

La presencia de elementos de conexión en las producciones narrativas escritas en una muestra de escolares de Santiago de Chile

The presence of elements of connection in narrative productions written in a sample of schoolchildren from Santiago de Chile

Carmen Díaz Oyarce

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
CHILE
ddiazo@uc.cl

Recibido: 10-VIII-2017 / **Aceptado:** 23-XI-2018

DOI: 10.4067/S0718-09342019000300736

Resumen

La escritura constituye una práctica social y cultural en la que los estudiantes tempranamente integran sus experiencias y demandas por medio de un procesamiento cognitivo, situado en un contexto espacio-temporal y en un entorno cultural (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Castelló, 2002) organizado en un conjunto de oraciones coherentes por medio de diferentes recursos lingüísticos, donde destacan elementos de conexión (conjunciones, adverbios o expresiones gramaticalizadas). Esta práctica se inicia tempranamente y requiere de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para convertirse en un escritor capaz de comunicar mensajes significativos en audiencias pertinentes (Scheuer, De la Cruz, Huarte, Bosch, Bello & Baccalá, 2006; Bazerman, 2013). El estudio describe la presencia de elementos de conexión empleados con mayor frecuencia por los estudiantes en sus producciones narrativas escritas, de acuerdo a los aportes de Pérez y Vega (2001), Calsamiglia & Tusón (1999) y Portolés (1998). Participaron 162 escolares, distribuidos en grupos de acuerdo con las variables de curso (4°, 5° y 6° básico), género y dependencia administrativa (particular pagado, particular subvencionado y municipal). Los resultados del estudio dan cuenta de que todos los escolares emplean elementos de conexión para marcar especialmente aspectos de inicio, seguimiento, secuencia y cierre en sus producciones narrativas escritas (Pottier, 1993; Álvarez, 1996a; Véliz, 1997; Pérez & Vega, 2001). Al mismo tiempo, se observan algunas diferencias esperables de acuerdo a la progresión de los cursos, en cuanto al uso, variedad y complejidad en la selección de los conectores, como también al nivel socioeconómico. En cuanto a la variable género, no se observaron diferencias significativas.

Palabras Clave: Elementos de conexión, discurso narrativo, producciones escritas, conectores.

Abstract

Writing constitutes a social and cultural practice, in which students early on integrate their experiences and demands by means of a cognitive process situated in a spatiotemporal context and cultural environment (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Castelló, 2002), organised in a suite of coherent utterances by means of various linguistic resources, where connective elements (conjunctions, adverbs or grammaticalised expressions) stand out. This practice commences early and requires linguistic and cognitive abilities necessary to become a writer capable of communicating meaningful messages to relevant audiences (Scheuer, De la Cruz, Huarte, Bosch, Bello & Baccalá, 2006; Bazerman, 2013). The study describes the presence of connective elements employed with greater frequency by students in their written narratives, in accordance with works of Pérez and Vega (2001), Calsamiglia and Tusón (2012) and Portolés (1998). The participants were 162 students, distributed in groups according to their year, gender and school type (unsubsidised public, subsidised public, state). The results of the study reveal that all students use connective elements to mark in particular aspects of beginning, continuation, sequence and closing in their written narratives (Pottier, 1993; Álvarez, 1996a; Véliz, 1997; Pérez & Vega, 2001). At the same time, there obtain some expected differences according to the year of schooling with respect to the use, variation and complexity in the selection of connectors, as well as with respect to the course and the socioeconomic level. No significant differences were found with respect to gender.

Key Words: Connective elements, narrative discourse, written production, connectors.

INTRODUCCIÓN

La educación chilena actual encara el desafío de desarrollar en los niños y niñas la capacidad para manejar el lenguaje escrito como una habilidad crucial que les permita desenvolverse adecuadamente en una sociedad altamente alfabetizada. No obstante, diferentes investigaciones nacionales (Crespo, Benítez & Cáceres, 2007; MINEDUC, 2009; Agencia de la Calidad de la Educación, 2013, 2014) han demostrado que un porcentaje significativo de las niñas y niños chilenos de Enseñanza Básica, en especial aquellos que pertenecen a los estratos socioculturales más desfavorecidos, aún no leen de manera independiente y están recién iniciándose en la producción de textos escritos en diferentes géneros. Es así como, según los resultados de la prueba nacional de escritura (MINEDUC, 2009), un 38% de los niños y niñas de cuarto año básico se ubican en niveles iniciales de rendimiento, situación que no ha cambiado, pues los resultados publicados en escritura (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014) demostraron que, en coherencia textual, prácticamente un tercio de los estudiantes (33% en informativos y un 34% en narrativos) generan escritos difíciles de comprender para el lector, lo que demuestra que aún queda por trabajar aspectos ligados a la conexión de elementos gramaticales en el entramado de la narración.

En Chile la enseñanza del lenguaje oral y escrito ha estado focalizada en el periodo de Educación Básica. Evaluaciones nacionales de tipo censal (SIMCE) han dejado en evidencia los bajos niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, en especial de

contextos más vulnerables, lo que sin duda redundará en un bajo rendimiento general. La evidencia actual indica que, pese a observarse avances en las mediciones nacionales e internacionales en el área de lenguaje, aún se aprecian dificultades tanto en comprensión como en producción de textos (Sotomayor, Lucchini, Bedwell, Biedma & Molina, 2013).

En Chile, el programa oficial que orienta la enseñanza de todos los sectores de aprendizaje son las Bases curriculares (MINEDUC, 2012; en adelante, BC). El sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, en su eje de escritura, contempla la creación de textos, a partir de una progresión presentada por los Objetivos de Aprendizaje (en adelante OA) orientando la enseñanza de la escritura, desde su estructuración general hasta llegar a niveles de producción más autónoma, en donde los estudiantes puedan crear textos, respetando convenciones.

La aparición de los modelos cognitivos ha implicado un cambio paradigmático en la enseñanza de la escritura, ofreciendo una descripción más compleja y organizada de la composición, como lo evidencia el modelo expuesto por Hayes (1996) al romper con la concepción y unidireccionalidad de otros modelos (Marinkovich, 2002). Si bien Hayes (1996) postuló que la escritura depende de factores cognitivos, sociales, afectivos y ambientales, resaltando especialmente la motivación, no logró explicar de qué manera el escritor construye el conocimiento a partir y desde sus identidades. Es evidente, entonces, la necesidad de encontrar un enfoque más integrador, que resalte la función preponderante del contexto comunicativo, social y cultural.

Las identidades corresponden a prácticas de pertenencia a grupos con los cuales se comparten las reglas de negociación entre lo que el sujeto ha construido como representación de sí mismo y lo que la identidad social le propone como figura de su 'yo' (Subercaseaux, 2001). El carácter social de la escritura implica que lo que se escribe, a quién se escribe y cómo se escribe está modelado por convenciones y por nuestra historia de interacción social (Díaz, 1996; Marinkovich, Morán & Vergara, 1998; Barton et al., 2000; Díaz, 2006; National Curriculum, 2010). Por tanto, la escritura constituye una práctica social y cultural, en la que los niños y niñas tempranamente integran sus experiencias y demandas por medio de un procesamiento cognitivo que está siempre situado en un contexto espacio-temporal y en un entorno cultural (Barton et al., 2000; Castelló, 2002).

El escritor, a partir del contexto comunicativo, social y cultural, interactúa durante el proceso de escritura de manera estratégica y flexible según la situación o problema a resolver. Su capacidad metacognitiva es un componente central, pues le permite estar más consciente de la tarea que debe llevar a cabo y seleccionar las estrategias tendientes a una solución pertinente (Flower & Hayes, 1981; van Dijk & Kintsch, 1983). Si los temas de las actividades de escritura refieren a experiencias compartidas del escritor, este posee mayor conocimiento al escribir y, por tanto, se siente más

motivado, atendiendo de mejor manera a los niveles de estructuración del escrito (Bandura, 1997; Piolat, Roussey & Gombert, 1999).

La adquisición de la competencia comunicativa escrita no es solo aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino también aprender un código nuevo, diferente al oral. Cuando se construye un texto, se integran reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables y eficaces, como una parte del conocimiento que domina el usuario de la lengua, y la otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos, como son las reglas de adecuación, coherencia y cohesión. Desde la competencia discursiva y textual, el texto como entidad formal corresponde al nivel superior de la competencia construccional u organizacional del individuo. La competencia de comunicación del individuo, entendida como la capacidad para participar en interacciones comunicativas, comprende primero un componente sociocultural y luego dos componentes interrelacionados: la competencia construccional (u organizacional) y la competencia discursiva (Álvarez, 1996a).

Los antecedentes aportados por la investigación acerca de la calidad de los programas de educación temprana existentes en Chile, y específicamente de las oportunidades para el aprendizaje del lenguaje con las que cuentan los niños y niñas menores de 6 años, muestran limitaciones y carencias. La calidad del ambiente educativo para el aprendizaje del lenguaje, evaluada con un instrumento internacional adaptado a la realidad chilena y aplicado en jardines infantiles públicos y privados, no superaba el nivel mínimo esperado (Villalón, Suzuki, Herrera & Mathiesen, 2002). Por su parte, Eyzaguirre y Fontaine (2008) concluyeron que las escuelas con mejores rendimientos dedicaban mayor tiempo a las actividades formales de aprendizaje, se leían cuentos con mayor frecuencia y se trabajaba en un nivel más avanzado de conocimiento de letras y palabras que en las escuelas de bajo rendimiento, en kínder, 1° y 2° básico. Se observó que en todas las aulas estudiadas se realizaban actividades dirigidas al dominio del principio alfabético y actividades de escritura centradas especialmente en la ejercitación de la motricidad fina y la orientación espacial, en un ambiente poco favorable al desarrollo del lenguaje oral y escasas oportunidades de lectura. La evidencia de un ambiente poco propicio para el desarrollo de la alfabetización emergente en la educación chilena es consistente con lo observado en el estudio de Strasser y Lissi (2009), quienes concluyen que las oportunidades para el desarrollo de la alfabetización inicial con las que cuentan los niños y niñas en kínder son limitadas y contribuyen a explicar el bajo nivel de logro alcanzado por la población infantil, antes de su ingreso a la educación formal.

En Chile, la enseñanza explícita de la lectura y escritura ha estado focalizada en el periodo de Educación Básica, esto es, desde los 6 años en adelante y, por tanto, las evaluaciones que se han realizado sobre programas de enseñanza y nivel de

aprendizajes alcanzados por los niños y niñas se han centrado a partir de primero básico. Una de las evaluaciones a nivel nacional en la que se ha querido abordar lo anterior es el sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE, con pruebas que han incluido tanto medición de la comprensión lectora como de la calidad de producción escrita en diferentes niveles educativos. Más allá de la controversia que esto ha generado a nivel nacional, las evaluaciones han dejado en evidencia los bajos niveles de aprendizaje que alcanzan los niños y niñas, en especial aquellos de contextos más vulnerables, lo que sin duda redundará en un bajo rendimiento en otras evaluaciones de carácter similar. La evidencia actual indica que, pese a observarse avances en las mediciones nacionales e internacionales en el área de lenguaje, aún se aprecian dificultades tanto en comprensión como en producción de textos (Sotomayor et al., 2013), situación preocupante, puesto que de la solidez de dichos aprendizajes dependen también aprendizajes posteriores.

Considerar el lenguaje escrito como objeto de estudio se basa en la importancia que a este se le asigna en el marco curricular vigente en Chile. El lenguaje, tanto oral como escrito, corresponde a una herramienta mental, que permite a las personas integrarse en la sociedad; es la puerta de entrada para un sinnúmero de aprendizajes en otras áreas del saber. La identificación de la palabra y la conciencia fonológica es en el desarrollo del niño un factor importante en la interpretación de la palabra para una lectura fluida. La recodificación fonológica es entendida como la traducción de los sonidos y un mecanismo de auto-enseñanza a través del cual los lectores establecen representaciones léxicas completas (Harris & Perfetti, 2017). A largo plazo, una adecuada alfabetización en las áreas de lectura y escritura es imprescindible para desenvolverse en la sociedad e insertarse en el mundo laboral, no siendo el único factor que influye en ello, pero sí uno de gran importancia (Sotomayor et al., 2013).

La explicación de los bajos rendimientos en Educación Básica no se debe buscar exclusivamente en dicho nivel, sino, más bien, se debe buscar en los niveles previos, es decir, en Educación Inicial. El problema pareciera estar en cómo abordar el lenguaje escrito en esta etapa, de forma que se generen aprendizajes significativos que faciliten el avance en cursos superiores y, en especial, el aprendizaje en dicha área. En otras palabras, se deben orientar las prácticas pedagógicas de los educadores en coherencia con los últimos aportes de las investigaciones, generando intervenciones sistemáticas desde el proceso de alfabetización inicial, hacia la enseñanza de la lectura y escritura.

La enseñanza del lenguaje escrito, con énfasis en actividades mecánicas como la transcripción y la escritura reiterada de copia de letras o palabras aisladas, sin un sentido o propósito comunicativo claro, es decir, sin adecuación a la situación comunicativa, limita el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas, muestra una visión restringida de este y no permite considerar las hipótesis y creencias que ellos traen consigo, producto de sus experiencias en la sociedad (Silva-Peña, Tapia & Ibáñez, 2008; Díaz & Price, 2012). Un programa para el aprendizaje del lenguaje escrito

debiera comenzar tomando en cuenta estos conocimientos previos. Todos los niños y niñas, más allá de sus características socioeconómicas o de edad, se han visto inmersos en prácticas familiares, sociales y culturales, en las que el lenguaje escrito es utilizado como medio de comunicación (Vega & Macotela, 2005; Sánchez & Borzone, 2010). Un programa para el aprendizaje del lenguaje escrito debe considerar, además de la funcionalidad de este, algunos factores que influyen directamente en el aprendizaje de la lectura y escritura inicial, ampliamente estudiados en los últimos años, como son la conciencia fonológica y la adquisición del vocabulario. Ambos, y en particular la conciencia fonológica, constituyen predictores potentes del aprendizaje de la lectura y escritura (Braslavsky, 2005; Vega & Macotela, 2005; Alegría, 2006; Gannio, 2007; Defior, 2008; Villalón, 2008; Verhoeven & Perfetti, 2011).

Dado este contexto educativo chileno, el presente trabajo presenta como objetivo general describir la presencia de elementos de conexión empleados con mayor frecuencia por los estudiantes en sus producciones narrativas escritas, de acuerdo a los aportes de Pérez & Vega (2001), Calsamiglia & Tusón (1999) y Portolés (1998).

1. Marco conceptual

1.1. El texto narrativo

Los textos narrativos son formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual, pues todo sujeto desarrolla desde temprana edad la competencia textual narrativa. Esta competencia le permitirá construir textos que le permitan narrar eventos, al comienzo de manera oral o dialogal, luego en forma monogal, para luego pasar a una forma escrita. Los cuentos tradicionales —incluidas las fábulas—, las parábolas y también gran parte de la cuentística actual, las novelas clásicas, las historietas, la mayoría de las series de televisión, los dibujos animados, el teatro clásico, las películas en su mayoría, algunas crónicas policiales y las crónicas de la vida cotidiana, entre otras especies discursivas, están organizadas a través de técnicas de relato, es decir, narrativas que han sido elementos básicos y fundamentales para la transmisión de la cultura (van Dijk, 1983; Álvarez, 1996b; Calsamiglia & Tusón, 1999; Díaz & Mendoza, 2012).

La narrativa es una dialéctica entre lo esperado y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Los seres humanos son fabricantes de historias, narran para darle sentido a las historias de vida, para comprender lo extraño de la condición humana. Los relatos ayudan a los errores y las sorpresas, vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual (Bruner, 2003). La intención de un texto narrativo es contar, relatar un suceso. Su estructura se compone de una serie de episodios que se organizan en una estructura compuesta de marco, complicación y evaluación. El hablante corriente tiene una competencia narrativa oral que lo lleva a contar

anécdotas, chistes, rumores, leyendas. En el campo de la literatura, la narración ha sido el discurso más explotado desde la antigüedad; comenzó con la epopeya, siguió con el relato de hazañas de héroes y culmina en la actualidad con el cuento y la novela. La narración es una de las formas de expresión más utilizadas por las personas y está instaurada en la manera de comprender el mundo, de acercarse a lo que no se conoce y de dar cuenta de lo que ya se sabe.

La narrativa tiene la capacidad de ser flexible y maleable. Los relatos como productos del lenguaje permiten narrar distintas versiones, tornándose fundamental para las interacciones sociales, haciéndose parte de la cultura (Bruner, 2003). La característica fundamental de un texto narrativo es que este tipo de textos refiere ante todo a acciones de personas. En este sentido, los relatos se diferencian sistemáticamente de textos descriptivos como, por ejemplo, los catálogos, o los de instrucciones, como las recetas de cocina. Un texto narrativo debe poseer como referente mínimo un suceso o una acción que cumpla con el criterio del interés (van Dijk, 1983) en un tejido textual que pone en escena secuencias de acciones, organizadas de tal forma, como una especie de matriz, en que luego de una situación inicial ocurre una serie de peripecias que llevan a un desenlace o fin de historia (Álvarez, 1996b). El texto narrativo está construido de secuencias de oraciones que denotan secuencia de acciones, pero no toda secuencia de acciones constituye un texto narrativo. Los niños y niñas comienzan a escribir narraciones enfrentándose a demandas relacionadas a un desarrollo gráfico decodificable, así como también a la elección de qué contar, generando una narrativa con coherencia y cohesión (Iparraguirre, Baccalá & Sheuer, 2016).

Por una parte, la estructura del texto narrativo desde un modelo ternario contemplaría una secuencia de tres partes: un estado inicial, un quiebre y una resolución (Álvarez, 1996b). Un estado inicial que pone en escena actantes en un tiempo y un lugar determinado y con sus respectivas características. La complicación es el hecho inesperado (quiebre) que viene a alterar el equilibrio y da origen a una serie de peripecias y, finalmente, la resolución, que pone término a la historia, constituyendo acciones realizadas intencionadamente con personajes, utilizando escenarios de acuerdo con la finalidad perseguida (Iparraguirre et al., 2016). Por otra parte, la estructura narrativa desde un modelo quinario que proponen algunos autores (Álvarez, 1996b) se concibe en una separación de la complicación y las peripecias, más el análisis de la resolución, distinguiendo la resolución propiamente tal (que cierra el proceso) final que representa el nuevo equilibrio, lo que da cinco elementos: estado inicial, complicación, desarrollo, resolución y estado final. De acuerdo a Álvarez (1996b), otros autores agregan una función llamada ‘evaluación, que señala como el sujeto enunciador se sitúa frente a los hechos que está relatando. Esta función desemboca generalmente en una moraleja, que orienta al narratario sobre la

interpretación que debe dar a los hechos denotados en el relato. La moraleja es la interpretación que el enunciador desea dar a su narración.

La progresión de un texto narrativo se organiza en relación con el desarrollo de los hechos en el tiempo; por tanto, la estructura de la narración obedece a una secuencia temporal (Pérez & Vega, 2001). El texto narrativo presenta propiedades de secuencialidad y causalidad como los modos de organizar la información, da cuenta de cómo los hechos se producen en un cierto período de tiempo, el tipo de información es concreto, la narración presenta un carácter polifónico, desde una perspectiva formal. La narración es siempre para alguien y presenta características dialógicas (Pérez & Vega, 2001). Cuando los sucesos siguen el orden cronológico o causal, se puede emplear adverbios y/o elementos de enlace, que establecen las relaciones temporales, tales como a partir de, al cabo de, al día siguiente, al principio, antes de (que), cuando, después de, durante, entonces, luego, mientras tanto, por fin, finalmente, tan pronto como, ya, etc. Todos estos son elementos encadenantes que ayudan al lector a seguir el desarrollo de la acción hasta llegar hasta el desenlace o solución de la situación que ha sido planteada en un punto culminante de la acción (Pérez & Vega, 2001).

1.2. Elementos de conexión

De las características de un texto bien formado se observan dos fenómenos designados generalmente como cohesión y coherencia. Al hablar de cohesión, se alude a los aspectos formales de las relaciones entre las oraciones del texto, en cambio, coherencia se refiere al aspecto conceptual o mental de la construcción textual (Halliday & Hassan, 1976; van Dijk, 1983; De Beaugrande & Dressler, 1981; Charolles, 1988). En todo texto es necesario que los hechos estén relacionados entre sí, esta es la regla de relación, que también es conocida como regla de conexión. La conexión es solo un aspecto de un fenómeno conceptual mucho mayor que es la relación (Álvarez, 1996a). La noción de relación cubre un área muy vasta de fenómenos; se puede decir que todo fenómeno gramatical (oracional o textual) puede englobarse dentro del concepto de relación, como la relación-sujeto predicado, la relación adjetivo-sustantivo, entre otras. Por lo tanto, se habla de relación para hacer referencia al fenómeno en general, en cambio, se hablará de conexión para designar los nexos interoracionales. Las oraciones, en general, pueden estar conectadas en forma implícita, porque sus referentes están relacionados, pero también pueden estar conectadas de manera explícita, por medio de elementos léxico-gramaticales de diverso tipo, entre los cuales se encuentran los llamados conectores. Aunque no existe acuerdo acerca de la definición de marcador discursivo, existe una tendencia hegemónica en sus acepciones, en cuanto a recalcar su función de relacionar de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas. No obstante, lo

anterior no implica que necesariamente tengan que aparecer para que se establezca esta relación de sentido. La disposición lineal necesaria para el desarrollo textual pone en relación unos enunciados con otros, permitiendo que sean los propios hablantes los que vayan estableciendo los enlaces necesarios entre enunciados.

La heterogeneidad terminológica para definirlos es consecuencia de las diversas perspectivas teóricas que se aproximan a su estudio, así como también las características de la lengua en las que se estudian (Zorraquino, 2010). Ahora bien, los marcadores discursivos son más que procedimientos de conexión, ya que no todos se emplean para cohesionar, ni tampoco todo lo que cohesiona es un marcador (Loureda & Acín, 2010).

En un sentido amplio, los marcadores discursivos son aquellas:

“unidades que actúan en la esfera del discurso, en concreto, en la estructural (informativa), en la formulativa o en la argumentativa, como los estructuradores de la información, los operadores, los conectores y los reformuladores, con sus subcategorías y modos distintos de conectar” (Loureda & Acín, 2010: 22).

Es decir, constituyen dispositivos disponibles en la lengua que se comportan como nexos constructores de sentido del discurso, es decir “signos, palabras simples o complejas, y que, por ello, sus propiedades se ajustan esencialmente a las de las clases léxicas a las que pertenecen, aun admitiendo que pueden sufrir modificaciones” (Zorraquino, 2010: 96). Se podría decir, entonces, que los conectores están implícitos en un estilo más elaborado y se expresan para asegurar una adecuada conexión. Pero la base de las relaciones semánticas se da fundamentalmente a través de la interrelación de elementos léxicos y prosódicos, los cuales proporcionan suficiente contenido y orientación conceptual para facilitar las inferencias de los hablantes. Los conectores o marcadores discursivos tienen unos rasgos propios que los caracterizan: desde el punto de vista de su forma son muy variados; pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales. Los conectores son elementos gramaticales (conjunciones, adverbios o expresiones gramaticalizadas) que permiten explicitar las relaciones que el enunciador establece entre las oraciones o las secuencias de oraciones de un texto (Álvarez, 1996a).

Los marcadores del discurso son:

“unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el guiar; de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Portolés, 1998: 48).

Su finalidad discursiva se centra fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido. Se puede agregar que los marcadores del discurso se pueden llamar más propiamente conectores, pues son los que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados. Estos elementos de enlace no tienen significado propio, pero apoyan la relación semántica entre los miembros conectados, son unidades gramaticales e instrumentales de extraordinaria presencia y con una misión fundamental en la organización del texto, contribuyendo a la semantización del texto, empleando mecanismos y operaciones que conciernen al sentido, a través del funcionamiento de las lenguas naturales (Pottier, 1993; Hernández Alonso, 1995).

Los marcadores de ordenación del discurso suelen, además, recibir el nombre de conectores metatextuales, porque no se orientan a la conexión del contenido de los enunciados, sino al desarrollo mismo de la enunciación. Esta se desenvuelve a partir de “un inicio, un desarrollo y una conclusión y además se despliega en el espacio y en el tiempo” (Calsamiglia & Tusón, 1999: 246). Los marcadores o conectores de organización textual no solo funcionan como elementos de estructuración, sino como pistas para que el receptor interprete adecuadamente el texto y de este modo lo organice. El intérprete, en este caso, construye el sentido del texto desde el esquema construido por el “enunciador que conceptualiza su intención de decir” (Pottier, 1993: 220).

Los conectores textuales son unidades lingüísticas cuya función es conectar información, ya sea a nivel microestructural (relación entre enunciados) o a nivel macroestructural (relación entre párrafos) o, incluso, a nivel interdiscursivo (mantener la relación hablante oyente, en un ámbito dialógico). Dicho ámbito dialéctico involucra la negociación de significado en las que:

“el enunciador tiene un punto de partida referencial que puede ser de cualquier naturaleza (un olor, un ruido, una vista, un recuerdo, un texto de otro...). Toma conciencia de su querer decir en la medida en que conceptualiza su intención de significar. Esta organización mental debe entonces ponerse en signos, semiotizarse, a través de medios proporcionados por un sistema semiótico, una lengua natural (LN)” (Pottier, 1993: 12).

Los conectores textuales se han designado con una diversidad de términos, cuya función es indicar las relaciones que exceden los límites de la sintaxis oracional. Estas unidades han sido denominadas: elementos de concatenación, concatenadores, relacionantes supraoracionales, operadores pragmáticos, enlaces interoracionales, marcadores discursivos, conectores pragmáticos, marcadores discursivos, entre otros (Pérez & Vega, 2001). A estos elementos que se sitúan en la periferia oracional se les conoce como conectores textuales; son medios de organización textual y tienen una

función que cumplir en la dimensión informativa del texto. Su funcionamiento permitirá distinguirlos de los elementos relacionantes a nivel de oración, es decir, de las conjunciones propiamente dichas. En cuanto a su comportamiento discursivo, ellos son los que indican y regulan la dirección del pensamiento del hablante, pues ordenan la cadena discursiva para que la información entregada a través del texto sea clara y coherente. Estas partículas no solo tienen la función de unir partes del texto, sino, más aún, la de hacer que se desarrolle la comunicación, es decir, contribuyen al dinamismo comunicativo (Pérez & Vega, 2001).

Los elementos que enlazan diversas unidades del discurso dentro de un texto constituyen, en el plano semántico-pragmático, un paradigma homogéneo que se caracteriza por proporcionar unidad y coherencia funcional al texto. Las propiedades que determinarían a los conectores son las siguientes: indicar el sentido de la conexión, no tener incidencia en ningún término de los segmentos que unen, situarse en el margen oracional y, además, en el caso de que pertenezcan a la clase de los adverbios y locuciones adverbiales conjuntivos, tener movilidad en el segmento discursivo en el que aparecen, poder acumularse, ser compatibles con las conjunciones, no poder focalizarse y ser invariables (Pérez & Vega, 2001). En cuanto a la clasificación de estas unidades, se conocen algunas de ellas con valor conectivo, la mayoría cercanas a la gramática tradicional, donde la mirada es más bien en el valor nocional de los elementos que en otras características de corte funcional (Pérez & Vega, 2001). Da cuenta de una clasificación sobre la base de las relaciones sintáctico-semánticas que estos enlaces representan, sin omitir plantear la ambigüedad semántica y el valor polisémico de alguno de ellos. El fenómeno de los marcadores discursivos entraña las dimensiones sintácticas y semánticas de la lengua en cuanto se despliegan como recursos propios de la semiotización del texto. En ese contexto, Pottier (1993: 7) destaca que “la sintaxis y el léxico han sido tratados con amplitud desde hace mucho tiempo, sin que el vínculo imprescindible con la semántica haya quedado establecido de manera suficiente”. Por ello, propone una clasificación de naturaleza lógico-semántica que materializa en un modelo semántico de continuo, proponiendo un esquema denominado trimorfo, el cual se ajusta a la lógica del uso de enlaces textuales distribuidos dentro de los tres momentos relevantes en el proceso evolutivo de un acto discursivo: apertura, seguimiento y cierre, ofreciendo una visión prospectiva (de apertura), coincidente (de seguimiento) y retrospectiva (de cierre) del acto comunicativo, que permite clasificar los conectores textuales en tres grupos. Los enlaces se agrupan y se subdividen de acuerdo a los diferentes valores y matices que ellos representan (adición, oposición, causalidad, equivalencia, inclusión, entre otros) (Pottier, 1993).

2. Metodología

2.1. Muestra

Se trata de una muestra no probabilística, de carácter intencionada, definida por cuotas. El estudio se realizó en establecimientos educacionales pertenecientes a la ciudad de Santiago de Chile. La población total está constituida por 162 escolares de ambos sexos, distribuidos en grupos de acuerdo con las variables de curso (4°, 5° y 6° básico), género y dependencia administrativa (particular pagado, particular subvencionado y municipal).

Tabla 1. Composición de la muestra en términos de la variable independiente.

Variable independiente		N	%
Dependencia	Municipal	54	33,3
	Particular Subvencionado	54	33,3
	Particular Pagado	54	33,3
Género	Masculino	81	50
	Femenino	81	50
Curso	4°básico	54	33,3
	5° básico	54	33,3
	6 básico	54	33,3

2.2. Método

Se utilizó la prueba ANOVA para determinar diferencias estadísticamente significativas entre las variables de la muestra: por tipo de establecimientos (según estratificación administrativa aplicada en Chile) particulares, particulares-subvencionados y municipales, género y nivel en estudio. El universo esperado de elementos lingüísticos correspondió al total de la muestra (no esperándose un máximo determinado), es decir, por estructuras conectivas, la cual era analizada en función de sus medias, a la que se le estimaba el nivel de significancia. Los datos fueron analizados por la prueba ANOVA con el *software* SPSS, versión 21. Los resultados válidos son los que aparecen estadísticamente significativos; tras pasar por la prueba estadística, se analizaron y discutieron.

2.2.1. Técnica de recopilación de la información

La recolección de los datos se realizó a partir de la producción de textos de los niños y niñas. Los sujetos fueron organizados para ver una película en el auditorio de cada una de las escuelas seleccionadas. Una vez finalizada la película, los sujetos fueron instruidos para que contaran por escrito una historia coherente enlazando los sucesos presentados visualmente en la película. Con todos los registros transcritos, se procedió a codificar la información obtenida, de acuerdo al curso y dependencia de establecimiento educacional, para su análisis, de acuerdo a los objetivos del estudio.

2.2.2. Selección del material para la producción escrita

Se seleccionó la película *La calle de la Paz* de Charles Chaplin, con una duración de doce minutos aproximadamente. Por una parte, esta película fue utilizada en un estudio anterior por Bocaz (1987) y, por otra, reúne las características necesarias para este tipo de estudio, ya que sus contenidos narrativos están presentados en un sistema semiótico, no lingüístico; cuenta con representaciones mentales construidas mediante un procesamiento en línea de la información, construye una unidad narrativa con un hilo argumental suficientemente coherente, dentro de la cadena temporal-causal de los hechos relatados y un número considerable de sucesos simultáneos.

2.2.3. Variables

Son determinadas como variables dependientes las estructuras de conexión más usadas por la muestra. La presencia de conectores se realizó según clasificación de (Portolés, 1998; Calsamiglia, 2000; Pérez & Vega, 2001). 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 examinó la presencia de estructuras conectivas en la narración de los estudiantes agrupados por iniciación, seguimiento, secuencialidad y cierre.

3. Resultados

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

Tabla 2. Resultados descriptivos.

Tipo de establecimiento	Municipal		Particular subvencionado		Particular Pagado		
Curso: 4° básico							
Tipo de conector	F	M	F	M	F	M	Total
Conectores iniciación	7	7	7	10	2	9	39
Conectores de seguimiento	4	2	4	0	3	2	12
Conectores de secuencialidad	8	7	25	10	26	38	114
Conectores de cierre	2	5	5	8	5	7	32
Curso: 5° básico							
Tipo de conector	F	M	F	M	F	M	Total
Conectores iniciación	7	5	8	13	9	6	48
Conectores de seguimiento	15	3	2	3	9	6	38
Conectores de secuencialidad	29	35	17	17	25	28	151
Conectores de cierre	2	3	1	5	7	7	18
Curso: 6° básico							
Tipo de conector	F	M	F	M	F	M	Total
Conectores iniciación	6	5	7	6	4	8	36
Conectores de seguimiento	7	2	8	2	5	5	24
Conectores de secuencialidad	21	18	30	21	17	30	137
Conectores de cierre	1	1	4	4	6	8	24

En la Tabla 2 se presentan los resultados que se recogieron en función del uso de estructuras conectivas según los criterios establecidos. Se observa que la mayor frecuencia de estructuras conectivas está en los conectores de tipo secuencial y de seguimiento, lo que se explicaría dado que estos se ubican en el curso del relato, donde hay mayor presencia de estructuras gramaticales. Por el contrario, los conectores de inicio y cierre presentan una menor frecuencia, debido a que su función en el relato es más breve.

3.1. Resultados inferenciales: Por género

Tabla 3. Estructuras conectivas según género (N=162).

Género		Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Iniciación	Femenino	,630	,4859	,0540
	Masculino	,691	,4910	,0546
Seguimiento	Femenino	,753	,5816	,0646
	Masculino	,691	,5158	,0573
Secuencialidad	Femenino	1,617	1,4104	,1567
	Masculino	1,753	1,7359	,1929
Cierre*	Femenino	,333	,4743	,0527
	Masculino	,556	,6124	,0680

* Diferencias estadísticamente significativas considerando $p < 0,05$

Se observa en la Tabla 3 que no hay diferencias estadísticamente significativas por género, en el promedio de uso de estructuras conectivas de iniciación, seguimiento y secuencialidad. Sin embargo, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género en el uso de estructura conectivas de cierre ($p < 0,05$), en

donde, en promedio los hombres fueron de 0,55 estructuras conectivas de cierre, comparado con el promedio de 0,33 en el grupo de las mujeres.

3.2. Por dependencia

Tabla 4. Resultados de ANOVA para promedio de uso de estructuras conectivas según dependencia.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Iniciación	Entre grupos	6,753	2	3,377	17,004	,000
	Dentro de grupos	31,574	159	,199		
	Total	38,327	161			
seguimiento	Entre grupos	9,000	2	4,500	18,114	,000
	Dentro de grupos	39,500	159	,248		
	Total	48,500	161			
secuencialidad	Entre grupos	61,593	2	30,796	14,429	,000
	Dentro de grupos	339,352	159	2,134		
	Total	400,944	161			
cierre	Entre grupos	8,778	2	4,389	16,929	,000
	Dentro de grupos	41,222	159	,259		
	Total	50,000	161			

Se observa en la Tabla 4 que existe diferencias estadísticamente significativas para todos los tipos de colegios, de acuerdo a la dependencia administrativa, en el uso de estructuras conectivas.

Tabla 5. Resultados de pruebas post-hoc de Turkey.

	Dependencia Administrativa			
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Total
	Media	Media	Media	Media
Iniciación	,41	,67	,91	,7
Seguimiento	0,56 (A)	0,56 (A)	1,06	,7
Secuencialidad	,81	2,17 (A)	2,17 (A)	1,7
Cierre	,13	0,52 (A)	0,68 (A)	,4
Total	,5	,7	1,0	,9

(A) las diferencias en las medias, no son estadísticamente significativas considerando $p < 0,005$

En la Tabla 5 se observa diferencia estadísticamente significativa que favorece a los colegios particulares pagados y municipales, en desmedro del particular subvencionado que no manifiestan ninguna significatividad. En relación a la clasificación que se realiza de las estructuras conectivas, se observa en el análisis que el colegio particular pagado demuestra una significancia en las estructuras de iniciación y seguimiento. Por otro lado, la escuela municipal demuestra una significancia en las estructuras de secuencialidad y cierre.

En la Tabla 6 se observa que existe diferencia estadísticamente significativa en el uso de conectores con la variable curso. Llama la atención que en la estructura de

secuencialidad se observa un comportamiento especial. La estructura significativa adquiere un mejor desempeño, impulsado por los grupos extremos de la muestra.

Tabla 6. Resultados de ANOVA para promedio de usos de estructuras conectivas según curso.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Iniciación	Entre grupos	6,753	2	3,377	17,004	,000
	Dentro de grupos	31,574	159	,199		
	Total	38,327	161			
Seguimiento	Entre grupos	9,000	2	4,500	18,114	,000
	Dentro de grupos	39,500	159	,248		
	Total	48,500	161			
Secuencialidad	Entre grupos	61,593	2	30,796	14,429	,000
	Dentro de grupos	339,352	159	2,134		
	Total	400,944	161			
Cierre	Entre grupos	8,778	2	4,389	16,929	,000
	Dentro de grupos	41,222	159	,259		
	Total	50,000	161			

Tabla 7. Resultados de pruebas post-hoc de Turkey.

	Curso			
	Cuarto Básico	Quinto Básico	Sexto Básico	Total
	Media	Media	Media	Media
Iniciación	,4	,7	,9	,7
Seguimiento	,6(A)	,6(A)	1,1	,7
Secuencialidad	,8	2,2(A)	2,1(A)	1,7
Cierre	,1	,5(A)	,7(A)	,4

(A) las diferencias en las medias no son estadísticamente significativas considerando $p < 0,005$

Se observa en la Tabla 7 que entre las estructuras conectivas de iniciación hay diferencia entre todos los cursos. En cuanto a la estructura conectiva de seguimiento, no hay diferencia estadística entre cuarto y quinto básico, pero sí hay diferencia estadística con sexto básico. En lo referente a las estructuras conectivas de secuencialidad, no existe diferencia estadísticamente significativa entre quinto y sexto básico, pero sí hay diferencia estadística con cuarto básico. Finalmente, con el variable cierre, no existe diferencia estadísticamente significativa entre sexto y quinto básico, sin embargo, hay una diferencia estadística con cuarto básico.

Se observa además que la evolución esperada para este tipo de trabajo realizado por los estudiantes, a través de los cursos, en donde se puede detectar diferencia significativa entre el primer y el último curso estudiado, aparece con un mayor valor el uso de estructuras conectivas de secuencialidad, sobre el uso de las demás estructuras.

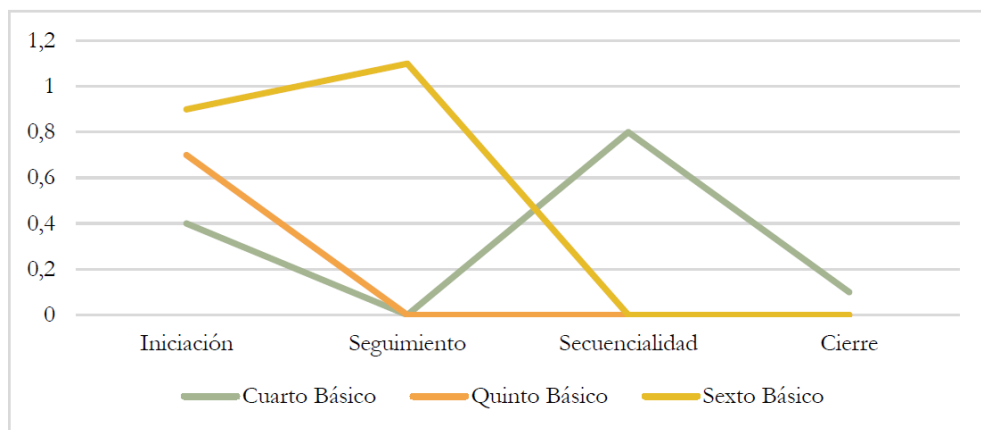


Gráfico 1. Análisis de estructuras conectivas por curso.

Como se aprecia en el Gráfico 1, en relación a las estructuras conectivas por curso, se puede comentar que, en cuanto a los elementos de conectividad de inicio y cierre, se observa un comportamiento esperado de acuerdo al rendimiento por curso, en donde el cuarto básico está bajo el rendimiento promedio del quinto básico y, a su vez, este se encuentra bajo el rendimiento promedio del sexto básico. En cuanto a los conectores de seguimiento, se observa que el sexto básico se dispara en el uso de esta estructura, presentando un rendimiento bajo 4° y 5° año. Finalmente, en relación a los conectores de secuencialidad, el comportamiento del 4° básico mejora notoriamente y los dos cursos restantes, que son superiores, bajan juntos en rendimiento.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito describir el uso de elementos de conexión que emplean los estudiantes en sus producciones narrativas escritas, en tres tipos de escuelas de la ciudad de Santiago de Chile. Los resultados que se recogieron en función del uso de estructuras conectivas, según los criterios establecidos, corresponden a un uso progresivo en los niveles analizados, donde se observa un desarrollo de carácter evolutivo por edad y curso; no se aprecia una diferencia en la variable género, pues en ambos grupos el uso de estructuras conectivas se presenta en un mismo desempeño. Si bien, se observa una tendencia en favor de los hombres en cuanto a uso de conexiones de cierre ($p < 0,05$), no es posible afirmar, de manera categórica, que los hombres presenten un mayor dominio de esta estructura lingüística (Tabla 3). En cuanto a la variable dependencia administrativa, se observa que el uso de estructuras conectivas de inicio y seguimiento es estadísticamente significativo, en favor de los colegios particular pagados; sin embargo, en el uso de estructuras conectivas de iniciación, secuencia y cierre, se observan diferencias en favor de los colegios municipales. Este resultado se puede atribuir a que el trabajo en el aula (particular pagado y municipalizado) respetaría la estructura canónica de la construcción del texto, donde los estudiantes realizarían mejores producciones

textuales, a partir de una retroalimentación que reciben de sus profesores que se interesan por sus textos y los valoran (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014; Aranda & Díaz, 2017). Además, es posible comentar al respecto que, en el sector de lenguaje y comunicación, eje de escritura, en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012) hay un objetivo de aprendizaje (OA) que orienta de manera directa desde tercero básico la enseñanza formal del texto, destacando la construcción de párrafos e incorporación de elementos lingüísticos, como la utilización de conectores adecuados a la situación comunicativa. En síntesis, se puede comentar que, de acuerdo a los resultados de este estudio, los sujetos participantes presentan un conocimiento prototípico esperado en la construcción del relato y en especial en el texto narrativo. Las BC (MINEDUC, 2012) dan espacio a los docentes para que enseñen la construcción del texto, enfocándose en los aspectos lingüísticos formales, como producir narraciones en un sentido global, enriqueciendo un repertorio de recursos cohesivos tales como conectores y correferencias (Sotomayor et al., 2013).

En cuanto a la variable curso, se observa que el cuarto básico, en todas las dependencias estudiadas, hace un uso significativo de las estructuras conectivas de inicio, seguimiento y secuencia (Calsamiglia & Tusón, 1999), en cambio, los otros dos cursos de la muestra destacan solamente en estructuras de inicio (5° básico) o secuencia (6° básico). Sin embargo, se puede explicar el resultado del cuarto año básico en todas las dependencias estudiadas porque en este nivel se inicia el trabajo formal de la enseñanza de uso de las estructuras conectivas, expresado en los OA de las BC del sector de Lenguaje y Comunicación. Por otro lado, los otros cursos (5° y 6°) inician y desarrollan el relato dando prioridad a otros elementos que son sugeridos en las BC. En su OA 14 de 5° básico, se hace referencia a trabajar elementos de la escritura como descripciones y diálogos, así como también un desarrollo de la trama, personajes y ambientes. Otro aspecto que llama la atención, en esta misma línea, dice relación con el uso de la estructura de cierre. Al respecto, se observa que nuevamente el cuarto año básico utiliza de manera significativa esta estructura. Esto demuestra que los estudiantes, al terminar el primer ciclo de Educación Básica, tienen internalizado el uso de estructuras narrativas básicas y/o prototípicas, incorporando los elementos canónicos de una narración (Díaz, 2010) y resolviendo, desde este punto de vista, el desenlace del relato. En la construcción del relato, los estudiantes evidencian una evolución en su confección, la que no va evidenciando necesariamente todos los contenidos expresados bajo los Objetivos de Aprendizaje trabajados, eso sí, los relatos presentan un logro de adecuación comunicativa y uso de estructuras prototípicas de conectividad enseñadas en el nivel trabajado (Bases curriculares) (Sotomayor et al., 2013). Entonces, se observa una correlación entre el estímulo trabajado y el recurso conectivo que deben utilizar.

Finalmente, en los textos producidos por los estudiantes de 6° año básico, se observa que la mayor frecuencia de estructuras conectivas está en los conectores de

tipo secuencial y de seguimiento, lo que se explicaría porque estos conectores se ubican en el curso del relato (Pérez & Vega, 2001). De acuerdo a estos resultados se puede concluir, por una parte, que, de acuerdo a las BC del nivel, específicamente el OA 17 de 6° año básico, se orienta y entrega pautas al profesor de Lenguaje y Comunicación, los cuales deben poner acento en una narración rica en elementos como el propósito comunicativo y destinatario, para generar ideas a partir de su propio conocimiento e investigación, organizando todas las ideas que compondrán su escrito. Entonces, los estudiantes de este nivel (segundo ciclo de la Enseñanza Básica) deberían construir relatos complejos, cohesionados y ricos en distintos elementos lingüísticos necesarios para cumplir el propósito comunicativo que determine el autor (a) del texto y, por otra parte, se puede confirmar que, a medida que los estudiantes avanzan en edad y grado escolar, hay consenso en que se amplían los recursos lingüísticos utilizados (Iparraguirre et al., 2016), primando las conexiones copulativas o temporales, mayor variedad de conectores y con mayor precisión (Álvarez, 1996a; Iparraguirre et al., 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2013). *www.educación2020.cl* [en línea]
Disponible en: <http://www.educacion2020.cl/documentos/?title=escritura>
- Agencia de la calidad de la Educación (2014). *Resultados Simce de Escritura 2014* [en línea].
Disponible en: <http://www.educacion2020.cl/documentos/?title=escritura>
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Álvarez, G. (1996a). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *Onomazein*, 11-29.
- Álvarez, G. (1996b). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Aranda, G. & Díaz, C. (2017). La presencia de elementos de conexión y de progresión temporal en narraciones escritas: Una mirada a la realidad escolar nacional. *Onomazein*, 38, 233- 262.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Bazerman, Ch. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: La evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441.

- Bocaz, A. (1987). La expresión de simultaneidad en la producción del discurso narrativo infantil. *Lenguas Modernas*, 14, 69-86.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia, H. (2000). Estructuras y funciones de la narración. *Textos de Didáctica y de la Lengua y de la Literatura*, 25, 9-19.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 35(51-52), 149-162.
- Charolles, M. (1988). *Introdução aos problemas da coerência dos textos. O texto: Leitura e escrita*. São Paulo: Pontes.
- Crespo, N., Benítez, R. & Cáceres, P. (2007). La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 31-50.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik* (Vol. 28). Tübingen: Niemeyer.
- Defior, S. (2008). Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 3(31), 333 - 345.
- Díaz, C. (1996). El aprendizaje de la lectura y la escritura: Ayer y hoy. *Pensamiento Educativo*, 19, 197 - 206.
- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la Educación Inicial: Una comunicación lingüística, social y contextual. *Pensamiento Educativo*, 39, 59-68.
- Díaz, C. (2010). Producciones narrativas en niños chilenos: Un estudio exploratorio. *Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística. No publicada*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Díaz, C. & Mendoza, J. (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, 391-410.

- Díaz, C. & Price, F. (2012). Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial. *Estudio Pedagógicos*, 38(1), 215 - 233.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387.
- Gannio, F. (2007). *La escritura en niños preescolares. Estudio sobre su relación con la conciencia fonológica y el conocimiento del principio la alfabético, de acuerdo al tipo de enseñanza en el nivel kínder*. Tesis no publicada de Magíster en Educación, Mención Dificultades del Aprendizaje, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Halliday, M.A.K. & Hassan, R. (1976). *Cohesión in English*. Londres: Longman.
- Harris, L. N. & Perfetti, C. (2017). Individual differences in phonological feedback effects: Evidence for the orthographic recoding hypothesis of orthographic learning. *Scientific Studies of Reading*, 21(1), 31-45.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Randsdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hernández Alonso, C. (1995). *Nueva sintaxis de la lengua española*. Salamanca: Colegio de España.
- Iparraguirre, M., Bacalá, N. & Sheuer, N. (2016). Variaciones lingüístico-discursivas en narrativas escritas por alumnos de nivel primario en Norpatagonia. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(92), 304-328.
- Loureda, O. & Acín, E. (Eds.) (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español hoy*. Madrid: Arco Libros.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques en la producción de textos escritos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 35(51-52), 217-230.
- Marinkovich, J., Morán, P. & Vergara, M. (1998). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, XXIX(40), 107-115.
- MINEDUC (2009). *Informe de resultados de escritura*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2012). *Bases curriculares para la educación básica*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

- National Curriculum (2010). *What your child will learn. The new approach will focus on providing students with the necessary writing skills.* Australia.
- Pérez, M. & Vega, O. (2001). *Claves para la conexión textual.* Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Piolat, A., Roussey, J.Y. & Gombert, A. (1999). Developmental cues of argumentative writing en J.E.B. En J.E.B. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumevntative text processing* (pp. 117-135). Ámsterdam: University Press.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso.* Barcelona: Ariel.
- Pottier, B. (1993). *Semántica general.* Madrid: Gredos.
- Sánchez, V. & Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, 1, 40-49.
- Scheuer, N., De la Cruz, M., Huarte, M. F., Bosch, M. B., Bello, A. & Baccalá, N. (2006). *Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura.* En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Perez, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Silva-Peña, I., Tapia, R. & Ibáñez, M. (2008). *Concepciones de escritura en docentes de primer año básico en un colegio de la provincia de Malleco. 2º Encuentro de Educación Inicial. Lectura, Escritura y Matemática.* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M. & Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación básica: Análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomazéin*, 53-77.
- Strasser, K. & Lissi, M. R. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading. Scientific Studies of Reading*, 2(13), 175-204.
- Subercaseaux, B. (2001). Sujeto femenino y voces en conflicto, el caso de Inés Echeverría. *Revista de Crítica Cultural*, 22, 61-64.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. & Kintsh, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* Nueva York: Academic Press.
- Vega, M. & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: Estudio piloto. *Lectura y Vida*, 3, 18-29.

- Véliz, M. (1997). Enunciación y subjetividad en narraciones escritas por escolares. *Revista de Lingüística Aplicada*, 135-148.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. (2011). Introduction to this special issue. *Vocabulary Growth*, 15(1), 1-7.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. & Mathiensen, M. E. (2002). Quality of Chilean early childhood education from an international perspective. *International Journal of Early years Education*, 49-60.
- Zorraquino, M. (2010). *Los marcadores del discurso y su morfología*. Madrid: Arco Libros.