Por lo tanto, la coherencia se basa en la estabilidad y en la consistencia temática subyacente asociada a la macroestructura (contenido), superestructura (esquema de organización) del texto, su anclaje enunciativo y las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de los conocimientos previos (Álvarez, 2004; Calsamiglia y Tusón, 1999 [2012]).

Por otra parte, la cohesión es un aspecto fundamental en un texto, ya que permite mantener la relación de las unidades lingüísticas a nivel textual. Este tipo de relación es de naturaleza semántica y se reconocen dos tipos: una cohesión de tipo gramatical lingüística (pronombres posesivos, grupos nominales, elipsis, entre otros) y otra de tipo léxica (etiquetas semántico-lingüísticas) (De Beaugrande y Dressler, 1981 [1997]). Asimismo, la cohesión es la propiedad que hace referencia a las relaciones que mantienen las unidades lingüísticas en el ámbito textual. Por lo tanto, tiene que ver con la concreción lingüística del texto, con sus existencias como el producto de un acto de enunciación por parte de un hablante (Marimón Llorca, 2008). En este sentido, es la manifestación de la coherencia y se da al interior del texto como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer relaciones semánticas que necesita un texto para construirse como unidad de significación. Según Halliday y Hasan (1976), la cohesión es una red de relaciones lingüísticas léxicas, gramaticales o entonacionales que se dan al interior del texto en que su concreción se da por los lazos cohesivos. En este sentido, la cohesión se presenta al servicio de la coherencia, debido a que las redes de relaciones dan unidad a los componentes que integran la superficie textual, que hace depender los unos de los otros (De Beaugrande y Dressler, 1981 [1997]).

1.4. Modelos de conectividad

Los conectores son elementos gramaticales (conjunciones, adverbios o expresiones gramaticales) que permiten explicar las relaciones que el enunciador establece entre oraciones o secuencias de un texto, lo que permite dar continuidad y direccionalidad a lo narrado (Pérez y Vega, 2001; Sotomayor y otros, 2013). Esto da como resultado la construcción en la cohesión del texto y la progresión del relato en una comprensión lógica del escrito; por lo tanto, juega a favor de lo que el escritor pretende entregar en el texto (Pérez y Vega, 2001; Sotomayor y otros, 2013). Es por ello que son elementos esenciales en toda comunicación y de uso frecuente en las distintas lenguas, ya que su misión principal es conectar dos enunciados o grupos de enunciados indicando el sentido de la conexión, para, así, establecer una orientación semántica sobre el contenido de los elementos que enlaza (Fuentes, 2012). Por lo tanto, la función principal que cumple este tipo de partículas es “poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados; en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual previo con el

siguiente, estableciendo una relación semántica; algunos de ellos tienen la doble función de relacionar enunciados (en el plano local, oracional) y conjuntos de enunciados (en el plano global, textual)” (Calsamiglia y Tusón, 1999 [2012]: 236).

Entonces, cuando la relación entre enunciados se expresa a través de un conector, este manifiesta lazos preexistentes que “se expresan a través de un elemento sintáctico para indicar de forma más precisa y clara la relación que se intenta comunicar” (Calsamiglia y Tusón, 1999 [2012]: 32). Una producción escrita se da gracias a elementos lingüísticos como conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales y deícticos (Portolés, 1998). El conector, por su parte, es un marcador discursivo que vincula semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior o con una suposición contextual fácilmente accesible.

A propósito de lo anterior, el significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guían las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados. Es propio de los conectores indicar el sentido de la conexión, tener incidencia en ningún término de los segmentos que unen, situarse en el margen oracional, tener movilidad en la mayoría de los casos, poder acumularse, ser compatibles con las conjunciones, no poder focalizarse, ser invariables, entre otros aspectos (Pérez y Vega, 2001).

1.5. Los tiempos verbales en la narración escrita

El tiempo en el texto narrativo sigue una lógica especial e importante en la sintaxis funcional narrativa. El tiempo en el relato corresponde más a una construcción referencial y el tiempo lógico se manifiesta como un constructo simultáneo a los hechos que están sucediendo (Beristáin, 1984; Filinich, 1999; Álvarez, 2004; Calsamiglia y Tusón, 1999 [2012]). La mayor parte de las veces el autor no trata de recuperar esta sucesión natural, pues utiliza la deformación temporal con ciertos fines estéticos. Distintas formas verbales en la narración muestran que los hechos ocurridos a lo largo del tiempo se van entrelazando y adquiriendo nuevos significados para guiar la comprensión del texto escrito (Álvarez, 2004). El tiempo que predomina en un texto narrativo es esencialmente el pretérito indefinido, aunque, en menor medida, aparece el imperfecto —el tiempo adecuado de la descripción— y el presente. En ocasiones se utiliza el presente histórico con la intención de acercar el pasado al presente del lector, es decir, actualizar los hechos relatados. Actualmente, el empleo del presente narrativo es habitual, aunque siempre alternado con el indefinido, lo que puede provocar un brusco salto temporal que responde a una función determinada en el relato. El tiempo imperfecto de aparición frecuente en textos narrativos posee un valor descriptivo, ya que introduce aspectos explicativos al margen de los hechos narrados (Sebastián, 1991). Esto confirmaría que todas

las lenguas del mundo poseen mecanismos lingüísticos para marcar nociones temporales o aspectuales a partir de mecanismos gramaticales o léxicos (Sebastián, 1991).

El tiempo gramatical es una categoría deíctica a través de la cual podemos relacionar el tiempo de la situación a la que nos referimos lingüísticamente con el tiempo de habla. Según Cassany y otros (1994) la estructuración del texto escrito es aquella en que un individuo desarrolla macro-estructuras utilizando macro-reglas lingüísticas de comprensión y producción textual, las que permiten sacar informaciones importantes, prescindir de detalles, generalizar, entre otros. De esta manera, las macro-reglas permiten construir un texto nuevo, así como también completar una idea básica con detalles y ejemplos. En la expresión narrativa, el desarrollo temporal se encuentra relacionado con una base no lingüística en que intervienen nociones de secuencialidad, simultaneidad y duración (Díaz, 2010). De esta forma, la comprensión de la noción de simultaneidad se relaciona con la capacidad de procesar cognitivamente dos o más hechos o sucesos (Díaz, 2010). Asimismo, se hace referencia a la adquisición de la noción de duración, en que el sujeto es capaz de determinar la magnitud de los intervalos temporales a través del uso de determinadas estructuras verbales de los sucesos. Finalmente, se hace referencia a la noción de secuencialidad, en la cual el individuo logra comprender los sucesos que ocurren en el mundo externo y provocar relaciones de orden.

2. Metodología

2.1. Muestra

Se trabajó con 300 producciones escritas correspondientes a la prueba de escritura piloto realizada en Chile denominada SIMCE correspondiente al año 2008. Esta prueba fue aplicada a 22.854 estudiantes de 4° año básico, pertenecientes a 706 establecimientos, lo que corresponde al 9% de la matrícula del nivel de ese año. Los datos fueron solicitados al departamento de SIMCE, mediante protocolos institucionales establecidos. La muestra de 300 narraciones fue seleccionada aleatoriamente, conformando una muestra homogénea de 100 narraciones por dependencia administrativa (Municipal, Particular subvencionado, Particular pagado). El estímulo empleado en la prueba de escritura aplicada correspondió a una fotografía de un niño con un delfín.

2.2. Método

Se utilizó la prueba ANOVA para determinar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la muestra: establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipales. El universo esperado de elementos lingüísticos correspondió al total de la muestra (no esperándose un total determinado), es decir, por estructura, la que era analizada en función de sus medias, estimando el nivel de significancia. Por su parte, los resultados esta-

dísticamente significativos fueron analizados por la prueba ANOVA que se realizó usando el *software* SPSS versión 20.

2.3. Variables

Son determinadas como variables dependientes las estructuras verbales más usadas por la muestra y las estructuras conectivas.

2.3.1. Variables dependientes

2.3.1.1. Presencia de estructuras verbales más usadas por la muestra

La presencia de estructuras verbales más usadas por la muestra se determinó según las estructuras verbales clásicas más empleadas en los relatos. A partir de la tipología de Beristáin (1984) son: pretéritos (perfecto simple e imperfecto) para la narración de hechos, presente, futuro y condicional para las presentaciones.

2.3.1.2. Presencia de estructuras conectivas

La presencia de conectores se realizó según clasificación de Pérez y Vega (2001), Calsamiglia y Tusón (1999 [2012]) y Portolés (1998). Estos autores entregan categorizaciones para la conexión textual y proveen pistas para entender la progresión del texto ligada al uso de estas estructuras lingüísticas en la producción escrita. Finalmente, se evaluó la presencia de las siguientes tipologías conectivas en la narración de los estudiantes: apertura, temporal, ordenadores y conclusivos.

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados estadísticamente significativos de manera descriptiva.

3.1. Resultados descriptivos

3.1.1. Presencia de estructuras verbales más usadas por la muestra

3.1.1.1. Modos verbales

En la siguiente tabla se expone cómo se comporta el modo verbal no personal en que no hay un uso mayoritario de esta estructura en las narraciones. Frente a esto, se puede decir

que su utilización no permite distinguirlo como un elemento diferenciador para el estudio, ya que no hay diferencias significativas por dependencia entre la ausencia y la presencia de este elemento. De esta forma, se distingue una baja presencia en el uso de la estructura observada.

TABLA 1

Uso de modos verbales por dependencia

| | | DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DEL ESTABLECIMIENTO | | | |
|------------------------|-----------|--|--------------------------|-------------------|----------|
| | | MUNICIPAL | PARTICULAR-SUBVENCIONADO | PARTICULAR-PAGADO | TOTAL |
| | | N | N | N | RECuento |
| Uso de Modo Infinitivo | Ausencia | 34 | 25 | 19 | 78 |
| | Presencia | 66 | 75 | 81 | 222 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Uso de Modo Gerundio | Ausencia | 60 | 64 | 64 | 188 |
| | Presencia | 40 | 36 | 36 | 112 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Uso de Modo Participio | Ausencia | 57 | 54 | 52 | 163 |
| | Presencia | 43 | 46 | 48 | 137 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |

3.1.1.2. Tiempos verbales

En la tabla 2 se observa un uso mayoritario del tiempo pretérito en la narración. A su vez, se observa de manera similar entre las tres dependencias analizadas en que se destaca una mayor inclinación por su uso en los colegios de dependencia particular y particular subvencionado.

3.1.2. Presencia de estructuras conectivas

En la tabla 3 se observa un análisis del uso de las estructuras conectivas de las tres dependencias de establecimientos. En ella se muestran los conectores que marcan los textos según distribución de la muestra, en la que destacan los colegios de tipo municipal.

TABLA 2

Uso de tiempos verbales por dependencia

| | | DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DEL ESTABLECIMIENTO | | | |
|---------------------------|-----------|--|--------------------------|-------------------|----------|
| | | MUNICIPAL | PARTICULAR-SUBVENCIONADO | PARTICULAR-PAGADO | TOTAL |
| | | N | N | N | RECUENTO |
| Presente | Ausencia | 38 | 46 | 45 | 129 |
| | Presencia | 62 | 54 | 55 | 171 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Pretérito Perfecto Simple | Ausencia | 11 | 8 | 7 | 26 |
| | Presencia | 89 | 92 | 93 | 274 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Pretérito Imperfecto | Ausencia | 8 | 8 | 5 | 21 |
| | Presencia | 92 | 92 | 95 | 279 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Futuro | Ausencia | 78 | 79 | 66 | 223 |
| | Presencia | 22 | 21 | 34 | 77 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Condicional | Ausencia | 68 | 57 | 66 | 191 |
| | Presencia | 32 | 43 | 34 | 109 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |

3.2. Resultados inferenciales

3.2.1. Modos verbales por dependencia

La tabla 4 reporta los resultados estadísticos descriptivos del modelo ANOVA para esta relación y la tabla 5 muestra el resumen del procedimiento ANOVA de los modos verbales según tipo de establecimiento. Las tablas anteriores muestran que se rechaza la hipótesis de igualdad de medias, debido a que el valor del modo verbal infinitivo (0.035) es menor al 0.05. Se concluye, por lo tanto, que las poblaciones definidas por la variable tipo de establecimiento no poseen, en promedio, las mismas respuestas en la calificación de este modo verbal. Con respecto a las variables no personales (gerundio y participio), estas arrojan un valor no significativo (0,705 y 0,945, respectivamente). Por lo tanto, del corpus analizado no se presentan diferencias al dar a conocer la progresión temporal del texto narrativo en producciones auténticas para estos modos verbales.

TABLA 3

Uso de estructuras conectivas por dependencia

| | | DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DEL ESTABLECIMIENTO | | | |
|------------------------|-----------|--|--------------------------|-------------------|----------|
| | | MUNICIPAL | PARTICULAR-SUBVENCIONADO | PARTICULAR-PAGADO | TOTAL |
| | | N | N | N | RECUENTO |
| Conectores de Apertura | Ausencia | 21 | 37 | 34 | 92 |
| | Presencia | 79 | 63 | 66 | 208 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Conectores Temporales | Ausencia | 25 | 30 | 30 | 85 |
| | Presencia | 75 | 70 | 70 | 215 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Conectores Ordenadores | Ausencia | 48 | 57 | 48 | 153 |
| | Presencia | 52 | 43 | 52 | 147 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |
| Conectores Conclusivos | Ausencia | 72 | 81 | 84 | 237 |
| | Presencia | 28 | 19 | 16 | 63 |
| | Total | 100 | 100 | 100 | 300 |

De esta forma, como se observa en las tablas señaladas anteriormente, solo tiene sentido el análisis de diferencia de la primera forma no personal: infinitivo. Por lo tanto, para determinar quién produce dichas diferencias se realizó previamente la prueba de Levene (Correa, Iral y Rojas, 2006) de igualdad de varianzas. De acuerdo al análisis anteriormente señalado, se considera el caso para el modo verbal infinitivo. La tabla 4 contiene el estadístico de Levene (1960). En ella junto con el valor del estadístico (Levene 3,895), aparecen los grados de libertad de su distribución ($gl_1=2$, $gl_2=297$) y el nivel crítico o probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores (Significación=0,021). Puesto que el nivel crítico (0,021) es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas, por lo que concluimos que en las poblaciones definidas por tipo de establecimiento no hay similitud en las varianzas de la variable modo verbal infinitivo. De esta forma, no se asumen varianzas iguales de acuerdo al procedimiento anterior; en el análisis *post hoc* se procede a utilizar el método Games-Howell. Este método es similar al de Tukey, el que es más utilizado, pues controla mejor la tasa de error en diferentes situaciones (ver tabla 5).

TABLA 4

Prueba de homogeneidad de varianzas (salida SPSS)

| | ESTADÍSTICO DE LEVENE | GL1 | GL2 | SIG. |
|------------|-----------------------|-----|-----|--------|
| Infinitivo | 3,895 | 2 | 297 | 0,021* |
| Gerundio | 1,081 | 2 | 297 | 0,341 |
| Participio | 1,127 | 2 | 297 | 0,325 |

TABLA 5

Comparaciones múltiples del procedimiento ANOVA (salida SPSS)

| (I) TIPO ESTABLECIMIENTO | (J) TIPO ESTABLECIMIENTO | DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J) | ERROR TÍPICO | SIG. | INTERVALO DE CONFIANZA AL 95% | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------|--------------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | LÍMITE INFERIOR | LÍMITE SUPERIOR |
| municipal | particular-subvencionado | 0,150 | 0,225 | 0,782 | -0,38 | 0,68 |
| | particular-pagado | -0,440 | 0,258 | 0,206 | -1,05 | 0,17 |
| particular-subvencionado | municipal | -0,150 | 0,225 | 0,782 | -0,68 | 0,38 |
| | particular-pagado | -0,590* | 0,224 | 0,024 | -1,12 | -0,06 |
| particular-pagado | municipal | 0,440 | 0,258 | 0,206 | -0,17 | 1,05 |
| | particular-subvencionado | 0,590* | 0,224 | 0,024 | 0,06 | 1,12 |

En el gráfico 1 se presentan las medias, en donde los colegios particulares pagados demuestran un claro mayor uso de estas estructuras gramaticales en comparación con los colegios de otras dependencias, como los particulares subvencionados y municipales.

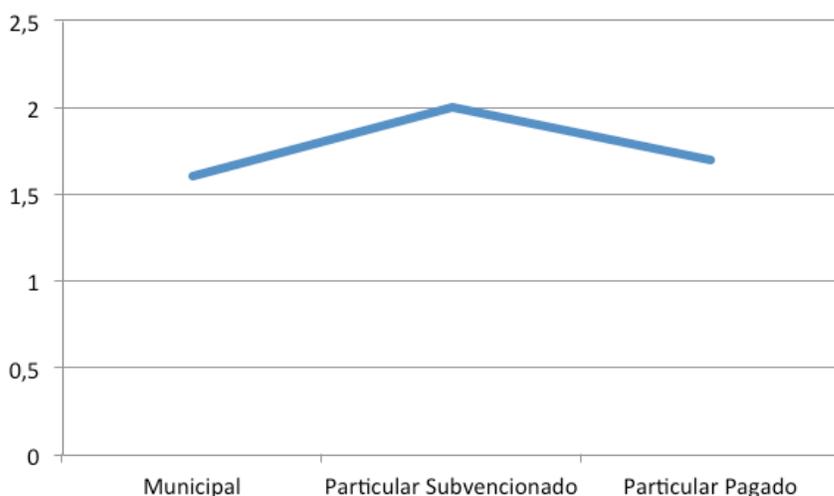
3.2.2. Tiempos verbales según dependencia administrativa

En la tabla 6 se muestra el análisis estadístico descriptivo de las pruebas de gerundio, participio e infinitivo por género. A continuación, en la tabla 7 se expone el resumen de la prueba

* Valor significativo al 5%.

GRÁFICO 1

Gráfico de líneas. Relación entre tipo de establecimiento y modo verbal infinitivo



ANOVA de las formas no personales según género. Posteriormente, a través del estadístico F en la tabla 8, se tiene que, en el valor del nivel crítico, solo el tiempo verbal pretérito imperfecto (0,000) es menor que 0,05. Se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y se concluye que las poblaciones definidas por la variable tipo de establecimiento no poseen en promedio las mismas respuestas en la calificación de este tiempo verbal.

No es el caso para los otros tiempos verbales (presente, pretérito perfecto simple, futuro y condicional) que no son significativos por establecimiento educacional. De esta forma, solo tiene sentido el análisis de diferencia del tiempo verbal pretérito imperfecto. Para determinar quién produce dichas diferencias se realiza previamente la prueba de Levene de igualdad de varianzas. Como se señaló anteriormente, estas comparaciones permiten controlar la tasa de error al efectuar varios contrastes utilizando las mismas medias.

La tabla 9 contiene el estadístico de Levene, el que permite contrastar la hipótesis de que las varianzas poblacionales son iguales. Junto con el valor del estadístico de Levene (4,335), aparecen los grados de libertad de su distribución ($gl_1=2$, $gl_2=297$) y el nivel crítico o probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores (Significación=0,014). Puesto que el nivel crítico (0,014) es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas y se concluye que, en las poblaciones definidas por tipo de establecimiento, las varianzas de la variable tiempo verbal pretérito imperfecto no son iguales. De esta forma, no asumiendo varianzas iguales de acuerdo al procedimiento anterior, en el análisis *post hoc* se utilizó el procedimiento Games-Howell, debido a que este método es el que mejor controla la tasa de error en diferentes situaciones.

TABLA 6

Tabla de estadísticos descriptivos del procedimiento ANOVA (salida SPSS)

| | | N | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA | ERROR TÍPICO | INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA MEDIA AL 95% | | MÍN | MÁX |
|------------|--------|-----|-------|----------------------|-----------------|---|--------------------|-----|-----|
| | | | | | | LÍMITE INFERIOR | LÍMITE SUPERIOR | | |
| infinitivo | hombre | 150 | 1,71 | 1,720 | ,140 | 1,44 | 1,99 | 0 | 8 |
| | mujer | 150 | 1,82 | 1,647 | ,134 | 1,55 | 2,09 | 0 | 7 |
| | Total | 300 | 1,77 | 1,682 | ,097 | 1,58 | 1,96 | 0 | 8 |
| gerundio | hombre | 150 | ,46 | ,783 | ,064 | ,33 | ,59 | 0 | 5 |
| | mujer | 150 | ,59 | ,875 | ,071 | ,45 | ,73 | 0 | 4 |
| | Total | 300 | ,53 | ,832 | ,048 | ,43 | ,62 | 0 | 5 |
| participio | hombre | 150 | ,71 | ,936 | ,076 | ,56 | ,86 | 0 | 4 |
| | mujer | 150 | ,57 | ,718 | ,059 | ,45 | ,68 | 0 | 3 |
| | Total | 300 | ,64 | ,836 | ,048 | ,54 | ,74 | 0 | 4 |

TABLA 7

Tabla resumen del procedimiento ANOVA, formas no personales según género (salida SPSS)

| | | SUMA DE CUADRADOS | GL | MEDIA CUADRÁTICA | F | SIG. |
|------------|--------------|----------------------|-----|---------------------|-------|-------|
| infinitivo | Inter-grupos | 0,853 | 1 | 0,853 | 0,301 | 0,584 |
| | Intra-grupos | 844,813 | 298 | 2,835 | | |
| | Total | 845,667 | 299 | | | |
| gerundio | Inter-grupos | 1,333 | 1 | 1,333 | 1,934 | 0,165 |
| | Intra-grupos | 205,453 | 298 | 0,689 | | |
| | Total | 206,787 | 299 | | | |
| participio | Inter-grupos | 1,613 | 1 | 1,613 | 2,317 | 0,129 |
| | Intra-grupos | 207,507 | 298 | 0,696 | | |
| | Total | 209,120 | 299 | | | |

TABLA 8

Tabla resumen del procedimiento ANOVA tiempos verbales según tipo de establecimiento (salida SPSS)

| | | N | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA | ERROR TÍPICO | INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA MEDIA AL 95% | | MÍN | MÁX |
|----------------------|------------------------------|-----|-------|----------------------|-----------------|---|--------------------|-----|-----|
| | | | | | | LÍMITE INFERIOR | LÍMITE SUPERIOR | | |
| presente | municipal | 100 | 1,49 | 1,878 | ,188 | 1,12 | 1,86 | 0 | 12 |
| | particular- subvencionado | 100 | ,94 | 1,293 | ,129 | ,68 | 1,20 | 0 | 7 |
| | particular- pagado | 100 | 1,21 | 1,641 | ,164 | ,88 | 1,54 | 0 | 8 |
| | Total | 300 | 1,21 | 1,632 | ,094 | 1,03 | 1,40 | 0 | 12 |
| pp simple | municipal | 100 | 5,46 | 3,820 | ,382 | 4,70 | 6,22 | 0 | 19 |
| | particular- subvencionado | 100 | 4,66 | 2,579 | ,258 | 4,15 | 5,17 | 0 | 11 |
| | particular- pagado | 100 | 5,64 | 2,758 | ,276 | 5,09 | 6,19 | 0 | 12 |
| | Total | 300 | 5,25 | 3,120 | ,180 | 4,90 | 5,61 | 0 | 19 |
| p imper- fecto | municipal | 100 | 3,02 | 2,305 | ,230 | 2,56 | 3,48 | 0 | 9 |
| | particular- subvencionado | 100 | 2,66 | 2,026 | ,203 | 2,26 | 3,06 | 0 | 10 |
| | particular- pagado | 100 | 3,97 | 2,739 | ,274 | 3,43 | 4,51 | 0 | 13 |
| | Total | 300 | 3,22 | 2,431 | ,140 | 2,94 | 3,49 | 0 | 13 |
| futuro | municipal | 99 | ,39 | ,946 | ,095 | ,21 | ,58 | 0 | 5 |
| | particular- subvencionado | 100 | ,34 | ,855 | ,086 | ,17 | ,51 | 0 | 5 |
| | particular- pagado | 100 | ,63 | 1,756 | ,176 | ,28 | ,98 | 0 | 12 |
| | Total | 299 | ,45 | 1,256 | ,073 | ,31 | ,60 | 0 | 12 |
| condi- cional | municipal | 100 | ,56 | ,978 | ,098 | ,37 | ,75 | 0 | 5 |
| | particular- subvencionado | 100 | ,64 | 1,049 | ,105 | ,43 | ,85 | 0 | 6 |
| | particular- pagado | 100 | ,40 | ,620 | ,062 | ,28 | ,52 | 0 | 3 |
| | Total | 300 | ,53 | ,905 | ,052 | ,43 | ,64 | 0 | 6 |

TABLA 9

Prueba de homogeneidad de varianzas (salida SPSS)

| | ESTADÍSTICO DE LEVENE | GL1 | GL2 | SIG. |
|-----------------------------|-----------------------|----------|------------|---------------|
| Presente | 4,934 | 2 | 297 | 0,008 |
| Pretérito perfecto simple | 5,122 | 2 | 297 | 0,007 |
| Pretérito imperfecto | 4,335 | 2 | 297 | 0,014* |
| Futuro | 2,069 | 2 | 296 | 0,128 |
| Condicional | 4,644 | 2 | 297 | 0,010 |

A partir de la tabla 10 aparecen todas las posibles combinaciones dos a dos entre los niveles o categorías del variable factor tipo de establecimiento, las diferencias entre las puntuaciones de cada dos grupos, el error típico de esas diferencias y el nivel crítico asociado a cada diferencia (significación). Los grupos cuyas medias difieren significativamente al nivel de significación establecido (0,05 por defecto) están marcados con un asterisco o destacados con color negro.

De esta forma, se comprueba que el número de diferencias significativas detectadas se presenta solo en el establecimiento particular pagado, el que presenta diferencias significativas con el establecimiento municipal y el particular subvencionado, donde los promedios comparados difieren significativamente al 5%. Además, el establecimiento municipal y particular subvencionado no presentan diferencias significativas entre sí (ver gráfico 2). En el gráfico 2 se logra observar cómo los colegios particulares pagados usan más el tiempo verbal pretérito imperfecto en relación a los otros colegios (municipales y particular subvencionados).

4. Estructuras conectivas versus dependencia administrativa

A través del estadístico F, en el gráfico 2 el valor del nivel crítico de los elementos de conexión de apertura y temporal ($p=0,033$ y $p=0,035$), cuyos valores de probabilidad son menores que 0,05, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias. A partir de lo anterior, se concluye que las poblaciones definidas por la variable tipo de establecimiento no poseen en promedio las mismas respuestas en la calificación de los elementos de conexión. Por su parte, los elementos de conexión ordenadores y conclusivos no son significativos al 5%, por lo que se acepta la hipótesis de igualdad de medias, es decir, que poseen las mismas respuestas de calificación según el tipo de establecimiento educacional.

* Valor significativo al 5%.

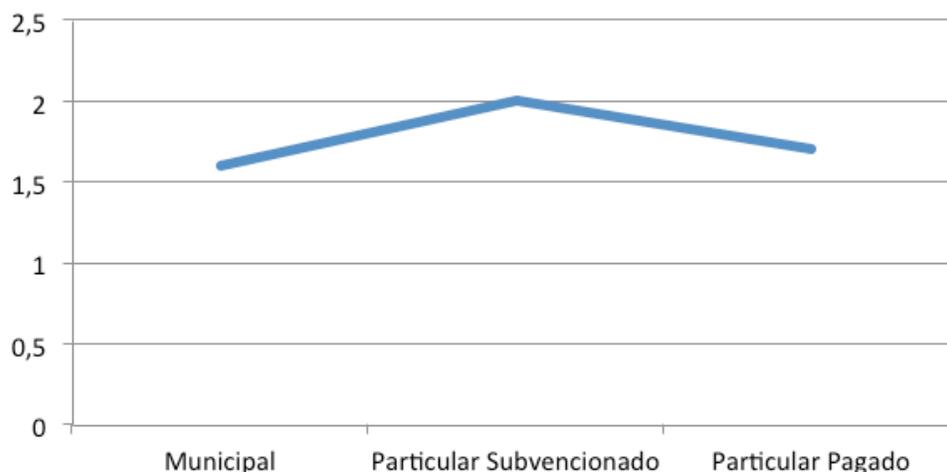
TABLA 10

Comparaciones múltiples de Games-Howell del procedimiento ANOVA (salida SPSS)

| (I) TIPO ESTABLECIMIENTO | (J) TIPO ESTABLECIMIENTO | DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J) | ERROR TÍPICO | SIG. | INTERVALO DE CONFIANZA AL 95% | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | LÍMITE INFERIOR | LÍMITE SUPERIOR |
| municipal | particular-subvencionado | 0,360 | 0,307 | 0,471 | -0,36 | 1,08 |
| | particular-pagado | -0,950* | 0,358 | 0,023 | -1,80 | -0,10 |
| particular-subvencionado | municipal | -0,360 | 0,307 | 0,471 | -1,08 | 0,36 |
| | particular-pagado | -1,310* | 0,341 | 0,000 | -2,12 | -0,50 |
| particular-pagado | municipal | 0,950* | 0,358 | 0,023 | 0,10 | 1,80 |
| | particular-subvencionado | 1,310* | 0,341 | 0,000 | 0,50 | 2,12 |

GRÁFICO 2

Gráfico de líneas. Relación entre tipo de establecimiento y tiempo verbal pretérito imperfecto



De esta forma, solo tiene sentido el análisis de diferencia para los elementos de exclusión apertura y temporal, pues permite determinar quién produce dichas diferencias. Se realiza previamente la prueba de Levene (1960) de igualdad de varianzas. Estas se tratarán en forma separada.

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

4.1. Elemento de conexión: apertura

Para este caso, se utilizó un tipo particular de contrastes denominados comparaciones múltiples *post hoc* o comparaciones *a posteriori*. Como se señaló anteriormente, estas comparaciones permitieron controlar la tasa de error al efectuar varios contrastes utilizando las mismas medias.

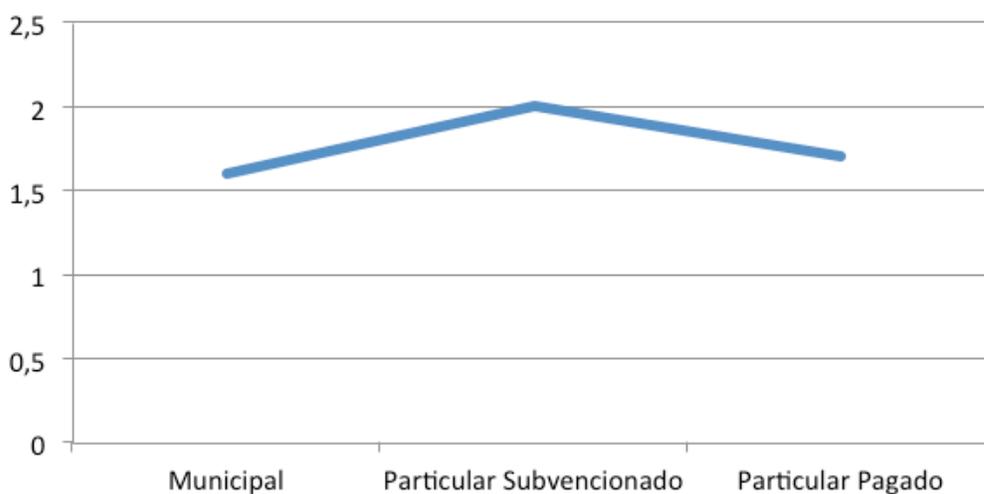
El valor del estadístico de Levene para el elemento de conexión de apertura (16,783) con los grados de libertad de su distribución ($gl_1=2$, $gl_2=297$) y un nivel crítico probabilidad de significación de 0,000 es menor que 0,05, rechazando la hipótesis de igualdad de varianzas y concluyendo que, en las poblaciones definidas por tipo de establecimiento, las varianzas de la variable elemento de conexión y apertura no son iguales.

De esta forma, se puede comprobar, según el número de diferencias significativas detectadas, que solo el establecimiento particular subvencionado presenta diferencias significativas con el establecimiento municipal, donde los promedios comparados difieren significativamente al 5%. Además, los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados no presentan diferencias significativas entre sí.

El siguiente gráfico, el 3, presenta cómo se observan diferencias significativas por establecimiento y según el tipo de establecimiento solo se presentan diferencias en los establecimientos particulares subvencionados en relación a los establecimientos municipales.

GRÁFICO 3

Gráfico de líneas. Relación entre tipo de establecimiento y elemento de conexión y apertura



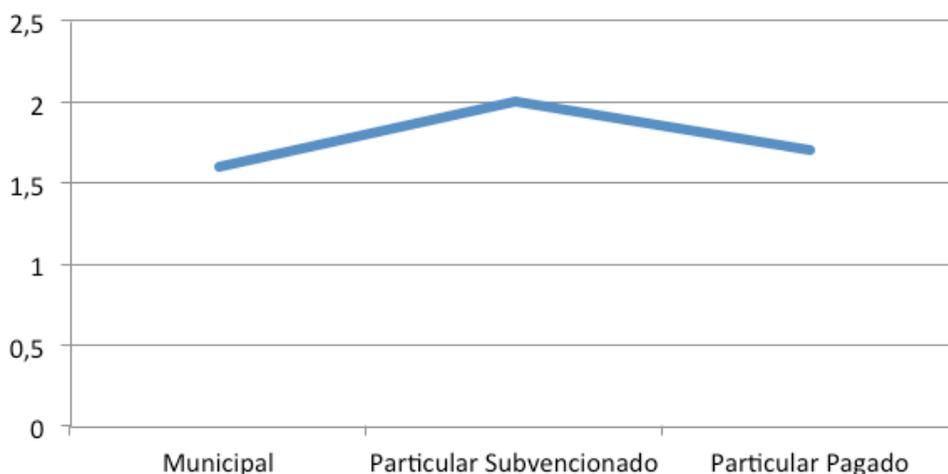
4.2. Elemento de conexión: temporal

El elemento de conexión analizado muestra que el valor del estadístico de Levene para el elemento de conexión temporal (5,547) con los grados de libertad de su distribución ($gl_1=2$, $gl_2=212$) y un nivel crítico probabilidad de significación de 0,004 es menor que 0,05. Por tanto, se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas y se concluye que, en las poblaciones definidas por tipo de establecimiento, las varianzas de la variable elemento de conexión temporal no son iguales. De esta forma, se puede comprobar, a partir del número de diferencias detectadas, que solo los establecimientos particulares subvencionados presentan diferencias significativas con los establecimientos municipales, en que los promedios comparados difieren al 5%. Además, en forma análoga al caso anterior, los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados no presentan diferencias significativas entre sí (ver gráfico 4).

De acuerdo al gráfico 4 se observa que de acuerdo al elemento de conexión temporal se presentan diferencias significativas por establecimiento. A su vez, expone que, según el tipo de establecimiento, solo se presentan diferencias de los establecimientos particulares subvencionados, en relación a los establecimientos municipales y particulares pagados.

GRÁFICO 4

Gráfico de líneas. Relación entre tipo de establecimiento y elemento de conexión temporal



5. Discusión y conclusiones

El estudio tuvo como propósito examinar el desempeño de los niños de cuarto año de enseñanza básica de escuelas de dependencia municipalizada, subvencionada y particular pagada, en el uso de elementos de conexión y de progresión temporal en producciones de

narraciones escritas. Los resultados dan cuenta de que la escritura constituye el núcleo de la didáctica de producción textual, como una estrategia protagonista en el aprendizaje del proceso de composición escrita en el actual escenario escolar, puesto que, desde una visión más sociocultural y cognitiva, se entiende que la escritura es un proceso que desarrollan las personas en una sociedad alfabetizada, la que es necesaria, fundamentalmente, para ampliar sus conocimientos y así lograr sustentabilidad de los aprendizajes en todas las áreas del saber (Rossemberg, 2007; Marinkovich, 2012; Chartier, 2004). Además, como lo señala el informe SIMCE de escritura del año 2016, este proceso es una competencia fundamental del presente siglo, la cual, dentro de todas las características ya mencionadas, se suma a la demanda de producir nuevos conocimientos y comunicarse de manera casi inmediata con otros interlocutores.

De acuerdo a la primera interrogante planteada, sobre cómo los niños y niñas de cuarto año básico utilizan adecuadamente estructuras lingüísticas propias de este fenómeno que contribuyen a la progresión temporal en relación al uso de conectores, se puede decir que los niños y niñas participantes del estudio trabajan la temporalidad con elementos de conexión. A partir de estos elementos hacen uso de estructuras lingüísticas más preponderantes relacionadas a la apertura, la continuidad de las ideas y nexos de tipo conclusivo, los que son fuertemente enseñados o están presentes desde los primeros niveles de escolaridad. Además, fue observada una utilización de estructuras menos flexibles y menos ligadas a un uso más frecuente del lenguaje, especialmente con una puesta en práctica de elementos de conexión como el uso frecuente del conector multipropósito “y” (Álvarez, 1996; Sotomayor y otros, 2013). En el ejemplo 1 es posible observar esta utilización.

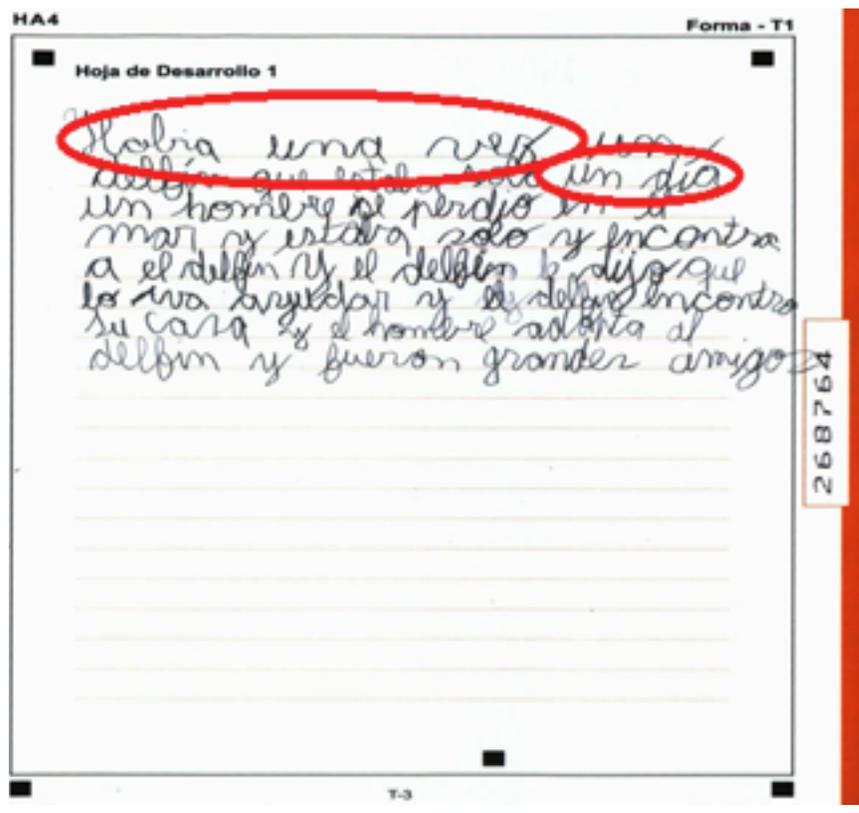
De esta forma, en el ejemplo que se presenta a continuación se logró identificar dos estructuras conectivas en una relación significativa de acuerdo a los elementos temporales y los conectores que ayudan a ordenar las ideas. Estas son estructuras que permiten que el relato oriente la mirada del panorama a una secuencia cronológica determinada, así como también a una temporalidad definida (Pérez, 2001; Díaz y Mendoza, 2012).

De acuerdo a la propuesta de Pérez y Vega (2001), en el ejemplo 3 se logró identificar otras dos estructuras conectivas en una relación significativa. La autora plantea que los elementos temporales y los elementos ordenadores son estructuras que ayudan a orientar en el relato la mirada del panorama a una secuencia cronológica determinada, así como también a una temporalidad definida.

Como segunda interrogante se planteó qué hallazgos se pueden discutir a partir del estudio del relato de los niños y niñas de cuarto año básico, que demuestran que con el uso de estructuras lingüísticas ubican al lector temporalmente en sus respectivas narraciones (como se observa en el ejemplo 3). En tanto, las producciones textuales de la prueba de lectura piloto (Simce, 2009) sometidas a análisis se apreciaron incompletas en sus procesos de creación, pues repetían patrones estándar en producción, escuchados por los niños en las aulas desde

EJEMPLO 2

Fuente: corpus secundario 2008, alumno perteneciente a tipo de escuela particular pagada



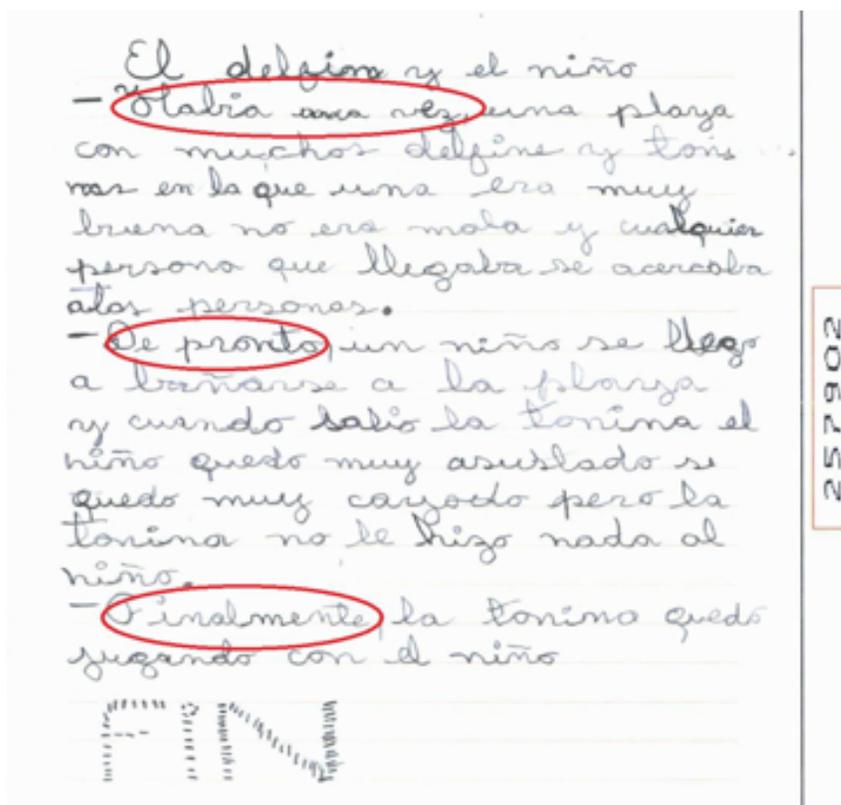
complejo, multidireccionado y en un espacio temporal acotado sin contar en los procesos evaluativos. Además, con las escasas herramientas lingüísticas que la misma escuela le ha entregado durante su formación.

Por su parte, Filinich (1999) explica que el tiempo narrado es un establecimiento de un orden en el enunciado, y se observa al comparar el encadenamiento lógico y cronológico de los sucesos con la disposición que tales acontecimientos guardan en el discurso, como lo es solicitado por el MINEDUC (2009). Por tanto, el orden del discurso tendrá una relación entre el argumento y la trama, aspecto que dará luces a construcciones significativas de pensamiento, aspecto que se espera evaluar en el fondo, pero que muchas veces se deja pasar, dada la complejidad de la recogida y análisis de los datos en la escuela (Shiro, 2001; Marinkovich, 2002; Sotomayor y otros, 2013).

Asimismo, es importante recordar, permanentemente, que el escribir es una acción propiamente humana, que tiene por objetivo la comunicación y transmisión de conocimiento. En

EJEMPLO 3

Fuente: corpus secundario 2008, alumno perteneciente a tipo de escuela particular subvencionada



relación con lo anterior, Cassany (2001) plantea que esta acción estaría altamente vinculada con el yo, con la mente, con la imagen social y el grupo al que pertenece cada individuo. De esta forma, su desarrollo más ligado a la producción compleja se observó en colegios particulares, tanto de tipo subvencionado como particular pagado. En este sentido, la escritura como proceso depende de una elaboración y trabajo profundo tanto del estudiante como del profesor. Esto se debe a que es una tarea que no se logra en corto plazo, puesto que convertirse en un escritor maduro y efectivo que comunica mensajes significativos a audiencias pertinentes implica una tarea que se comienza a adquirir en edad temprana y que se perfecciona a través de toda la vida (Chartier, 2004; Medina y Gajardo 2010; Bazerman, 2013; Sotomayor y otros, 2013).

En cambio, se encontraron diferencias significativas en la elaboración textual en ambientes más favorecidos socialmente, en desmedro de un ambiente vulnerable. Estos bajos niveles se presentan ligados mayormente al desarrollo de una temporalidad verbal más variada y no dependiente de la progresión conectiva. Por el contrario, se observó que un texto desde cierta

perspectiva menos lograda fue mayormente por conectores. Esto no es recurrente ligado a la creación lingüística, sino que a estructuras aprendidas mecánicamente para responder a preguntas o estímulos estructurados. De esta misma forma, las investigaciones de Sotomayor y otros (2013) y Marinkovich (2003) coinciden con este hallazgo.

También se encontró un pobre desempeño en el uso de estructuras conectivas, en que el uso de los conectores fue poco frecuente, lo que adquiere una polifuncionalidad de ciertas estructuras de los relatos observados. Frente a esto, hoy se vive una propuesta que intenta mejorar y dar respuestas efectivas a las necesidades del sistema escolar. Esta se relaciona con el mejoramiento de aprendizajes, que según las concepciones vistas serán mejores si son significativos y altamente relacionado con el contexto y los estímulos que los rodean (Cassany, 2001; Chartier, 2004).

Desde esta perspectiva, hay un acercamiento a una construcción de conocimientos a través de la lectura y escritura como procesos inherentes a la asimilación del saber. Por lo tanto, es necesario mencionar que la escritura es un arte primitivo y necesario en las sociedades, principalmente para la transmisión del conocimiento (Chartier, 2004; Rodríguez, 2005). Es por ello que hoy la enseñanza de la escritura se acerca a una construcción de conocimientos a través de la lectura y escritura, como proceso (Cassany, 2001).

La producción de escritura en la escuela está basada en teorías y modelos que se explican de manera más dinámica y estática, como también por modelos textuales y didácticos para el fortalecimiento de la construcción de textos narrativos (Álvarez, 2006). Estos son utilizados para mejorar el nivel de producción en otras situaciones comunicativas, que enriquecen y fortalecen un proceso al que cada vez se le da más importancia (Álvarez, 2006). Mientras avanzan las ciencias lingüísticas, cognitivas y las disciplinas didácticas encargadas de apoyar la eficacia de la enseñanza de la producción escrita, no se podrá dejar de lado a un actor fundamental: la familia. Este actor trascendental en la adquisición de la lengua, a través de un andamiaje correcto, podrá formar un buen productor de texto y consumidor de lectura (Medina y Gajardo, 2010).

Como apoyo metodológico a la didáctica de la escritura, se puede mencionar que es de fundamental importancia que los y las docentes hagan públicos los criterios evaluativos a que se someterán las producciones escritas de los estudiantes (Sotomayor y otros, 2015), así como también determinar junto a los estudiantes cada paso en la construcción de este entramado de ideas y relatos. A su vez, cada uno debe tener el tiempo suficiente para asumir los espacios que necesita la producción, en cuanto a la construcción de un borrador, corrección y edición final, con el firme propósito de hacer consciente y darle una dirección clara a los relatos que están siendo escritos. Finalmente, se sugiere, que el proceso de escritura sea un trabajo constante, común y habitual dentro del espacio que brinde la escuela, así como lo es la lectura y el trabajo de estímulo que hay detrás de ella. Quizás, para una correcta complementación, deben desarrollarse activamente de manera conjunta, en donde el curso cons-

truya y recoja información constantemente, sea un actor participante del conocimiento que promueve el docente, y puedan expresarse en distintos formatos, según sea la necesidad del objetivo que se está trabajando, además de potenciar la alianza con otros sectores de aprendizaje y su uso funcional, cotidiano y constructivo en las comunidades educativas.

Es importante recordar, como lo menciona el reporte de SIMCE (2016), que los estudiantes realizan mejores producciones textuales cuando la retroalimentación que reciben es positiva y constructiva, cuando los docentes que trabajan con ellos y la escuela se interesan por sus textos y los valora.

Finalmente, y en cuanto a las limitaciones del estudio, se puede observar que el estímulo de la prueba tiende a ciertos sesgos ligados al estrato socioeconómico, así como también a cierta dificultad para lograr una interpretación objetiva. Esto se debe a que cada escrito era único y respondía a una confección difícil de estandarizar, ya que son manifestaciones vistas diferentes en líneas investigativas (Sotomayor y otros, 2013). Para estudios futuros en esta línea sería recomendable, por una parte, incorporar un instrumento que recoja información relevante durante el proceso de composición y construcción del texto escrito, y no solamente de un momento, para que el énfasis esté puesto en el producto final y no en el proceso. Por otra parte, realizar estudios al interior de las aulas para poder observar y registrar *in situ* la organización curricular, la transversalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en todas las disciplinas, las estrategias pedagógicas y las experiencias de aprendizaje que selecciona el profesor para su enseñanza.

6. Bibliografía citada

ADAM, Jean Michel, y Clara-Ubalda LORDA, 1999: *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona: Ariel.

ÁLVAREZ, Gerardo, 1996: "Conexión textual y escritura en narraciones escolares", *Onomázein* 1, 11 - 29.

ÁLVAREZ, Gerardo, 2004: *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*, Concepción: Universidad de Concepción.

ÁLVAREZ, Miriam, 2000: *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid: Arco.

ÁLVAREZ, Teodoro, 2006: "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura", *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18, 29-60.

BAZERMAN, Charles, 2013: "Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura", *Infancia y Aprendizaje* 36 (4), 421-441.

BERISTÁIN, Helena, 1984: *Análisis estructural del relato literario, teoría y práctica*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Fisiológicas.

CALSAMIGLIA, Helena, y Amparo TUSÓN, 1999 [2012]: *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.

CASSANY, Daniel, 2001: *Construir la escritura*, Buenos Aires: Paidós.

CASSANY, Daniel, 2011: “Después de internet”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 57, 12-22

CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Gloria SANZ, 1994: *Enseñar lengua*, Barcelona: Editorial Graó.

CHARTIER, Anne Marie, 2004: *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*, Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

CORREA, Juan Carlos, René IRAL y Lucinia ROJAS, 2006: “Estudio de potencia de pruebas de homogeneidad de varianzas”, *Revista Colombiana de Estadística* 1 (29), 57-76.

CRESPO, Nina, Ricardo BENÍTEZ y Pablo CÁCERES, 2007: “La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares”, *Revista Signos* 40 (63), 31-50.

DE BEAUGRANDE, Robert, y Wolfgang DRESSLER, 1981 [1997]: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.

DÍAZ, Carmen, 2010: *Producciones narrativas en niños chilenos: un estudio exploratorio*. Tesis de grado para optar al título de doctora en Lingüística Hispánica, Universidad de Valladolid en España y Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago.

DÍAZ, Carmen, y Jennifer MENDOZA, 2012: “Evolución y progreso en el uso de estructuras evaluativas presentes en las producciones narrativas orales de niños y niñas de escuelas de sectores vulnerables”, *Onomázein* 26, 394-410.

FILINICH, María, 1999: *Enunciación*, Buenos Aires: UBA.

FLOWER, Linda, y John HAYES, 1981: “A cognitive process theory of writing”, *College Composition and Communication* 32 (4), 365-387.

FUENTES, Catalina, 2012: *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Arcos.

HALLIDAY, Michael, y Ruqaiya HASAN, 1976: *Cohesion in English*, Londres: Longman.

LEVENNE, Howard, 1960: “Robust Tests for Equality of Variances” en Ingram OLKIN, Harold HOTELLING y otros (eds.): *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling*, Palo Alto: Stanford University Press, 278-292.

MARIMÓN LLORCA, Carmen, 2008: *Análisis de textos en español: teoría y práctica*, Alicante: Universidad de Alicante.

MARINKOVICH, Juana, 2002: "Enfoques del proceso en la producción de textos escritos", *Signos* 35 (51-52), 217-230.

MEDINA, Alejandra, y Ana María GAJARDO, 2010: *Pruebas de comprensión lectoras y producción de textos (CL- PT)*, Santiago: UC.

MENDOZA, Fillola, 2003: *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Prentice May.

MINEDUC, 2009: *Informe de resultados de escritura*, Santiago.

PAVEZ, María Mercedes, Carmen Julia COLOMA y Mariangela MAGGIOLO, 2008: *El desarrollo narrativo en niños. Características evaluación y estimulación. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos del lenguaje*, Madrid: Ars Médica.

PÉREZ, Mónica, y Olly VEGA, 2001: *Claves para la conexión textual*, Santiago: UC.

PORTOLÉS, José, 1998: *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

RODRÍGUEZ, Clemente, 2005: *Diseños para la investigación de lenguaje: fundamentos teóricos y actividades prácticas*, Madrid: Grupo Editorial Universitario.

ROSSEMBERG, Celia, 2007: "Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil", *Pshyke* 1 (16), 53-64.

SEBASTIÁN, Eugenia, 1991: "El desarrollo del sistema de referencia temporal en el español: un paseo por la morfología verbal", *Anales de Psicología* 7 (2), 181-196.

SHIRO, Martha, 2001: "Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil", *Revista de Lingüística* 13, 217-247.

SIMCE, 2009: *Informe de resultados*, Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

SIMCE, 2014: *Informe de resultados*, Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.

SIMCE, 2016: *Resultados de aprendizaje de escritura*, Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.

SOTOMAYOR, Carmen, Natalia ÁVILA, Elvira JELDRES, Percy BEDWELL, María CORREA, Cristian COX, Ana María DOMÍNGUEZ, Liliana FUENTES y Gabriela GÓMEZ, 2015: *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*, Santiago: Santillana.

SOTOMAYOR, Carmen, Graciela LUCCHINI, Percy BEDWELL, Manuela BIEDMAN, Carolina HERNÁNDEZ y Daniela MOLINA, 2013: "Producciones escritas en la educación básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile", *Onomázein* 27, 53-77.

VAN DIJK, Teun, 1991: *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.