



Calidad de la Producción Escrita en Dos Secuencias Textuales Según Tipo de Establecimiento Educacional

Text Sequences and Type of School as Variables in The Study of Writing Quality

Ricardo Benítez Figari¹
rbenitez@ucv.cl

Eva Sotelo Trujillo²
eva.sotelo@uv.cl

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

² Universidad de Valparaíso

Artículo recibido: 27- Agosto- 2013

Aceptado: 29- Octubre- 2013

Publicado: 29- Noviembre- 2013

RESUMEN

En el marco del Proyecto FONDECYT N° 1100600, surge el interés por indagar acerca de la producción escrita en estudiantes chilenos con el fin de obtener una visión de la calidad de dicha producción. Motivados también por los resultados que los estudiantes obtuvieron en Comprensión Lectora, según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), específicamente, porque estos no han sido muy alentadores, es razonable esperar que esta habilidad tenga una fuerte influencia en el desarrollo de la composición por escrito. El presente estudio se enfoca en la calidad de escritos producidos por 137 estudiantes chilenos, considerando una secuencia narrativa y una explicativa (Adam, 2001), y el tipo de plantel educacional. Los participantes cursaban cuarto (n = 69) y octavo (n = 68) de enseñanza básica. La calidad de la escritura se midió con el instrumento Perfil del Escritor (Spalding & Cummins, 1998), cuyos descriptores derivan en tres niveles de calidad: alta, media y baja. Los resultados revelan una mayor calidad en la secuencia narrativa. Escasas secuencias narrativas se calificaron como de calidad alta. Los participantes calificados con el criterio más alto asistían al establecimiento de tipo particular subvencionado. En todos los establecimientos se observan secuencias de calidad baja.

Palabras clave: *calidad de la escritura, Perfil del Escritor, tipo de establecimiento educacional, secuencia textual.*

ABSTRACT

As part of FONDECYT Project N° 1100600, the development of written production among Chilean students has been a matter of concern as well as of study in order to obtain an overview of the quality of such ability. A strong interest in inquiring into it has also been sparked after considering the not-so-promising SIMCE results of reading comprehension, an ability that may powerfully influence writing skills. This paper focuses on the quality of written discourse produced by 137 Chilean students, considering a narrative as well as an explicative sequence (Adam, 2001) and the type of school. The participants were fourth graders (n = 69) and eighth graders (n = 68). Writing quality was measured with the rubric called Writer's Profile (Spalding & Cummins, 1998), which results in three quality levels: low, medium and high. Findings show a greater quality in narratives; however, very few of them can be considered of high quality. Participants in the subsidized school reveal higher quality in both sequences, yet in all schools low-quality text sequences are observed.

Keywords: *writing quality, Writer's Profile, type of school, text sequence.*

1 **Introducción**

El presente artículo expone los resultados de un estudio descriptivo acerca de la calidad de la producción escrita y, para tal propósito, se consideraron dos factores aparentemente disímiles entre sí al momento de analizarla: por un lado, las secuencias textuales denominadas narrativa y explicativa y, por otro, el tipo de plantel educacional. Este estudio forma parte de una investigación mayor, cuya finalidad es indagar acerca de la complejidad sintáctica oral en niños y niñas, y cuyo objetivo último es correlacionar los resultados que se obtengan a partir del análisis de dicha complejidad con el discurso escrito producido por los mismos niños y niñas. Tanto en el presente análisis como en el correspondiente a la producción oral se utilizaron las mismas secuencias textuales. Cabe señalar que en la investigación mayor¹ —la cual se encuentra en su etapa final— el discurso oral se analiza en términos de paquetes clausulares e interclausulares bajo criterios temáticos, discursivos y sintácticos (Nir & Berman, 2010). En cambio, en el presente artículo se analiza la producción escrita bajo otros términos: el de su calidad, la cual se midió en conformidad con el instrumento Perfil del Escritor adaptado de Spalding y Cummins (1998).

Las composiciones escritas por los participantes se consideraron como productos finales y no como textos en proceso, debido a la imposibilidad de realizar estudios como el presente en las escasas horas de clases de Lenguaje y Comunicación ofrecidas para tal efecto por las autoridades de los establecimientos educacionales.

Si bien a la fecha no se ha comprobado con exactitud la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos, por lo menos en el ámbito escolar, los resultados que arrojó la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE) aplicada en 2011 (Ministerio de Educación 2012), que considera la primera de estas habilidades en su sección Lenguaje, no fueron muy alentadores. Es por tal motivo que estos resultados despiertan el interés por estudiar la producción escrita ya que, por un lado, existe la razonable posibilidad de que la lectura realmente influya en la producción escrita y, por otro lado, los resultados arrojados por el SIMCE fueron recabados a partir de la comprensión lectora de estudiantes de cuarto y octavo básico, es decir, los mismos niveles de escolaridad de los participantes del presente trabajo.

Asimismo, el estudio del discurso escrito en tres tipos de establecimientos educacionales—municipalizados, particulares subvencionados y particulares—, es de sumo interés para la constatación de desigualdades

1 Proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) N° 1100600.

en el desarrollo de habilidades en los escolares chilenos. Así, es sabido que —porque la educación en Chile está vinculada a un fuerte sistema socio-económico neoliberal (Peña, 2002; Valdebenito, 2011)—, la calidad de la educación en establecimientos particulares es comparativamente mejor que la que entregan los otros dos tipos en todas las asignaturas que se imparten en los colegios, siendo los estudiantes de los establecimientos municipalizados los que reciben una educación más precaria. Esto, por consiguiente, obstaculiza su entrada masiva a planteles de educación superior. En este sentido, la enseñanza de la producción escrita no es ajena a estas desigualdades, las que están en su mayor parte ligadas tanto a los recursos económicos destinados por el gobierno como al capital social y cultural de las familias (García-Huidobro, 2007). Como se podrá derivar del presente estudio, sus resultados reflejan las desigualdades socioeconómicas y culturales aludidas.

2. Marco Referencial

2.1. Secuencias Textuales

Este estudio contempló dos modalidades textuales en el análisis del discurso escrito: la narración y la explicación, también llamadas *secuencia narrativa* y *secuencia explicativa*, siguiendo a Adam (2001). Estas dos secuencias específicas derivan de los que este mismo autor denomina *secuencia textual*. Una secuencia textual es una unidad textual que se presenta, por una parte, como una red de relaciones jerárquicas, la cual puede descomponerse en partes (oraciones) unidas entre ellas (proposiciones) y unidas al todo que constituyen (secuencia) y, por otra, como una entidad relativamente autónoma. Asimismo, una secuencia textual está dotada de una organización propia y mantiene una relación de dependencia o de independencia con el conjunto más amplio del que forma parte: el texto.

La secuencia narrativa, según Adam (2001) y Adam y Lorda (1999) contiene cinco elementos principales, como lo muestra la Figura 1: una Situación Inicial, un Nudo, una Evaluación, un Desenlace y una Situación Final:

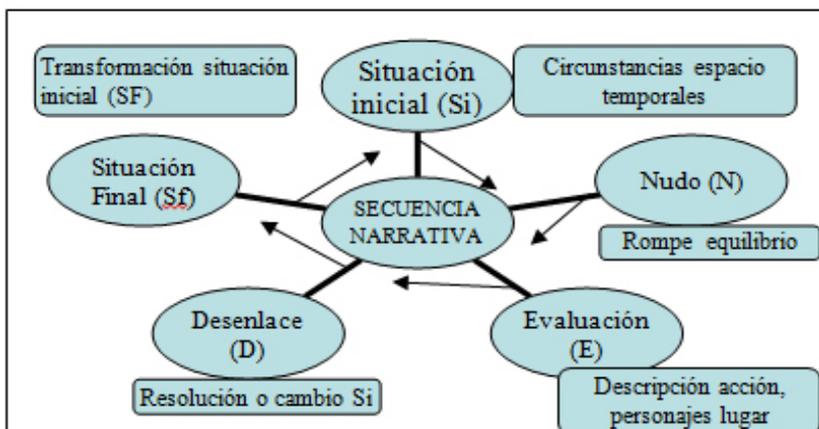


Figura 1. Esquema de secuencia narrativa (adaptado de Adam, 1999)

En la Situación Inicial, el autor presenta las circunstancias tanto temporales como espaciales que conformarán su texto; el Nudo es aquel elemento constituido por acontecimientos que introduce el autor con la intención de romper el equilibrio inicial; la Evaluación corresponde a la descripción de lugares, personajes y acciones que estos llevan a cabo; el Desenlace es aquel elemento en que se entrega una resolución a esta falta de equilibrio inicial o se puede considerar como un cambio en la Situación Inicial; por último, la Situación Final se define como una transformación de la Situación Inicial o como un nuevo estado del mundo que se presentó en ésta.

En su forma más simple, la situación explicativa (Adam, 2001; Adam & Lorda, 1999) plantea una pregunta que constituye un problema. En su forma más elaborada, la secuencia explicativa presenta básicamente cuatro instancias: una constatación, una problematización, una resolución y, por lo general, finaliza con una conclusión-evaluación de lo planteado anteriormente. Por lo general, se plantea la pregunta *¿por qué?* o *¿cómo?*² ocurre algún fenómeno, hecho o situación, y esta pregunta actúa como un primer operador. Luego, el autor de esta secuencia incorpora una solución al problema a través de una explicación con un segundo operador: *porque*. La Figura 2 presenta la secuencia explicativa en forma esquemática, en donde Ei = Esquema inicial, Ep = Esquema problemático y Ee = Esquema explicativo; en tanto que Oc = objeto complejo, Op = objeto problemático y Oe = objeto explicado. El autor constata, entonces, que existe un objeto complejo al cual se le otorga un esquema inicial para su problematización, preguntado “¿por qué?”, llegando a una resolución del objeto problemático ya esquematizado por medio del

² La pregunta *¿cómo?* se plantearía en el caso de la secuencia expositiva, no de la explicativa.

operador “porque” para finalmente concluir con una evaluación en la forma de un esquema donde se explica el objeto.

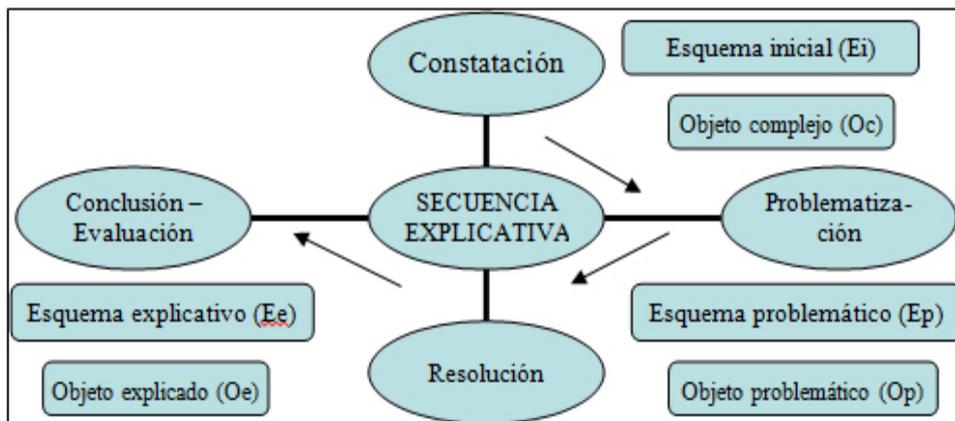


Figura 2. Esquema de secuencia explicativa (adaptado de Adam, 1999)

El propósito de la secuencia explicativa así concebida es aportar un saber antes que transformar creencias o convicciones; en otras palabras, no se trata de influir en una audiencia para persuadirla a que actúe frente a los hechos presentados, sino de entregar conocimientos que esta audiencia ignora. Con esta secuencia, tampoco se trata de conducir a la audiencia lectora a una conclusión determinada. Al caracterizar este tipo de textos, Berman (2004) señala que en él existe una especie de desapego del escritor con respecto a la materia tratada tomando, así, distancia del tópico. Además, a diferencia de otras secuencias textuales, la explicativa utiliza un lenguaje asociado más a lo académico, es decir, el lenguaje es más técnico, preciso, impersonal, unívoco y libre de ambigüedades.

En general, para producir un texto bien estructurado se necesita la representación mental de un tipo específico de secuencia textual. Para tal efecto, el escritor ha de combinar los elementos organizativos esenciales para homogeneizar el texto. De esta manera, serán los eventos los que otorgarán la estructura básica a la secuencia narrativa, requiriendo el ensamble de las acciones y eventos. Por el contrario, será el tópico el que guíe la estructura de la secuencia expositiva, es decir, lo que resta de la información ha de estructurarse según el tópico, que actúa como una categoría supraordinada (Berman & Nir-Sagiv, 2007).

2.2. Tipos de Establecimientos Educativos

Los tipos de establecimientos educativos seleccionados correspondieron a aquellos en que generalmente se clasifican en la realidad chilena: municipalizados, subvencionados y particulares. Es sabido que esta clasificación de los planteles educativos en Chile corresponde más a un factor económico antes que a una decisión cualitativa con respecto a la educación; sin embargo, dicho factor solo ha sido considerado en el presente trabajo no como una variable interviniente, sino como una manera de representar la diversidad de escuelas, de manera que lo más relevante a los propósitos de este estudio es la calidad del discurso escrito producido por los participantes. El análisis de composiciones escritas así planteado surge, por una parte, de la necesidad de contar con más información acerca de esta realidad y, por otra, de aportar bases para la toma de decisiones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad para componer por escrito³, independientemente del tipo de establecimiento educativo.

3. Método

3.1. Tipo de estudio

Puesto que el objetivo del presente estudio fue analizar la calidad de secuencias textuales escritas, este se considera descriptivo, transaccional y no experimental. Es descriptivo por cuanto se indagó la incidencia de modalidades en una población (las dos secuencias textuales producidas por estudiantes de 4° y 8° básicos); transaccional, porque se centró en el estudio de una variable en un momento determinado (la calidad del discurso escrito en horas de clases de la asignatura Lenguaje y Comunicación, presente en la malla curricular de la educación básica y secundaria en todo Chile); y no experimental, por cuanto observó un fenómeno en un ámbito natural (la producción escrita de dos secuencias textuales en una sala de clases como si fuera la realización de una tarea de escritura instruida por la profesora de dicha asignatura) en el cual se producía con el fin de analizarlo posteriormente.

3.2. Muestra

Un total de 137 participantes cuyo nivel de escolaridad correspondió a 4° básico y 8° básico constituyó la muestra. Se contó con la participación de 69 estudiantes de 4° básico y con 68 estudiantes de 8° básico, quienes produjeron por escrito las dos secuencias textuales ya mencionadas y a

3 Agradecemos desde aquí la desinteresada colaboración de los establecimientos educativos que facilitaron horas de clases para llevar a cabo el presente estudio.

quienes se les impartieron instrucciones en forma oral y escrita para que realizaran las tareas de composición escrita.

Tres expertos leyeron y evaluaron el corpus en conformidad con las pautas sugeridas en el Perfil del Escritor (Spalding & Cummins, 1998), la cual fue ligeramente adaptada para esta ocasión. El total del corpus de composiciones escritas es de 271, de las cuales 137 fueron secuencias narrativas y 134, secuencias explicativas. La diferencia del número total de composiciones por secuencia obedeció a que tres participantes se ausentaron de la hora de clases ofrecida para la realización de la tarea (uno de 4º básico; dos de 8º básico).

La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes en este estudio:

Nivel Escolaridad	n
Cuarto básico	69
Octavo básico	68
Total	137

Tabla 1. Distribución de los participantes según nivel de escolaridad

3.3. Tareas de Escritura

Los participantes produjeron las secuencias textuales en una hora de clases diferente para cada una de las dos tareas. Asistentes del proyecto mayor mencionado en la sección Introducción entregaron las instrucciones en forma tanto oral como escrita para llevar a cabo las dos tareas. Para la secuencia narrativa, las instrucciones fueron las siguientes:

- “Elige una de las imágenes de más abajo e inventa una historia para que les cuentes a los lectores de la revista de tu colegio lo que le ha pasado a los personajes y la situación que ves en ella. Tu cuento puede ser seleccionado para un concurso y mientras más escribas acerca de los personajes y de las situaciones, más posibilidades tendrás de ganar”.

Las imágenes fueron tres y correspondieron a un partido de fútbol cuyos jugadores son animales; un robot que parece estar siendo arreglado por otro robot en un taller de reparaciones; y un niño y una niña corriendo no se saben de dónde vienen ni tampoco hacia dónde van (Anexo 1).

Las instrucciones para realizar la secuencia explicativa fueron las siguientes:

•“Elige una festividad chilena para que le ayudes a un/a compañero/a de curso extranjero a dar una presentación oral acerca de dicha festividad. Es mejor que le escribas a tu compañero/a, explicándole de **qué se trata, cuándo y por qué** se celebra de modo que él/ella se pueda sacar una buena nota. Puedes elegir entre la Navidad, el Año Nuevo, el 18 de septiembre, el 1° de mayo, el 8 de diciembre, el Día del Padre o de la Madre o de ambos, la Semana Santa, el 21 de mayo, el Día del Alumno, el Día el Profesor o cualquier otra festividad que se celebre y que no esté en la lista anterior. De seguro tu compañero/a extranjero/a te lo agradecerá mucho”.

Para ambas secuencias textuales, a los participantes se les entregó dos hojas de papel oficio: una, para que planificaran y organizaran su texto, o bien la utilizaran para emplear alguna estrategia de pre-escritura; la otra hoja estaba destinada a la escritura del texto, propiamente tal.

3.4. Instrumento

El instrumento que se empleó para medir la calidad de la producción escrita se denomina Perfil del Escritor. Es, en definitiva, una rúbrica que contiene cuatro criterios (Novicio, Aprendiz, Competente y Distinguido), cada uno de los cuales, a su vez, están integrados por cinco descriptores. A partir de los descriptores del criterio Novicio, la calidad va siendo más alta, hasta el criterio de Distinguido. Este instrumento de evaluación de la calidad del discurso escrito fue validado para investigaciones anteriores (Benítez, 2012) por medio de un análisis estadístico⁴ y en la cual participaron tres lectores-evaluadores con el fin de, primero, calibrar el instrumento y, segundo, para aplicarla en forma consensuada y, así, lograr validez inter-evaluador (Benítez, 2009). En otras palabras, en esa primera evaluación se trataba de que los tres lectores de las composiciones debían entender lo mismo (o aproximadamente lo mismo) con respecto a los cinco descriptores en cada uno de los cuatro criterios (ver Tabla 2).

Los tres expertos mencionados colaboraron en la transformación de las categorías identificadas en el Perfil del Escritor en tres niveles de calidad: Alta, Media y Baja. Esta adaptación del instrumento se debió al hecho de que, al leer y evaluar las composiciones, estas no se ajustaban a los descriptores de cada uno de los cuatro criterios originales, puesto que un participante categorizado como “Novicio” podía tener rasgos del criterio Aprendiz o Competente, o incluso del Distinguido; o bien un participante categorizado

4 Se implementó el test no-paramétrico de Kruskal-Wallis en el lenguaje de programación estadístico R (R Development Core Team, 2011)

como Competente, podía tener rasgos de un Aprendiz o de un Novicio, y así sucesivamente.

La Tabla 2 muestra el instrumento utilizado para la medición de la calidad de las dos secuencias textuales:

Distinguido	Cumple con la Secuencia Narrativa (SN)/ Explicativa (E) a cabalidad. Establece un propósito y mantiene un foco claro; fuerte conciencia de audiencia. Profundidad de ideas apoyada por detalles sólidos y pertinentes; evidencia de análisis y reflexión. Organización coherente. Lenguaje preciso y/o rico.
+ Competente - Competente	Cumple con la SN/E, pero falta algún elemento en su organización interna. Focalizado en un propósito; leve desviación del tópico; se comunica con una audiencia. Profundidad de ideas apoyada con detalles relevantes; evidencia de reflexión Organización coherente con algunas conexiones ilógicas. Lenguaje aceptable y efectivo.
+ Aprendiz - Aprendiz	Los elementos de la organización de la SN/E se presentan de manera difusa. Alguna evidencia de comunicación con una audiencia para un propósito específico. Ideas poco elaboradas; detalles poco relevantes o repetitivos; algunos lapsos en el tratamiento del tópico. Organización débil o al azar. Lenguaje impreciso y poco efectivo.
+ Novicio - Novicio	Faltan elementos en la SN / E. Limitada conciencia de audiencia y de propósito. Ideas mínimas; sin detalles o estos resultan irrelevantes; desviaciones del tópico. Desorganización de la información. Lenguaje incorrecto y/o poco efectivo.

Tabla 2. Perfil del Escritor

También en forma consensuada entre los tres lectores jueces (evaluadores),

se jerarquizó la calidad de la producción escrita en Alta, Media y Baja. Para tal efecto, se determinó que la Calidad Alta de las composiciones correspondía a aquella en que estas se habían ajustado a los criterios Distinguido y + Competente; que la Calidad Media correspondía a aquellas composiciones que se ceñían a los criterios – Competente y + Aprendiz; y que la Calidad Baja correspondía a aquellas composiciones que lograron criterios de – Aprendiz, + Novicio y – Novicio (ver Tabla 3).

Calidad Alta	Calidad Media	Calidad Baja
Distinguido + Competente	- Competente + Aprendiz	- Aprendiz + Novicio - Novicio

Tabla 3. Distribución de la calidad de la producción escrita según criterios

Se decidió, además, que el criterio “Distinguido” no debía incluir ni + ni –, por cuanto es el criterio que designa excelencia y la excelencia no admite grados de inferioridad y/o variabilidad, o que implique áreas grises que hicieran dudar a los lectores-evaluadores de la calidad de las composiciones (es absurdo evaluar un producto escrito como “más o menos excelente”, puesto que el adjetivo en cuestión se considera absoluto y, por tanto, no susceptible de comparación [Partridge, 1979]).

4. Resultados y Discusión

Luego del análisis de las secuencias tanto narrativas como explicativas redactadas por los participantes de 4º y 8º Básico, pertenecientes a los distintos tipos de establecimientos educacionales, a continuación se presentan los resultados más relevantes, de acuerdo a nuestro propósito de estudio. En este sentido, primero se describirán los resultados generales, referidos a la calidad de las secuencias textuales (narrativa y explicativa), producidas por todos los participantes, indistintamente del nivel de escolaridad que cursen o del tipo de establecimiento; y segundo, se representarán los niveles de logro, es decir, de la calidad de las secuencias narrativa y explicativa por tipo de establecimiento. Luego, y de manera más específica, el estudio se centra en la calidad de las secuencias narrativa y explicativa en los distintos niveles de escolaridad, comparándola, a su vez, por tipo de institución educacional.

4.1 Calidad de secuencias textuales

A partir del análisis del corpus (271 composiciones escritas), se logró establecer la calidad de dichas producciones, siguiendo la rúbrica adaptada de Spalding y Cummins (1998). Como se aprecia en la Tabla 4, el mayor porcentaje de producciones escritas del total de participantes de los distintos tipos de establecimientos educacionales (particular, particular subvencionado y municipalizado) correspondieron a la calidad baja (58.7%); les siguió la calidad media (30.6%) y, por último, la calidad alta (10.7%).

Calidad Baja	Calidad Media	Calidad Alta
58.7%	30.6%	10.7%

Tabla 4. Calidad del total de secuencias producidas en distintos establecimientos educacionales

4.2 Calidad de las secuencias textuales por tipo de establecimiento educacional

A continuación, se presenta la distinción entre la calidad de las dos secuencias y el tipo de establecimiento educacional. El Gráfico 1 muestra el rendimiento de los participantes de los tres establecimientos educacionales en la secuencia narrativa:

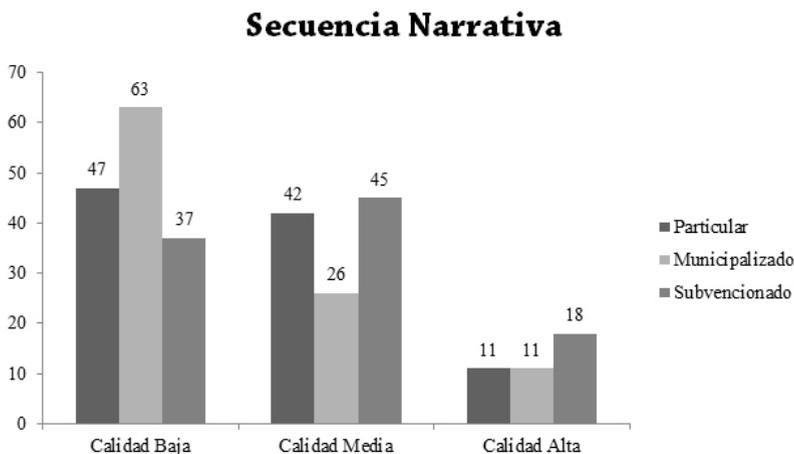


Gráfico 1. Calidad secuencia narrativa según tipo de establecimiento educacional

El Gráfico 1 revela que la calidad de las composiciones escritas de la secuencia narrativa se distingue, entre los diversos establecimientos, aunque en algunos casos las diferencias fueron menores. En general, la mayoría de los participantes produjo narraciones de calidad baja en los tres establecimientos; sin embargo, alcanzó el mayor porcentaje de calidad baja la escuela municipalizada (63%); le siguió el particular (47%); y quienes obtuvieron el menor porcentaje de calidad baja en las composiciones narrativas fue el subvencionado (37%). En este sentido, las diferencias para las calidades media y alta para esta secuencia son directamente proporcionales a los logros antes precisados; de hecho, tanto los establecimientos subvencionado y particular obtuvieron similares resultados para la calidad media, superando por un margen estrecho el subvencionado al particular (45% y 42%, respectivamente). En tanto, escasas composiciones obtuvieron el máximo logro —calidad alta—, destacando el establecimiento subvencionado con un mayor porcentaje de Distinguidos (18%), aunque las diferencias también resultaron estrechas en relación a los otros establecimientos para la calidad alta (11% ambos).

A continuación, el Gráfico 2 permite visualizar la calidad de la secuencia explicativa en los distintos tipos de establecimiento educacional:

Secuencia Explicativa

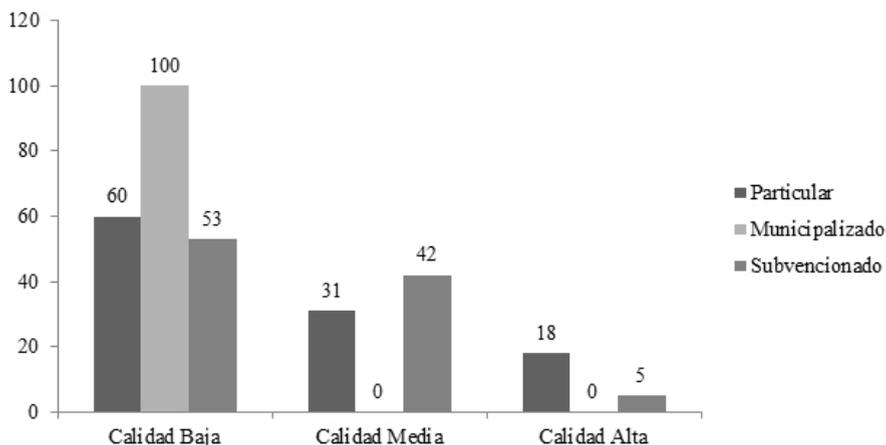


Gráfico 2. Calidad secuencia explicativa según tipo de establecimiento educacional

Para la secuencia explicativa, según el Gráfico 2, la tendencia también fue a producir textos de calidad baja en los tres tipos de establecimientos, le

siguieron los de calidad media y fueron escasos los de calidad alta. Cabe destacar que el 100% de las producciones de la secuencia explicativa elaboradas por los participantes del colegio municipalizado alcanzó el más bajo rendimiento. Sobresalió el establecimiento particular subvencionado con el mínimo porcentaje (53%) de composiciones de calidad baja, aunque se esperaba que fuera el establecimiento particular el que obtuviese mejores resultados. También se distingue el plantel particular subvencionado en la calidad media de las composiciones escritas, que obtuvo el mayor porcentaje (42%); y el particular, en calidad alta (18%) en las producciones de la secuencia explicativa.

Si se establece una comparación entre las calidades de las secuencias narrativa y explicativa producidas por los participantes de los tres tipos de establecimientos, es evidente que la tarea de escritura para la secuencia narrativa resulta menos compleja para los estudiantes. Si bien el establecimiento particular subvencionado obtuvo los mayores porcentajes en la calidad media de ambas secuencias, se constató una diferencia con el establecimiento educacional particular para la secuencia explicativa, pues obtuvo el mayor logro (calidad alta), aunque el establecimiento subvencionado obtuviera un mayor porcentaje de textos de calidad alta para la secuencia narrativa y, como se esperaba, el colegio municipalizado mantuvo las más baja calidad en ambas secuencias. Estos resultados generales coincidirían con los puntajes obtenidos el año 2011 por estos tres establecimientos de la Región de Valparaíso en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en el área de Lenguaje, en que sobresale la escuela particular subvencionada con los puntajes más altos en los dos niveles de educación estudiados (297 4to. Básico y 294 8vo. Básico), le sigue el colegio particular (282 y 275) y en último lugar se ubicó el municipalizado (253 y 271), aunque las diferencias no fueron significativas en esa oportunidad (15 puntos entre cuartos básicos y 19 puntos entre octavos básicos); en el presente estudio, las diferencias también fueron estrechas, sobre todo, entre estos dos establecimientos.

Con respecto al mayor dominio de la secuencia narrativa en los tres tipos de establecimientos, como lo señalara Concha, Aravena, Coloma y Romero (2010), este tipo de discurso constituye el repertorio comunicativo cotidiano en los estudiantes, incluso antes de la alfabetización; en cambio, la secuencia explicativa es enseñada desde el primer ciclo básico de la educación formal. Este hecho se debe a que se supone que la alfabetización permitiría que los niños inicien el desarrollo de la madurez necesaria para representarse mentalmente un tipo de texto que les ofrece mayores demandas cognitivas, como ocurre al escribir en modalidad expositiva. En otras palabras, además de manejar los elementos que constituyen la estructura de este tipo de

secuencia, los niños deben construir las relaciones lógico-semánticas que le otorgan unidad de sentido al texto o, dicho de otra manera, han de establecer correspondencia entre categorías y conceptos que a su vez dependerán del tema central del discurso (Berman & Nir-Sagiv, 2007). Ello implica una transformación del conocimiento, en este caso, de los recursos lingüísticos y de la manera en que se organizan las ideas en nuevas estructuras de información al enfrentarse al discurso escrito (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Los resultados graficados permiten señalar que son los establecimientos particular subvencionado y particular los que han logrado que sus estudiantes transfieran sus conocimientos y aprendizajes sobre la composición escrita al emprender dicha actividad. De esta manera y en conformidad con el Perfil del Escritor convenientemente adaptado para este estudio, las composiciones producidas por los estudiantes de estos establecimientos presentan Calidad Media y, en menor proporción, Calidad Alta. Específicamente, sus composiciones reflejan un mayor manejo de la estructura de la secuencia narrativa y un menor manejo de la secuencia explicativa; otra estrategia que estos escritores evidenciaron fue el uso de mayores recursos a nivel de situación retórica, coherencia, cohesión y adecuación.

Los resultados obtenidos y presentados aquí por tipo de establecimiento educacional probablemente fueron influidos por la situación económica de ciertos sectores de la población chilena. Dicha situación ha originado el éxodo de estudiantes desde un establecimiento particular a uno subvencionado y, por consiguiente, los resultados, tal vez, habrían sido diferentes si los participantes de establecimientos particulares permanecieran en ellos. Este es un factor oculto que puede estar influyendo no sólo en el desempeño de la habilidad para componer por escrito, sino también en otras habilidades lingüísticas que impacten la escritura de los estudiantes. Tal como podría considerarse el traslado de establecimiento educacional (generalmente de un particular a un subvencionado) por la situación económica de los padres, otro factor que pudo haber influido es el rendimiento académico. Por lo general, a los estudiantes que presentan un rendimiento muy bajo no se les permite continuar sus estudios en planteles educaciones particulares y deben ser enviados a colegios ya sea subvencionados o municipalizados, ampliando de esa manera la brecha ya originada entre el discurso escrito producido por un estudiante de establecimiento particular o particular subvencionado y el de uno municipalizado.

Por último, concordamos con Dioses, Evangelista, Basurto, Morales y Alcántara (2010) en que los estudiantes de establecimientos municipalizados, por lo general, no alcanzan a desarrollar sus habilidades para expresarse

por escrito, por lo que reducen sus posibilidades de enfrentar con éxito el aprendizaje formal de la lectura y escritura. Además, coincidimos con Dioses (2003) en que pareciera que la formación ofrecida por los establecimientos municipalizados aún resulta deficiente para atender a los requerimientos que demanda la habilidad para producir por escrito. Indudablemente, lo anterior nos hace reflexionar acerca de la manera en que se está capacitando a los docentes para su perfeccionamiento.

4.3 Calidad de la producción de la secuencia narrativa por nivel de escolaridad en distintos establecimientos educacionales

Los resultados permiten analizar más específicamente la calidad de las producciones escritas de los estudiantes. En primer lugar, se analiza la secuencia narrativa por nivel de escolaridad, para lo cual el Gráfico 3 refleja el rendimiento de los estudiantes de 4º básico en los tres tipos de planteles educacionales:

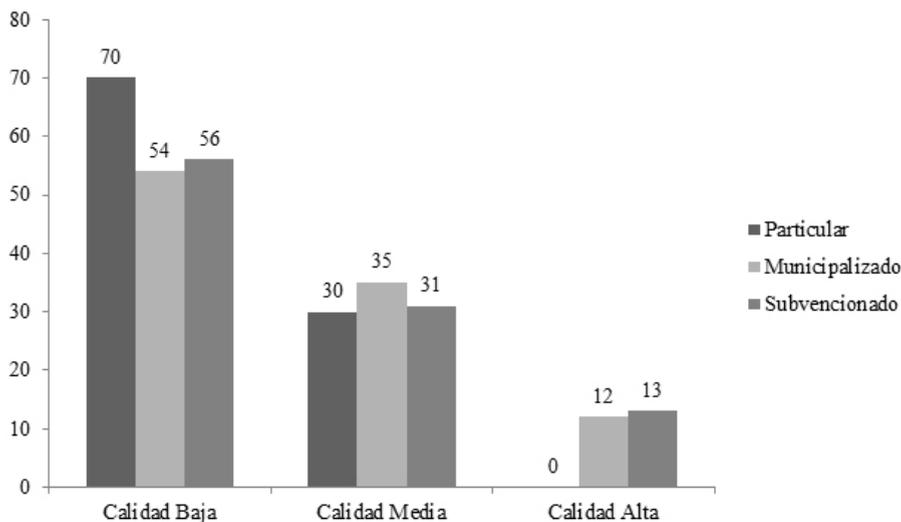


Gráfico 3. Calidad de la secuencia narrativa en 4º básico

El Gráfico 3 muestra que los porcentajes más descendidos predominan en las composiciones de la secuencia narrativa de los participantes de 4º de enseñanza básica en los tres tipos de establecimiento educacional. No obstante, llama la atención que sea el establecimiento particular el que obtuviera el más alto porcentaje de escritos de calidad baja (70%), en relación al particular subvencionado (56%) y al municipalizado (54%). La calidad media de los escritos predominó en el colegio municipalizado (35%),

seguido por el particular subvencionado (31%) y por el particular (30%). Por último, sólo rindieron en calidad alta para la secuencia narrativa los estudiantes de 4° básico de los establecimientos particular subvencionado (13%) y municipalizado (12%), respectivamente, aunque las diferencias fueron mínimas para las últimas dos calidades.

Con respecto a la calidad de las composiciones escritas de la secuencia narrativa en 8° básico, el Gráfico 4 muestra resultados semejantes a los del nivel de escolaridad anterior. Sin embargo, predomina el más bajo rendimiento en el colegio municipalizado (75%), seguido por los establecimientos particular subvencionado y particular, ambos con idéntico porcentaje (23%). Asimismo, obtuvieron el mejor rendimiento para la calidad media de la secuencia narrativa los planteles particular subvencionado y particular, también con idéntico porcentaje (54%). Similar comportamiento se constató para la calidad alta de los escritos de este nivel de escolaridad en los mismos establecimientos (23%). En tanto, el establecimiento municipalizado presentó los más bajos porcentajes en la calidad media y alta de las secuencias narrativas producidas por sus estudiantes (15% y 10%, respectivamente).

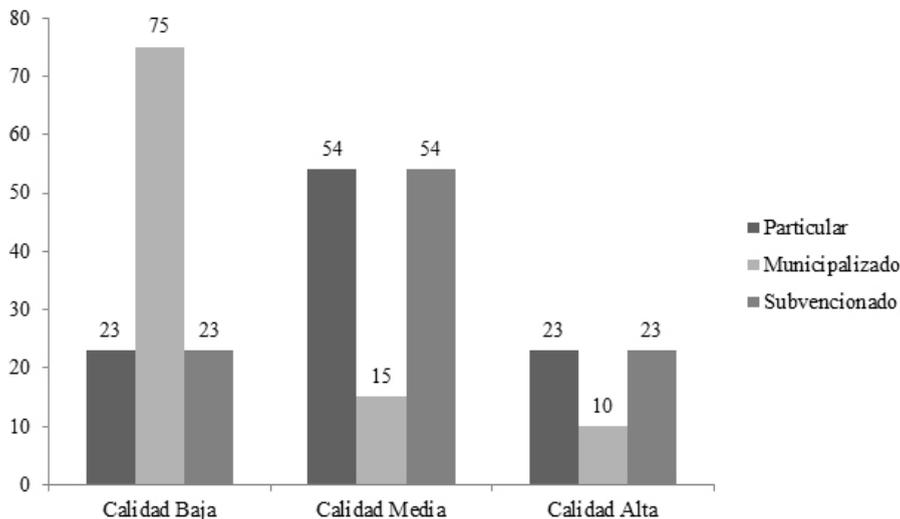


Gráfico 4. Calidad de la secuencia narrativa en 8° básico

Ahora bien, los resultados indican que las producciones narrativas de los estudiantes de 8° alcanzan una mejor calidad que los de 4° Básico. Ello se aprecia, sobre todo, en los establecimientos particular subvencionado y particular, en los que los 8° años de educación básica aumentaron el

porcentaje de escritos de calidad media y de calidad alta, y redujeron los de calidad baja. Lo contrario ocurrió en el plantel municipalizado, en donde se produjeron narraciones, en su mayoría, de calidad baja; en tanto, en 4º. Básico se compusieron narraciones de mejor calidad en este tipo de establecimiento. Este fenómeno pudo deberse a que, de acuerdo a lo observado por los evaluadores, los participantes de 8º básico mostraron mayor resistencia a la actividad de escritura que participantes de 4º, es decir, o bien estuvieron menos motivados para enfrentar la actividad, o bien aún no lograron representarse del todo la tarea de componer por escrito, lo que coincidiría con lo señalado por Martínez (2010).

En cuanto a la calidad de las secuencias narrativas, el Perfil del Escritor permitió identificar cuáles fueron los mayores aciertos y desaciertos, en términos generales, en ambos niveles de escolaridad. En este sentido, se confirma que el instrumento adaptado para este estudio, Perfil del Escritor, es una herramienta útil no solo para evaluar la calidad del discurso escrito, sino también para describirla. Así, los estudiantes de cuarto y octavo evidenciaron un mayor conocimiento de la estructura de la secuencia narrativa, aunque la tendencia fue a omitir descripciones de los personajes que intervinieron en la historia narrada, así como de los aspectos espacio-temporales en que ocurrían los hechos. Esto incidió en la falta de profundización de las ideas, dejando vacíos en la historia contada. También se constataron dificultades para relacionar ideas, hecho que se comprueba por la pobreza de conectores que podrían haber sido utilizados; asimismo, se detectaron recurrentes faltas de ortografía literal y de puntuación.

4.4 Calidad de la producción de la secuencia explicativa por nivel de escolaridad en distintos establecimientos educacionales

Los resultados obtenidos por los estudiantes en los distintos niveles de escolaridad y planteles educacionales señalan que la producción escrita de la secuencia explicativa presenta mayores dificultades a los educandos en comparación con la producción de la secuencia narrativa. El Gráfico 5 refleja el rendimiento de 4º básico en los tres tipos de establecimientos y destaca que los participantes del establecimiento municipalizado alcanzaron solo la calidad baja (100%), en tanto, en este nivel de escolaridad, las mejores calidades de las secuencias explicativas se encontraron en el colegio particular (31% en calidad media; 15% en calidad alta). Luego del municipalizado, el establecimiento particular subvencionado, por su parte, sobresalió en calidad baja (75%).

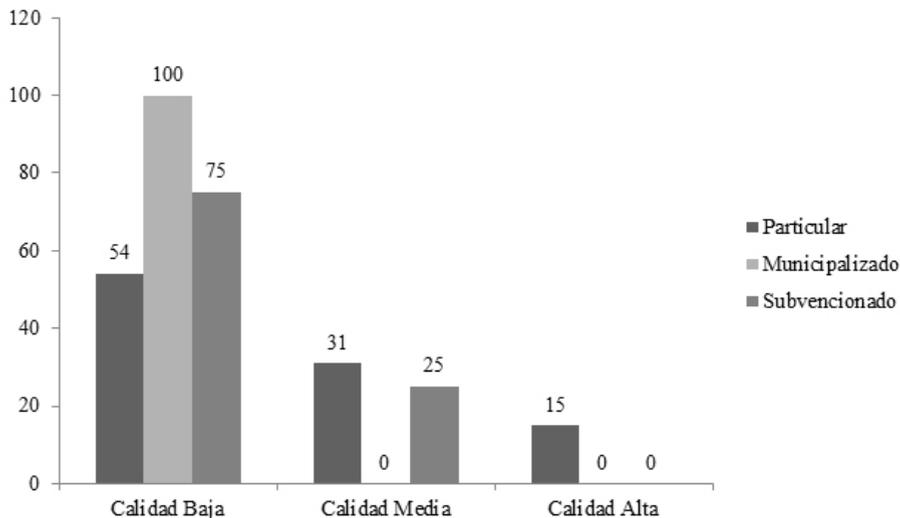


Gráfico 5. Calidad de la composición de la secuencia explicativa en 4º básico

En cuanto al desempeño del 8º de enseñanza básica, el Gráfico 6 ilustra que la calidad de las composiciones alcanza un aumento importante en dos de los establecimientos educacionales. En este nivel, destaca el desempeño del establecimiento particular subvencionado y el del particular, cuyos estudiantes alcanzaran los mejores resultados (54% y 48% en calidad media; 10% y 20% en calidad alta, respectivamente). Si bien logran superar a los participantes de 4º básico, los de 8º aún mantienen producciones de calidad baja, pero en un margen más estrecho. Por su parte, el establecimiento municipalizado obtiene el desempeño más bajo al igual que sus pares de 4º Básico (100%).

Si bien el avance de nivel de escolaridad de los estudiantes debiera facilitar e incrementar los recursos para el dominio de la producción escrita de la secuencia explicativa, pareciera que aún resultan insuficientes. Según lo observado en las composiciones de este tipo de secuencia producido por los participantes de 4º y 8º básico y en base al instrumento de análisis Perfil del Escritor, el escaso dominio de la secuencia explicativa se evidenció por la falta de profundización de las ideas y por el deficiente uso de operadores lógicos para establecer relaciones causales o comparativas. Es posible que los factores que intervengan al respecto sean de diversa índole: estrategias didácticas que faciliten la transformación del conocimiento del escritor sobre la estructura de la secuencia explicativa y del tópico, por un lado, y

acerca de la representación de su tarea como escritor, por otro. Sumado a lo anterior, es probable que los participantes de 4° y 8° aún no cuenten con la suficiente experiencia o práctica de escritura de este tipo de texto, así como para coordinar las relaciones lógico-semánticas indispensables para este tipo de discurso.

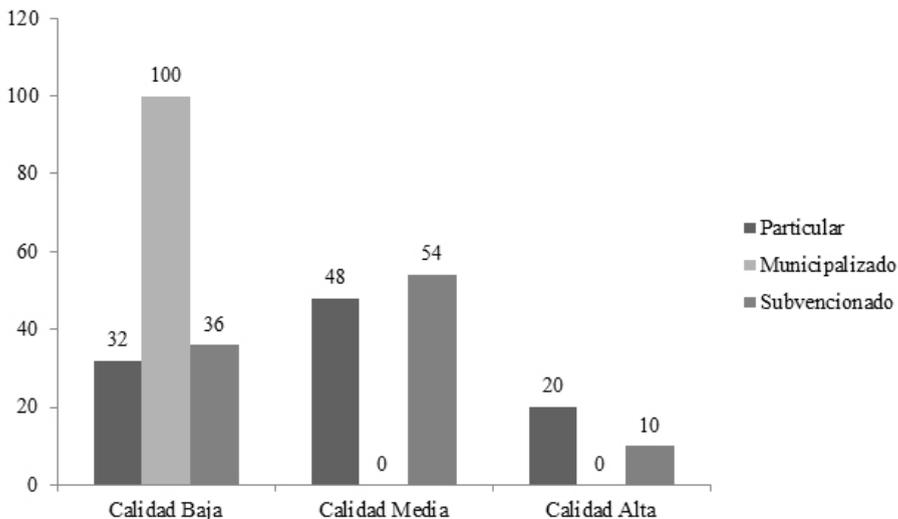


Gráfico 6. Calidad de la composición de la secuencia explicativa en 8° básico

Ahora bien, es posible que los resultados obtenidos para la calidad de las composiciones de los distintos establecimientos educacionales pudieron verse afectados por el tiempo que se asignó para la realización de ambas tareas. La dificultad para permitir la investigación en el campo de la composición escrita por parte de las autoridades escolares chilenas es considerable, aunque atendible y comprensible. Por lo general, se ofrece solo una hora de clases para realizar estudios de este tipo y de ahí que las composiciones analizadas hayan sido consideradas, en consecuencia, como productos y no textos en proceso. Al respecto, y coincidiendo con Martínez (2010) entre otros autores, está comprobado que la planificación y revisión, como fases del proceso de escritura, son fundamentales para mejorar la calidad de un texto, de allí que se intentara motivar el desarrollo del subproceso de planificación, entregando una hoja extra a los participantes con el fin de que no solo generaran ideas en ella, sino también planificaran y estructuraran sus composiciones. Cabe señalar que solo dos de ellos (recordemos que en total fueron 137 participantes) emplearon dicha hoja. Lo anterior también lleva a suponer que el hábito de revisar y editar sus composiciones no es parte

de su quehacer como escritores en ciernes; o bien puede suceder que este hábito no se enseñe como elemento esencial del proceso de escribir en los establecimientos que se ofrecieron para este estudio; o, por el contrario, tal vez la revisión sí tenga su lugar en la enseñanza como parte de los programas de estudio y los estudiantes simplemente no la aplican. En definitiva, este complejo proceso de escritura requiere de la asignación de suficiente tiempo como para que los estudiantes planificaran y revisaran sus composiciones, sumado a que su motivación para desarrollar tareas, habitualmente, es recibir una calificación formal. Sin embargo, este es un campo que aún falta por explorar en la realidad de la enseñanza de la composición escrita en las escuelas chilenas.

Por último, y sumado a lo anteriormente señalado, la falta de suficiente tiempo dedicado a componer y el desconocimiento y/o aplicación de la planificación y revisión como subprocesos también pudieron incidir en el escaso número de participantes calificados como Distinguidos en este estudio. Es posible que la composición de un participante calificado con cualquiera de los otros dos criterios, Novicio y Aprendiz, haya podido alcanzar una mejor calidad si estos dos factores hubiesen sido considerados para tal efecto.

5. Conclusiones

El presente estudio revela que no existen diferencias tan marcadas entre los establecimientos educacionales. En términos generales, las composiciones de los participantes del plantel particular subvencionado muestran una mejor calidad y aventajan a las composiciones de los participantes de los municipalizados. Sin embargo, no existen grandes diferencias entre los dos primeros, pero sí entre el particular y el municipalizado.

En cuanto a las secuencias textuales, el estudio revela que existen diferencias marcadas entre éstas en todos los niveles de escolaridad. La secuencia narrativa presentó una mejor calidad en octavo sólo en los establecimientos particular y particular subvencionado. La secuencia explicativa presenta una calidad más baja en comparación con la narrativa en todos los establecimientos educacionales. Los resultados demuestran que las composiciones producidas por los participantes de octavo son de mejor calidad, aunque sólo logran una calidad media.

Como los resultados que arrojó el estudio no fueron muy alentadores, específicamente de la secuencia explicativa, la enseñanza de ésta debiera ser reforzada en ambos niveles de escolaridad, respetando el tiempo suficiente para que los estudiantes desarrollen esta actividad ciñéndose al proceso de producir por escrito.

Futuras descripciones acerca de la calidad de la escritura podrían contemplar la inclusión de participantes que cursen otros niveles de escolaridad. Se reconoce que la muestra constituida para el estudio aquí presentado es pequeña y que representa solo un segmento de la población estudiantil. Lo anterior podría ampliar el horizonte descriptivo de lo que ocurre tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la producción escrita en nuestras escuelas.

En la misma línea anterior y para poder generalizar los resultados, dichas investigaciones deberían considerar tanto la posibilidad de incluir establecimientos educacionales localizados en otras regiones del país. También podría considerarse, la posibilidad de incluir secuencias textuales no contempladas en el presente estudio como, por ejemplo, la argumentativa y/o la descriptiva.

Asimismo, como por lo general la relación “más libros en casa: mayor escolaridad de los padres” es directamente proporcional a “más motivación por la lectura y la escritura”, estudios futuros podrían contemplar como variable el nivel de escolaridad o las personas a cargo de la tutela de los participantes.

Por último, el presente estudio podría constituirse en un incentivo para investigar las siguientes proyecciones: (a) la influencia que ejerce la metodología, los materiales didácticos y el tipo de estímulo que reciben los estudiantes en la enseñanza de la producción escrita; (b) la posible correlación entre los resultados obtenidos en comprensión lectora por los estudiantes que evalúa el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la calidad de la producción escrita de los mismos participantes; y (c), el factor emocional hacia el acto de escribir como una variable susceptible de ser medida, relacionando calidad de la escritura y la actitud de los estudiantes-escritores hacia el acto de componer por escrito.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J., & Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Adam, J. (2001). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, (20), 103-123.

Benítez, R. (2012). Validación y aplicación del perfil del escritor como instrumento para medir la calidad de la producción escrita. En R. Benítez (Ed.), *Ocho estudios sobre el discurso escrito producido por escolares. Una perspectiva integral* (pp. 131-154). Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En Rosenberg, S. (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics* (pp. 142-175). Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.

Berman, R. (2004). Introduction: Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics*, (37), 105-124.

Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes*, 43 (2), 79-120.

Concha, S., Coloma, C., Aravena, S., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: Coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, (21), 75-92. Disponible en: <http://tiny.cc/yys56w> [Consulta: 6 de agosto 2011]

Dioses, A., Evangelista C. Z., Basurto A., Morales M., Alcántara M. (2010). *Revista de Investigación en Psicología*, (13), 1. Disponible en: <http://tiny.cc/e1s56w> [Consulta: 3 de marzo de 2012]

Dioses, A. (2003). *Clasificación y semiología de los trastornos del lenguaje en el niño*. Disponible en : <http://tiny.cc/d2s56w> [Consulta: 3 de marzo de 2012]

García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, (40), 65-85.

Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Infancias Imágenes*, 40, 2, 35-47.

Ministerio de Educación (2012). *Resultados SIMCE Región Valparaíso*. Disponible en: www.simce.cl/index.php/simce/filtro_tipo/

Partridge, E. (1979). *Usage & abuse*. Middlesex: Penguin Books Ltda.

Peña, M. (2002). *Rendimiento escolar en Chile en establecimientos públicos y privados. ¿Qué nos muestra la nueva evidencia?* Disponible en: <http://tiny.cc/b3s56w> [Consulta: 13 de septiembre de 2013]

Spalding, E., & Cummins, G. (1998). It was the best of times. It was a waste of time: University of Kentucky students' views of writing under KERA. *Assessing writing*, (2), 167-199.

Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿Un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 1-25.

ANEXO 1

