

LA EVALUACIÓN DEL DISCURSO ESCRITO NARRATIVO EN EL NIVEL ELEMENTAL DE ENSEÑANZA

Manuel Junco

Introducción

El aprendizaje de la escritura conlleva un proceso gradual y sistemático de enseñanza y ensayo mediante el cual se facilitan la coordinación e integración de las diversas variables y aspectos de esta compleja dimensión del lenguaje. La escritura, desde el punto de vista pedagógico, se puede dividir en dos amplias categorías: las convenciones del idioma y la redacción. Las convenciones incluyen los aspectos de la caligrafía y la gramática, mientras que la redacción se relaciona con el flujo y la organización de las ideas así como con las áreas de creación del texto y el contexto y los propósitos comunicativos. Cada uno de estos aspectos, a su vez, se subdivide considerablemente y requiere de unas medidas y procedimientos de evaluación válidos que orienten y faciliten el proceso de enseñanza (Isaacson, 1988). Graham (1982) considera que la evaluación es un elemento integral en la enseñanza de la composición escrita. Éste agrega que la escritura es el medio más importante que los estudiantes tienen para demostrar su conocimiento y es, además, el “instrumento primario” con que los maestros¹ cuentan para juzgar sus ejecutorias. Como norma, los maestros de Español del Departamento de Educación Pública de P.R. (DEP), han dependido de un buen diagnóstico, tanto para iniciar el desarrollo de las destrezas de las artes del lenguaje, como para afianzarlas. Si tomamos en cuenta la importancia del diagnóstico, nos parece indispensable que el maestro cuente con un modelo o

marco de referencia lo más amplio y claro posible de la evaluación de la escritura con el fin de poder encauzar con propiedad este importante aspecto del aprendizaje escolar. Dicho modelo debe orientar al maestro acerca de qué destrezas y variables evaluar, cómo evaluarlas (medidas y procedimientos), qué puede esperar del estudiante (parámetros de crecimiento promedio) y hacia dónde debe dirigirse cuando enseña.

Al considerar un diagnóstico para iniciar y desarrollar destrezas o competencias de escritura en el nivel elemental, es de esperarse que el énfasis no recaiga en la variable de las convenciones del lenguaje. No obstante, reiteradamente ha sido así. Por ejemplo, en el *Documento de Contenido Básico del Programa de Español del Nivel Elemental* del DEP (1988) se observa que en los primeros tres grados sólo una cuarta parte de las destrezas de escritura se relacionan directamente con la redacción. No es hasta el sexto grado en que al menos la mitad de las destrezas están dirigidas a la redacción. Del total de destrezas de escritura (335) entre el primero y el sexto grado, sólo el 28% tienen que ver con este aspecto esencial de la escritura. Por otro lado, no se identifican con claridad otras variables del producto escrito como el vocabulario y la sintaxis; lo referente al proceso de escribir es muy escaso y no es hasta el sexto grado que se introducen los conceptos de unidad y coherencia en el discurso. Inferimos, por lo tanto, que lo menos que se atiende y evalúa es la redacción, pues al no tener prioridad programática se debe enseñar (y evaluar) con mucha menos frecuencia.

Entre los instrumentos que tradicionalmente se utilizan para evaluar escritura y otras destrezas académicas se destacan las pruebas estandarizadas. Isaacson (1984) señala que las pruebas estandarizadas para evaluar la escritura en inglés se caracterizan por una dudosa validez de contenido; es decir, las mismas no miden la amplia diversidad de los aspectos propios de la escritura que se suponen que midan. Esta situación parece ser análoga a la evaluación de la escritura en las escuelas puertorriqueñas. Por ejemplo, en el *Informe sobre el Resultado de las Pruebas de Destrezas Básicas Administradas en Abril de 1990*, en el que se especifican las destrezas de Español que se evalúan y los procedimientos que se emplean, no se observan tareas concretas de redacción o composición escrita. A partir del año escolar 1991-92, las pruebas de destrezas básicas fueron sustituidas por las pruebas Aprenda que

tampoco incluían tareas directas de composición. En esta medida la escritura se ha evaluado a medias o distante de un contexto significativo, por lo cual ha estado incompleta la visión que el maestro construye del estudiante. Entendemos que estos medios por sí solos son insuficientes para llevar a cabo una evaluación integral de la escritura.

Por otro lado, en las *Recomendaciones para la Enseñanza de la Redacción Escrita (Grados 1 al 12)* (1986), documento de trabajo que se les ha distribuido a los maestros de Español del DEP como guía para la enseñanza, se parte de una premisa imprecisa e insuficiente en torno a la composición: "Para aprender a escribir no hay fórmulas mágicas ni recursos maravillosos. El punto clave es la práctica: se aprende a escribir, escribiendo". Esta premisa parece ser representativa de las ideas generales que se desprenden en cuanto a qué y cómo evaluar y qué esperar del estudiante en el nivel elemental de enseñanza. En primer lugar, se le indica al maestro que debe medir las deficiencias del estudiante a base de una composición libre. La misma debe ser analizada utilizando una "hoja de evaluación" que incluye unos "criterios" uniformes para medir ciertos "aspectos". Cabe suponer que estos "aspectos" estén relacionados con las diversas variables en que se puede analizar un producto escrito. Sin embargo, no se especifican los mismos, por lo cual la rúbrica carece de una estructura conceptual clara y precisa. En segundo lugar, los "criterios" son estrictamente cualitativos en su naturaleza, lo cual circunscribe la evaluación al análisis subjetivo. Además, éstos sólo se prestan para evaluar discursos narrativos. En tercer lugar, no se incluyen parámetros de ejecución típicos de diferentes edades que orienten al maestro en cuanto a qué puede esperar de los estudiantes en determinadas edades. En general, se observa que la evaluación está dirigida mayormente a la apreciación o evaluación sumativa —domina o no domina—. Por otro lado, este tipo de documento debería incluir directrices específicas de cómo evaluar, además del producto, otros elementos inherentes a la escritura, como lo son el proceso, el propósito, la audiencia y la voz (Isaacson, 1987).

El propio Isaacson (1988) informa que en los últimos años la evaluación de la composición escrita narrativa —en el ámbito del inglés— se lleva a cabo por medio de procedimientos *holistas o atomistas* que incluyen tanto medidas cualitativas como

cuantitativas. El procedimiento holista —que toma en consideración varios factores del discurso simultáneamente— requiere de una escala ordinal y la evaluación se basa en el juicio subjetivo de un analista quien clasifica la muestra a tono con la impresión general que la misma le causa. Graham (1982) señala que a menos que el analista haya desarrollado un alto grado de peritaje por medio de adiestramientos formales, la evaluación holista tiende a ser poco confiable debido a la influencia que sobre el analista ejerce la apariencia del relato. En cambio, el procedimiento atomista consiste de un conjunto particular de medidas directas simples —validadas en estudios con poblaciones anglo y/o hispanoparlantes— que permite cuantificar individualmente cinco variables lingüísticas del producto escrito narrativo. Isaacson señala que estas variables se observan consistentemente al comparar diferentes teorías de lenguaje escrito, a saber:

1. *fluidez*, o la extensión de los textos escritos;
2. *sintaxis*, o la complejidad estructural de las oraciones;
3. *vocabulario*, o la diversidad de vocablos utilizados o riqueza léxica;
4. *convenciones*, o los aspectos gramaticales de la escritura;
5. *contenido*, o la organización e integración de las ideas expuestas.

En Puerto Rico se han hecho acercamientos significativos en cuanto a la medición de la madurez sintáctica de discursos escritos. Rodríguez Fonseca (1991) encontró que había una diferencia significativa en los índices de desarrollo promedio de estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado de escuela privada. Los índices se obtuvieron, entre otras medidas, por medio de la longitud de la *unidad mínima terminal*, o *unidad-t*, la cual resulta ser válida y confiable para medir la sintaxis. No obstante el tamaño discreto de la muestra en el estudio de Rodríguez Fonseca, se confirma lo presentado por otros investigadores —con muestras desde el segundo al duodécimo grado— en Estados Unidos (Hunt, 1965), Chile (Véliz de Vos, 1986), México (Herrera Lima, 1991) y República Dominicana (de Ollaqui de Montenegro, 1991). Estos estudios sugieren que las diferencias en los índices de desarrollo

sintáctico se dan en función de la edad o madurez cognoscitiva de los alumnos. A medida que éstos avanzan de grado y edad aumenta su capacidad para producir estructuras sintácticas de mayor complejidad, lo cual apunta hacia una mayor competencia en el manejo del lenguaje. El otro estudio de este tipo que presenta diferencias, aunque no significativas, en la madurez sintáctica de jóvenes puertorriqueños de escuela pública de noveno y duodécimo grado es el realizado por Vázquez (1991). Por otro lado, en estos estudios se evidencia que la extensión de los textos escritos —*fluidez*— aumenta significativamente con la edad, lo que parece sugerir que la madurez cognoscitiva también influye en esta otra variable.

Abundando sobre la medición o estimación objetiva de la madurez sintáctica en composiciones escritas narrativas de alumnos del nivel elemental y medio de enseñanza, Véliz de Vos (1986, p.197) concluye que la longitud de la *unidad-t* (u-t) resultó ser el índice más válido y confiable al compararlo con otros índices como la longitud de la cláusula (palabras/cláusula) y el índice de cláusula subordinada (cláusulas/u-t). No obstante, la investigadora señala que la longitud de la unidad-t no mide de manera “directa” la complejidad de las estructuras oracionales que elaboran los alumnos al escribir. Los dos otros índices, en particular la longitud de la cláusula, explican o dan cuenta del progreso sintáctico de los alumnos conforme pasan de grado. Por lo tanto, si un maestro pretende conocer qué mecanismos son los que le facilitan al alumno construir estructuras oracionales cada vez más complejas —es decir, explicar el desarrollo gradual de la madurez sintáctica— debe combinar los tres índices al evaluar la sintaxis escrita. En efecto, el número de palabras por cláusula y el número de cláusulas por unidad-t correlacionaron positivamente en el estudio de Véliz de Vos con la longitud de la unidad mínima terminal. Ambos índices son factores que contribuyen a la extensión de la unidad-t puesto que ésta depende directamente de la frecuencia con que se utilicen cláusulas en las unidades mínimas terminales y de la cantidad de palabras que contengan estas cláusulas.

En cuanto a la comprobación de la adquisición léxica, comúnmente se mide tanto la comprensión como la producción del vocabulario. Entre las pruebas de producción escrita, López Morales (1984, p.91) señala, como novedosas, las que miden “riqueza

léxica". Una de las pruebas que propone "consta de dos medidas obtenidas a base de cálculos empíricos: por una parte, toma en cuenta el porcentaje de vocablos —palabras diferentes— del total de palabras de una composición, y por otra, mide el intervalo de aparición en el texto de palabras de contenido nocional". En un estudio preliminar en torno a la riqueza de vocabulario de alumnos dominicanos de sexto y octavo grado de escuela primaria, Haché de Yunén (1991) encontró —al aplicar el instrumento diagnóstico anterior— que a mayor edad más amplio es el vocabulario utilizado en textos escritos. Esta investigadora señala que la primera medida es muy susceptible al tamaño del texto —favoreciendo a los escritores menos elocuentes— por lo cual se vio obligada a hacer los cálculos a base de las primeras cien palabras del texto. Sólo entonces proceden las comparaciones entre los grupos ya que, según Roberto Ham (en Haché de Yunén, 1991), a medida que aumenta el tamaño de la composición disminuye la probabilidad de encontrar vocablos nuevos. Una variante interesante de este tipo de procedimiento es el propuesto por Carroll (en Morris y Crump, 1982) y llevado a la práctica por Ciani (1976) y Morris y Crump (1982) para comprobar la diversidad de vocabulario en composiciones escritas de alumnos angloparlantes de diferentes edades: *corrected type-token ratio* o *razón corregida del tipo de palabra por muestra* (traducción nuestra). Esta medida tiene la particularidad de corregir o minimizar el efecto de la fluidez, lo cual permite analizar cualquier composición independientemente de su extensión. Los resultados de estas investigaciones revelan diferencias significativas entre grupos de distintas edades y entre grupos de la misma edad pero con diferencias específicas en el aprendizaje. Ciani, en particular, encontró que la *razón corregida* era más alta a medida que aumentaba el nivel de escolaridad de los estudiantes. Este hallazgo es consistente con lo encontrado por Haché de Yunén en el sentido de que la riqueza léxica parece variar en función de la edad.

Abundando sobre el valor de la *razón corregida* como medida del desarrollo léxico en composiciones escritas, Morris y Crump señalan que la misma tiene una utilidad "limitada" para el maestro. Estos investigadores parecen coincidir con Haché de Yunén cuando ésta recomienda que (1991, p. 57) "se necesita incluir otros indicadores que junto con los estudiados reflejen efectivamente la

riqueza léxica de los textos escritos". Nos parece que ambas observaciones reflejan una conciencia clara de la compleja naturaleza del lenguaje escrito en general, y de la variable vocabulario en particular. La limitación a la que aluden Morris y Crump implica que si bien un maestro puede medir el desarrollo léxico por medio de la *razón corregida*, debe a su vez complementar la misma por medio de otros índices que le permitan realizar una apreciación más profunda de la riqueza léxica. Entre éstos se mencionan la densidad de palabras de contenido nocional en el contexto del total de palabras escritas, la proporción de palabras multisilábicas en la composición, el número de afijos, o la proporción de vocablos de un mismo tipo.

Por su parte, Videen et al. (1982) llevaron a cabo un estudio con sujetos angloparlantes para investigar si contar y obtener una proporción de *secuencias correctas* de palabras (SCP) en composiciones escritas narrativas de estudiantes del tercero al sexto grado constituía una medida válida y confiable de las convenciones del lenguaje. Los resultados no sólo confirman la validez y la confiabilidad de la medida, sino que indican, además, diferencias significativas en los índices de desarrollo de los estudiantes. Este procedimiento tiene la particularidad de que integra los diversos elementos de las convenciones del lenguaje en una sola medida.

La investigación y medición del *contenido* de las composiciones narrativas se puede hacer por medio del análisis de dos criterios básicos: estructura y coherencia (López Morales, 1984; Isaacson, 1988). De acuerdo con lo señalado por López Morales, las pruebas de producción se pueden evaluar partiendo de "nódulos oracionales" o "funciones y segmentos" que se desprenden del esquema básico del discurso narrativo. Análogo a esto último y en relación con la *estructura* narrativa, Nodine et al. (1985) desarrollaron un *conjunto de categorías* para clasificar las composiciones de estudiantes de escuela primaria a base del grado en que éstas reúnen los elementos básicos de un cuento o relato: escenario, problema y solución. Los tres elementos presentes constituyen un "esquema básico de cuento". Estas categorías estructurales surgen de la labor de Britton, Prince y Bremond en torno al lenguaje escrito. Nodine et al. sostienen que el marco de referencia de estos autores es adecuado para el estudio de composiciones de estudiantes que están en pleno proceso de

desarrollar destrezas de escritura narrativa como lo son los de la escuela elemental. En cuanto a la *coherencia* o unidad del escrito, el grupo de Nodine, basándose en el marco teórico de Johnson-Laird, desarrolló otro conjunto de categorías para clasificar las composiciones a tono con el grado de claridad referencial que en ellas se observe. De acuerdo con Johnson-Laird, la coherencia de un texto depende de su “co-referencia”, es decir, del enlace de una oración con otra para que el lector logre comprender el texto. El grupo de Nodine sometió a prueba ambos *conjuntos* y encontró diferencias importantes entre tres grupos de estudiantes de aproximadamente once años de edad: uno con dificultades en lectura; otro con inhabilidades específicas en el aprendizaje; y el tercero compuesto por estudiantes con un nivel de aprovechamiento esperado para su edad. Observamos que estos procedimientos, en efecto, discriminan al comparar grupos con diferentes grados de aprovechamiento escolar; y se señalan, además, niveles altos de confiabilidad cuando las composiciones son analizadas por analistas independientes.

Por su parte, López Morales (1984, p.122), siguiendo a van Dick y otros exponentes de la lingüística del texto, distingue entre dos tipos de coherencia: lingüística y pragmática. La primera se observa en los discursos, o bien en forma lineal, esto es, por medio de “enlaces” o conexiones semánticas entre oraciones individuales -modelo de Johnson-Laird—; o en forma global, que se manifiesta cuando puede asignársele un tema al discurso. López Morales señala (1984, p.1 33) que los alumnos, al ingresar a la escuela, presentan unas competencias muy limitadas para producir discursos. Poco a poco es que van desarrollando las destrezas necesarias para producir discursos coherentes. El desarrollo de las mismas depende de la capacidad cognoscitiva del alumno y de que se le enseñe. Al comparar textos narrativos producidos por alumnos de diferentes cursos, Véliz de Vos (1986, p.170) pudo comprobar que “a medida en que se avanza en escolaridad los alumnos van manifestando un control mayor de los mecanismos lingüísticos que aseguran la coherencia del discurso”.

Al considerar las aportaciones prácticas que suponen los estudios y referencias antes citadas a la enseñanza de la escritura en el nivel elemental, es de suponer que las mismas fueran enfatizadas en la programación pedagógica y en los manuales de

trabajo de que disponen los maestros puertorriqueños. Sin embargo, éste no es el caso. Por otro lado, entre las cinco medidas atomistas antes señaladas, sólo las concernientes a la *sintaxis* y a la *fluidez* han sido analizadas en estudios con una población puertorriqueña del nivel elemental. En este sentido, pues, los maestros no cuentan con un perfil objetivo amplio del desarrollo continuo de diversos factores que afectan la calidad de la composición escrita. Por lo tanto, amerita caracterizar, en términos cuantitativos, los rasgos generales del desarrollo progresivo de diversas variables del discurso narrativo de estudiantes puertorriqueños de diferentes edades por medio de las medidas atomistas aludidas. De esta forma se podrá elaborar un marco de referencia más claro y confiable de la evaluación y enseñanza de la escritura que redunde en beneficio de la capacidad de los estudiantes para pensar y comunicarse.

Diseño de la investigación

Objetivos

Este trabajo está dirigido al estudio del producto escrito. Partimos de la premisa de que la enseñanza de la escritura debe comenzar con un buen diagnóstico. El maestro de Español necesita tener claro lo que va a evaluar de la escritura, qué medidas y procedimientos debe utilizar y qué expectativas ha de tener de acuerdo con las edades de los estudiantes. Una vez estos aspectos se identifiquen y se pongan en función, el maestro podría dirigir mejor la enseñanza en términos de planificar actividades, establecer objetivos instruccionales apropiados e incluso diseñar currículo. Pero, ¿cuentan éstos con el marco de referencia necesario? Las referencias que hemos citado nos dan motivo para pensar que el cuadro del maestro amerita ampliarse y clarificarse dentro del contexto particular puertorriqueño. Nos propusimos, pues, estudiar el crecimiento promedio de cinco variables de la composición escrita narrativa (CEN) en grupos representativos de estudiantes puertorriqueños de diferentes edades. Éstos son los objetivos específicos del estudio.

1. Presentar parámetros de ejecución promedio de cinco variables de la CEN de estudiantes de segundo, de cuarto y de sexto grado del nivel elemental.

2. Analizar la consistencia entre evaluadores independientes (medida de confiabilidad) al aplicar los procedimientos para medir la coherencia y estructura de las composiciones.
3. Estudiar si los parámetros de crecimiento son significativamente más altos según los estudiantes avanzan en edad y grado.

Hipótesis

1. Cada una de las cinco variables de la CEN de estudiantes de diferentes edades podrá ser descrita en forma cuantitativa por medio de los siguientes medidas atomistas: cantidad de palabras escritas; longitud de la unidad mínima terminal; secuencias correctas de palabras; razón corregida del tipo de palabra por muestra; categoría estructural y categoría de coherencia.
2. Se observará consistencia entre evaluadores independientes al utilizar los procedimientos para medir las variables del contenido de las composiciones.
3. Se observarán diferencias significativas en los parámetros de ejecución promedio de cada una de las variables de la CEN de alumnos de diferentes edades; es decir, los niveles de ejecución promedio aumentarán significativamente con la edad de los alumnos.

Muestra y procedimiento de recolección²

La muestra quedó constituida por 135 estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado de escuela pública elemental procedentes de cinco distritos de la Región Educativa de Bayamón. Se seleccionaron tres escuelas por distrito: una de rango alto, una de rango intermedio y una de rango bajo de acuerdo con los resultados globales de las *Pruebas de Destrezas Básicas en Español* para el año 1990. De las quince escuelas seleccionadas, diez resultaron ser urbanas y cinco rurales.

La evaluación del discurso narrativo...

Del *corpus* de composiciones obtenidas en las quince escuelas, se seleccionaron aleatoriamente 45 de cada grado tomando en consideración la edad de los participantes, su calificación final en la asignatura de Español en el curso previo, y que asistieran al programa regular de enseñanza. En el siguiente cuadro se detallan las edades promedio y la distribución de calificaciones en Español de cada grado.

Grado	Edad promedio	Calificación en Español	Total
2	7 años y 7 meses	15A - 15B - 15C	45
4	9 años y 5 meses	15A - 15B - 15C	45
6	11 años y 5 meses	15A - 15B - 15C	45

Las calificaciones de *A*, *B*, y *C* deben entenderse como representativas de un rendimiento sobre promedio, promedio y promedio bajo respectivamente en el curso previo de Español.

Los alumnos participantes recibieron las mismas instrucciones y redactaron una composición narrativa en un tiempo aproximado de veinte minutos. La recolección de las composiciones se llevó a cabo durante los meses de enero y febrero. El material de estímulo consta de una serie de tres dibujos acerca de una carrera de autos, en la cual compiten dos carros de potencias muy dispares y el desenlace gira alrededor de un accidente. Este material es parte de la subprueba de Composición Escrita del *Diagnostic Achievement Battery-2* de Newcomer (1990), quien señala que el mismo representa una versión modificada de la fábula clásica de "la liebre y la tortuga". Los dibujos fueron utilizados con éxito en una investigación de la escritura narrativa de estudiantes estadounidenses de escuela elemental (Nodine et al., 1985).

Análisis de las composiciones

Las composiciones fueron analizadas con el propósito de describir seis aspectos o variables que afectan la calidad del discurso narrativo de estudiantes de escuela elemental: fluidez, madurez sintáctica, diversidad de vocabulario, dominio de

convenciones gramaticales, estructura y coherencia del contenido.

La *fluidez* se mide típicamente a base de un recuento de las palabras escritas en la composición. En esta investigación se contaron todas las palabras y expresiones —a excepción de los numerales y las frases ininteligibles—, inclusive las mal escritas, luego de ser corregidas. No obstante, para propósitos de la medición de la *sintaxis* se procedió con el recuento de palabras según lo establecido por Hunt y aplicado por Véliz de Vos (1986, p.62), quien no consideró, en el recuento, las expresiones propias del discurso conversacional. El número de estos “elementos marginales” ascendió a 127 y correspondió al 1.18% del total de palabras escritas.

La medición de la *sintaxis* se hizo a base de la metodología sugerida por K. Hunt (1965) y llevada rigurosamente a la práctica por Véliz de Vos en Chile. Hunt define la unidad mínima terminal o *unidad-t* como “una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas que estén agregadas o incrustadas en ella”. Analizar una composición en unidades-*t* es reducir la misma a las unidades gramaticales más cortas posibles sin crear fragmentos. Ross Moran (1988) indica que la unidad-*t* está determinada no por la mayúscula inicial y el punto final —criterios externos— sino por el sentido que mantiene juntas las partes de un enunciado dado —criterios internos—. Además, señala que la unidad-*t* soluciona el problema de determinar qué es una oración en trabajos escritos por alumnos que fallan en establecer límites en sus enunciados. El procedimiento consiste en segmentar con corchetes las unidades-*t* en la composición y calcular el promedio de palabras por unidad-*t* (pal/u-*t*). A modo de ilustración se incluyen estos ejemplos que fueron escritos por los propios estudiantes.

1. [Los carros se prepararon para la carrera.]
(7 pal/u-*t*)
2. [Era un día de fiesta] [y Juan fue a la gran carrera.]
(6 pal/u-*t*)
3. [El público se revuelca] [y el carro llega a la meta]
[y el carro rojo ganó la carrera.] (6 pal/u-*t*)

La evaluación del discurso narrativo...

4. [El rojo llegó a la meta] [la gente se quedó boba.]
(5.5 pal/u-t)
5. [Los competidores se preparan con sus cascos, rodilleras
y todos los accesorios para la gran carrera.] (16 pal/u-t)

Véliz de Vos (1986, 1988) indica que los alumnos de menor edad típicamente tienden a unir oraciones por medio de los mecanismos de *coordinación* (ejemplos 2 y 3) y de *yuxtaposición* (ejemplo 4). En cambio, la madurez predispone a que estos mecanismos sean gradualmente sustituidos por otros que, a su vez, reflejan una mayor capacidad en los alumnos para elaborar estructuras sintácticas complejas.

La medición de la diversidad de *vocabulario* se hizo por medio de la *razón corregida del tipo de palabra por muestra*. El procedimiento consiste, en primer lugar, en contar todas las palabras escritas en la composición y, en segundo lugar, contabilizar los vocablos diferentes. Se contaron como vocablos “diferentes” todas las palabras aunque fuesen tipos de un mismo vocablo; por ejemplo, “iba” e “iban” se contabilizaron como dos vocablos. El índice de ejecución se obtiene dividiendo el número de palabras no repetidas o diferentes por la raíz cuadrada de dos por el total de palabras escritas en la composición.

La medida *secuencias correctas de palabras* (SCP) permite integrar en un solo índice diversas *convenciones* o aspectos gramaticales de la escritura: deletreo, uso de mayúsculas, uso de signos de puntuación, acentuación de palabras, y concordancia gramatical. Videen et al. (1982) definen SCP como “la secuencia de dos palabras adyacentes correctamente escritas que son aceptables gramaticalmente en el contexto de la frase”. Por “aceptable” se entiende que, a juicio de un parlante nativo, la secuencia de palabras es apropiada en términos semánticos y sintácticos. La aplicación de la medida consiste en obtener una proporción de SCP del total de secuencias de la composición. Para identificar y calcular la proporción de SCP se siguió este procedimiento.

1. Se coloca un signo de intercalación (()) al principio y al final de cada oración acorde con lo que los investigadores llaman “comienzo y final sensible” o “blanco a primera palabra y última palabra a blanco”. De esta forma siempre

habrá una “secuencia de palabras” más que el total de palabras que haya en la frase; es decir, si hay un total de siete palabras en la frase, habrá ocho “secuencias de palabras”.

2. Se coloca un signo de intercalación (()) ligeramente sobre y en medio de cada “secuencia correcta de palabras” que haya en la frase.
3. Se coloca un signo de intercalación invertido (()) ligeramente bajo y en medio de cada “secuencia incorrecta de palabras” (SIP) que haya en la frase.
4. Se obtiene una proporción de SCP dividiendo el número de SCP por el total de secuencias (correctas e incorrectas) en la composición.

Ejemplo: ^ Los ^ que v competian v eran ^ los v coredores v mas v rapidos v del ^ mundo^.

Número de secuencias	: 11
Número de SCP	: 5
Número de SIP	: 6
Proporción de SCP	: $5/11 = 45\%$

La medición del *contenido* de las composiciones incluyó dos variables: *estructura* y *coherencia*. El procedimiento para medir estructura consiste en clasificar las composiciones en una de cuatro categorías partiendo del grado en que éstas reúnen los criterios del “esquema básico de cuento”. El mismo se define como un marco general de elementos jerárquicamente ordenados y relacionados causal o temporalmente. Cuanto más conforme sea la estructura de la composición al esquema de cuento básico, más alto es el valor que se le asigna. A continuación se presentan las cuatro categorías con sus respectivos criterios.

1. *Expresión*: las composiciones parecen inventarios de pensamientos o listas de ideas sobre un tema. Más bien son asociaciones libres típicas de un diario. No se observa una línea general narrativa, pero a diferencia de la categoría dos el escrito no refleja conciencia de un lector

La evaluación del discurso narrativo...

que no sea el propio escritor. En algunos casos puede que no se observe relación con el material de estímulo.

2. *Descripción*: se incluyen composiciones que describen las tres láminas sin relacionarlas e integrarlas en un cuento. El “esquema” no es evidente. En algunos casos los escritores enumeran los tres componentes gráficos en su escrito. En otros comienzan con: “En el primer dibujo...”. Es decir, no se observa una línea general narrativa.
3. *Apariencia de cuento*: la composición carece de uno de los tres elementos básicos. En este sentido, el esquema está incompleto y se considera inmaduro.
4. *Cuento*: una composición es clasificada “cuento” si incluye e interrelaciona tres criterios: lugar de acción o escenario; conflicto, problema o complicación; y solución al conflicto. Un cuento o relato “básico”, en el contexto del material de estímulo que hemos utilizado, podría incluir un escenario en el que se mencionan los autos en una carrera, una complicación en torno a qué carro o chofer ganará la carrera, y una solución que identifique al ganador inesperado. Una variación admisible podría incluir el mismo escenario, una complicación en torno al choque, identificando, además, algún elemento que lo haya precipitado —la causa del mismo— y una solución que identifique al ganador.

El procedimiento para medir *coherencia* consta de un conjunto de cuatro categorías. Se espera que un texto escrito tenga “sentido” en la medida en que las ideas guarden relación entre sí y se reflejen en el marco inferencial del lector. Al evaluar las composiciones, el evaluador se debe preguntar si la composición presenta una “continuidad referencial” clara que le permite al lector realizar inferencias adecuadas o plausibles sobre el contexto comunicativo. El grado de correspondencia al respecto determina la categoría de la composición en el conjunto. A continuación se presentan las cuatro categorías con sus respectivos criterios.

1. *Incoherente*: en este tipo de composición los sucesos o hechos no se relacionan entre sí u ocurren hechos inexplicables. Las inferencias que tiene que hacer un lector para lograr coherencia

no son razonables o imaginables dentro del contexto comunicativo.

2. *Confuso*: el lector no está seguro de varios puntos en el escrito porque la composición contiene una secuencia de hechos o sucesos en la cual las relaciones de tiempo o espacio no tienen sentido.
3. *Referentes No Claros*: un referente “no claro” causa que una composición sea “difícil de seguir” porque el lector no sabe a qué palabras se hace referencia, a pesar de que es obvio que el escritor intenta algún referente. Es decir, puede que el escritor haga referencia a algo o a alguien, pero el lector no sabe a qué o a quién.

Véliz de Vos (1986, cap.5.3) señala varios “mecanismos lingüísticos” —o formas de enlace entre una oración y otra— que aseguran la “identidad referencial” de un discurso narrativo. Entre los que se observan comúnmente en las composiciones de alumnos del nivel elemental y, claro está, facilitan la coherencia, podemos mencionar la repetición y sustitución léxica y la pronominalización.

Los siguientes enunciados —transcritos tal y como fueron redactados por los alumnos— incluyen ejemplos de *repetición léxica*:

... había una vez una carrera y *Miguel* tenía su carro y *Tony* tenía su carro también y *Miguel* le iba ganando a *Tony* pero a *Miguel* se le esbarató el carro y *Tony* siguió de largo y a *Tony* le faltaba...

Era un día de fiesta. Carlos y Juan fueron a una carrera de autos. Ellos pensaban que el *carro grande y lindo* iba a ganar. Empieza la carrera el *carro lindo* salió muy rápido pero el otro se queda atrás. Los niños se reían. El *carro lindo* dejó una nube de humo. Juan dijo “Yo apuesto que el *carro lindo* va a ganar, mi primo lo guía y Carlos dijo “Yo también creo que el *carro lindo* va a ganar...”

Como ejemplo de *sustitución léxica* véase este otro enunciado:

La evaluación del discurso narrativo...

... había una gran carrera y casi todas las personas pensaban que el *carro de alante* iba a ganar y el *carro de atras* no porque el carro de al frente era mas equipado... Ya iba a empezar la carrera y todas las personas estaban casi seguras de que el que iba a ganar era el *carro equipado*... se adelanto el carro equipado que le decian *el robot* de tan equipado que estaba y al otro le decian *la carcacha*...

En el ejemplo, vemos que la escritora comienza llamándole a los carros de una manera (carro de alante, carro de al frente, el equipado) (carro de atrás) y termina refiriéndose a éstos de otra (el robot) (la carcacha).

Los siguientes enunciados son ejemplos de *pronominalización*:

... Va a haber una carrera. Hay *unos hombres* señalando hacia atras. Los hombres se están riendo. Un carro gana la carrera. *Ellos* están...

... toda la gente iba al carro mas veloz que lo conducia Jorge y el que parecia menos veloz lo conducia *Pedro* y nadie iba a *él*...

En estos ejemplos los escritores utilizan pronombres para referirse a elementos o ítemes que ya se habían introducido (hombres/ellos - Pedro/él).

4. *Coherente*: una composición es coherente en la medida en que los mecanismos lingüísticos que enlazan una oración con otra, causal o intencionalmente, permiten inferencias plausibles por parte del lector.

Por otro lado, Véliz de Vos observa que otro de los problemas de coherencia que presentan los estudiantes del nivel elemental es su "dependencia del contexto situacional". Esto significa que algunas composiciones son difíciles de interpretar si el lector no conoce el contexto, es decir, el contenido del material de estímulo en que están escritas. Tal parece que los niños pasan por alto la necesidad de explicitar el sentido de lo que quieren transmitir. Escriben como si estuvieran pensando que el lector posee el mismo conocimiento que ellos sobre el contexto situacional. Nos

inclinamos a pensar que los alumnos ignoran o descuidan el sentido de *audiencia* al escribir. Esta omisión parece predisponerlos a escribir discursos “dependientes”, en vez de escribir discursos más elaborados, autosuficientes o “autónomos”.

En resumen, entre los problemas de coherencia que suelen observarse en el nivel elemental de enseñanza están la falta de identidad referencial entre determinados elementos, la desconexión entre sucesos o secuencias de sucesos en el plano temporal o espacial, la falta de relación entre los sucesos y el contexto situacional, y la dependencia excesiva en el contexto situacional posiblemente relacionado con el sentido de *audiencia*.

Para fines de estudiar la confiabilidad de las medidas de *coherencia* y *estructura* de las composiciones, analizamos todas las composiciones seleccionadas, y luego, escogimos aleatoriamente quince composiciones de cada grado distribuidas a razón de cinco propias de calificación de A, cinco de B, y cinco de C para que un segundo especialista las analizara y así pudiéramos corroborar la consistencia en el proceso de medición.

Resultados y Discusión³

Fluidez

Para determinar el grado de desarrollo demostrado por los alumnos en esta variable se calculó el promedio de palabras escritas de cada uno de los grupos. En la Tabla 1 se presentan, entre otros, los índices de ejecución promedio de la fluidez o extensión de los textos escritos de cada nivel escolar estudiado.

Tabla 1

Total de palabras escritas, promedio de palabras, desviación estándar, porcentaje de crecimiento y rango

Grado	Total palabras	Promedio	S	%Crecimiento	Rango
2	1751	38.91	20.75	34.00	10-107
4	3804	84.53	34.26	73.80	37-177
6	5154	114.53	39.53	100	48-216

La evaluación del discurso narrativo...

Los promedios obtenidos por grado claramente muestran que los estudiantes son capaces de escribir composiciones de mayor extensión según aumenta su nivel de escolaridad. Es decir, a medida que aumenta la edad y la experiencia escolar, más extensa parece ser la producción escrita. Al realizar un análisis de varianza observamos que la diferencia entre las medias alcanzadas resultó ser significativa a un nivel alfa de .014. De lo anterior se infiere que los niños tienden a escribir un número significativamente mayor de palabras sobre un tema determinado según maduran. Se corrobora, por tanto, lo encontrado en estudios realizados en Hispanoamérica y Estados Unidos. Al analizar los porcentajes de crecimiento se observan unas diferencias mucho más marcadas entre el segundo y el cuarto grado en comparación con las diferencias entre el cuarto y el sexto grado: 39.8% en el primer caso y 26.2% en el segundo. Por lo tanto, aunque hubo un aumento significativo en la extensión de los textos de grado a grado, el mismo no ocurrió en la misma proporción. Por otro lado, la dispersión de los promedios individuales al igual que el rango reflejan una variabilidad considerablemente alta entre estudiantes del mismo grado. A pesar de tener la misma edad y experiencia escolar, sus habilidades para escribir palabras y mensajes extensos parecen variar considerablemente entre ellos.

Sintaxis

En la Tabla 2 se presentan, entre otros índices, los promedios de palabras escritas por *unidad-t* de cada uno de los grupos estudiados. Los datos nos muestran que la longitud promedio de las unidades-*t* aumentó de acuerdo con el mayor grado de escolaridad de los alumnos. Es decir, a mayor edad y experiencia escolar más palabras escriben por unidad-*t*. El análisis de varianza refleja que la diferencia entre las medias resultó ser significativa a un nivel alfa de .01. Por lo tanto, podemos inferir que, a medida que los estudiantes maduran cronológica y mentalmente, mayor es su capacidad para producir composiciones que reflejan una estructura oracional más compleja. Este hallazgo es consistente con los resultados de los estudios realizados en Puerto Rico, Chile, México, República Dominicana y Estados Unidos. Al analizar los porcentajes de crecimiento observamos un aumento proporcional

de palabras por unidad-t entre los grados. Este hallazgo es comparable a lo observado por Herrera Lima en México (1991), Véliz de Vos en Chile (1986) y Rodríguez Fonseca en Puerto Rico (1991). Por otro lado, la dispersión de los promedios tiende a ser heterogénea si nos basamos en los valores relativamente altos de S y en la amplitud de los valores extremos del Rango. Esto sugiere que la habilidad para producir estructuras sintácticas complejas varía bastante entre estudiantes del mismo grado y edad. En cuanto a la aplicación de la medida, coincidimos con Véliz de Vos en que puede ser manejada con facilidad por un analista competente.

Tabla 2

Total de unidades-t, promedio de palabras por unidad-t, desviación estándar, porcentaje de crecimiento y rango

Grado	Total unidades-t	Promedio	S	% Crecimiento	Rango
2	282	5.87	1.81	71.06	2-11.88
4	558	7.06	1.64	85.26	4.14-12.33
6	629	8.26	1.78	100	5.33 -13.30

Véliz de Vos señala (1988, p.106) que, en los primeros años de estudio, “la sintaxis se caracteriza por una estructura encadenada en la que el niño se limita a yuxtaponer o coordinar mediante la conjunción y, largas series de oraciones simples”; y que el mecanismo de coordinación “se aprende tempranamente y es la única estructura que decrece con el desarrollo”. En su lugar, los alumnos mayores utilizan —tal como sugiere la propia definición de *unidad mínima terminal*— los mecanismos de subordinación, y de reducción y consolidación de cláusulas. A modo de ejemplo, nos propusimos corroborar lo señalado por la investigadora chilena. Al analizar una muestra de nueve composiciones de cada grado, semejantes al promedio de cada nivel de aprovechamiento estudiado, observamos que, en efecto, la coordinación es menos frecuente a medida que los alumnos maduran; y que proporcionalmente aumenta el uso de la subordinación, lo cual explica el aumento gradual de palabras por unidad-t en las composiciones.

Vocabulario

En la Tabla 3 se presentan los promedios de palabras diferentes según el índice de la *razón corregida del tipo de palabra por muestra*.

Tabla 3
Promedio de la razón corregida del tipo de palabra por muestra, desviación estándar, porcentaje de crecimiento y rango

Grado	Promedio	S	% Crecimiento	Rango
2	2.75	.499	67.56	1.82-3.65
4	3.53	.522	86.73	2.46-4.93
6	4.07	.549	100	2.40-5.08

Observamos que la *razón corregida* es mayor según los estudiantes aumentan su nivel de escolaridad. A mayor edad, más vocablos diferentes se observan en las composiciones de los estudiantes. Los resultados del análisis de varianza indican que estas diferencias son significativas a un nivel alfa de .01. Por lo tanto, se infiere que según los estudiantes maduran mayor parece ser la diversidad de su vocabulario al escribir. Este hallazgo coincide con lo informado por Haché de Yunén (1991), Ciani (1976), y Morris y Crump (1982) en cuanto a haber encontrado diferencias sensibles al comparar grupos de diferentes edades. Al analizar los porcentajes de crecimiento observamos una mayor diferencia entre el segundo y el cuarto grado que entre el cuarto y el sexto grado: 19.17% en el primer caso y 13.27% en el segundo caso. El crecimiento de grado a grado no es proporcional. Por otro lado, la dispersión de los promedios y el rango reflejan una alta variabilidad entre estudiantes del mismo grado. Esto sugiere que la diversidad de vocabulario producido por escrito varía considerablemente entre estudiantes de la misma edad y grado escolar.

Convenciones

En la Tabla 4 se presentan los porcentajes promedio de las *secuencias correctas de palabras* de los estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado. Observamos que, a mayor grado y edad, más altos son los promedios, y que las diferencias entre éstos resultaron ser significativas a un nivel alfa de .01. Se infiere que, según los estudiantes maduran, mayor es su dominio de los aspectos gramaticales del lenguaje escrito. Estos hallazgos coinciden con los de Videen et al. (1982), quienes encontraron diferencias significativas en los parámetros de ejecución de una muestra de estudiantes angloparlantes de diferentes edades. Al analizar los porcentajes de crecimiento observamos una diferencia muy marcada entre los estudiantes de segundo y cuarto grado (30.5%) en comparación con la diferencia que hay entre los de cuarto y sexto grado (16.14%). El patrón de aumento a través de los niveles estudiados no es proporcional.

Tabla 4

Porcentaje promedio de secuencias correctas de palabras, desviación estándar, porcentaje de crecimiento y rango

Grado	Promedio	S	% Crecimiento	Rango
2	37.27	20.77	53.36	0 - 84
4	58.57	14.2	83.86	24.59 - 87.75
6	69.84	13.14	100	31.57 - 92.15

Por otro lado, la dispersión de los promedios y los valores extremos del rango reflejan una enorme variabilidad entre estudiantes del mismo grado en cuanto al manejo de la gramática al escribir. Esto demuestra que el dominio de las convenciones gramaticales varía mucho entre estudiantes del mismo nivel escolar y de la misma edad.

Nos propusimos, además, examinar someramente las dificultades principales que presentan los estudiantes al manejar las convenciones al escribir. De una cala de nueve composiciones

semejantes al promedio de cada grado y distribuidas en los tres niveles de aprovechamiento estudiados, observamos que la dificultad principal de los alumnos es la ortografía —deletreo y acentuación— seguida por el uso de los signos de puntuación y, a menor escala, por el uso de las mayúsculas y el dominio de la concordancia gramatical de los enunciados. Este patrón es consistente en los tres grados estudiados y coincide con los resultados obtenidos por Rodríguez Bou (1949, p.35) en su abarcador estudio de los errores más frecuentes en la composición escrita de los alumnos del segundo al sexto grado del nivel elemental de enseñanza. Concluye este investigador, hace más de cuatro décadas, que los errores más abundantes eran de tipo ortográfico. Tal parece que la ortografía es la variable más difícil de dominar entre las convenciones del discurso escrito.

Contenido

Por los promedios de la Tabla 5, observamos que la calidad de la *estructura* esquemática en las composiciones aumenta en función de la edad y del grado de los estudiantes. Las diferencias en los promedios de grado a grado resultaron ser significativas a un nivel alfa de .01. Se infiere que a medida que los estudiantes maduran mental y cronológicamente mayor es su capacidad para escribir composiciones que contienen los elementos básicos de un cuento. Se desprende, además, que la estructura promedio de las composiciones de los estudiantes del segundo grado se inclina hacia la categoría de *descripción*; mientras que la estructura de los del cuarto grado fluctúa entre la categoría de *apariencia de cuento* y la categoría *cuento*; y la de los del sexto grado ya se perfila más hacia la categoría superior de *cuento*. Al estudiar los porcentajes de crecimiento nos percatamos de que no son proporcionales, registrándose una mayor diferencia entre el segundo y el cuarto grado (24.63%) que entre el cuarto y el sexto grado (7.77%). Por otro lado, la dispersión de los promedios individuales y los valores extremos del rango reflejan una alta variabilidad entre estudiantes del mismo grado y edad.

Tabla 5

Promedio de la categoría de estructura, desviación estándar, porcentaje de crecimiento y rango

Grado	Promedio	% S	Crecimiento	Rango
2	2.40.	.863	67.60	1 - 4
4	3.31	.733	92.23	1 - 4
6	3.55	.724	100	1 - 4

Al analizar las composiciones de los alumnos del cuarto y del sexto grado clasificadas como *apariencia de cuento*, notamos que el elemento que le falta a la gran mayoría es el conflicto o problema. Las mismas se caracterizan por contener un escenario en el cual se señalan los autos en el contexto de una carrera y se especifica al final cuál triunfó. No obstante, como conflicto o problema tienden o bien a limitarse a mencionar el accidente —lo evidente— sin especificar la causa del mismo —lo imaginario— o sencillamente a no establecer ningún tipo de expectativa en torno a cual ganará. Esto parece sugerir que el elemento más complejo al desarrollar un esquema básico de cuento es el conflicto o problema y, por ende, el que más tarda en dominarse. En efecto, las composiciones de los alumnos de segundo grado clasificadas como descripción, en su mayoría, carecen de conflicto. Éstas se caracterizan por la *descripción* del contenido de las láminas, pero se palpa muy poca integración narrativa.

Por otro lado, los promedios de la Tabla 6 indican que las composiciones son más coherentes a medida que aumenta la edad y el grado de los estudiantes. Las diferencias en los promedios resultaron ser significativas a un nivel alfa de .01. De esto se infiere que, a medida que el alumno madura mental y cronológicamente, mejor maneja los mecanismos lingüísticos que aseguran la *coherencia* del discurso. Al comparar los textos podemos apreciar que las narraciones son progresivamente más “fáciles de seguir” en el sentido de que las referencias son cada vez más claras y constantes y las inferencias que le requieren a un lector para captar el mensaje son también más razonables o plausibles. Lo que permite

que estas narraciones sean "más fáciles de seguir" es, en efecto, el mejor manejo de los "mecanismos lingüísticos" señalados por Véliz de Vos (1986). Se observa, además que el uso de estos mecanismos parece responder a un orden o patrón de desarrollo jerarquizable que bien se podría extender más allá del sexto grado. Por ejemplo, en las composiciones de los niños del segundo grado abunda la repetición léxica mientras que ya para el cuarto grado utilizan con mayor frecuencia la sustitución léxica y la pronominalización. Por otro lado, la independencia del contexto es cada vez más evidente en las composiciones de los estudiantes de grados superiores. No obstante, observamos que ninguno de los promedios de los grupos se inclina claramente a la categoría de *coherente*. Las composiciones de los alumnos del sexto grado en general fluctúan entre ser coherentes y presentar fallas en la identidad referencial; en las composiciones de los alumnos del cuarto grado abunda la ambigüedad referencial; y las del segundo grado fluctúan entre ser confusas e incoherentes, con una inclinación mayor hacia lo primero. En cuanto a los porcentajes de crecimiento se observa bastante proporción de un grado a otro pues la diferencia entre el segundo y el cuarto grado es de 9.12%, mientras que la diferencia entre el cuarto y el sexto grado es de 13.83%.

Tabla 6
Promedio de la categoría de coherencia,
desviación estándar, porciento de crecimiento y rango

Grado	Promedio	S	% Crecimiento	Rango
2	2.62	.860	77.05	1 - 4
4	2.93	.687	86.17	1 - 4
6	3.40	.780	100	1 - 4

Además, la desviación estándar y los valores extremos del rango resultan ser muy variables entre alumnos del mismo grado y edad. Se infiere que aun con la misma edad y experiencia escolar los alumnos varían considerablemente en sus capacidades para escribir

composiciones coherentes cuya estructura se asemeje a la de un cuento "básico".

Uno de los propósitos de este estudio fue investigar hasta qué punto los resultados obtenidos al medir la coherencia y la estructura del contenido son objetivos. Los coeficientes de confiabilidad entre evaluadores fueron de .76 para *estructura* y de .68 para *coherencia*. Por lo tanto, concluimos que el procedimiento para medir estas dos variables está lo suficientemente estructurado como para que dos analistas independientes tengan apreciaciones similares de una misma composición escrita. No obstante, consideramos que el conjunto de categorías para medir coherencia requiere de un grado moderado de subjetividad al momento de su aplicación.

Conclusiones

Las evidencias que se desprenden de este estudio nos permiten formular las siguientes conclusiones.

1. Es posible describir cuantitativamente los rasgos o características generales de las composiciones escritas narrativas de estudiantes del nivel elemental de enseñanza por medio de las seis medidas atomistas utilizadas en este estudio.
2. A medida que los estudiantes maduran cronológica y mentalmente son capaces de escribir textos más extensos en producción de palabras en relación con un tema determinado; con un vocabulario más variado; con una estructura oracional más compleja; con un mayor dominio de las convenciones gramaticales; y con un contenido más coherente que, además, refleja un mayor entendimiento de la estructura básica de un cuento.
3. Los procedimientos para medir coherencia y estructura resultaron ser confiables en términos estadísticos al ser aplicados a composiciones narrativas de estudiantes puertorriqueños del nivel elemental.
4. Las diferencias en los parámetros de ejecución y el patrón ascendente de crecimiento que se observa entre grupos de diferentes edades coincide con lo encontrado por otros investigadores en Hispanoamérica y/o Estados Unidos en lo que respecta a la fluidez, las convenciones, la sintaxis y el vocabulario.

5. El patrón de crecimiento es proporcional entre los niños de segundo, cuarto y sexto grado en lo que respecta a la sintaxis y la coherencia. Para el resto de las variables, el crecimiento es notablemente mayor entre el segundo y el cuarto grado en comparación con lo observado entre el cuarto y el sexto grado.
6. Se observa una alta variabilidad entre estudiantes del mismo grado y edad en todas las variables estudiadas; es decir, a pesar de estar pareados en edad sus capacidades para producir discursos escritos variaron considerablemente.
7. Los hallazgos de este estudio sólo aplican al discurso narrativo.
8. Los índices de desarrollo alcanzados por los estudiantes deben utilizarse como un marco de referencia general —y no propiamente como *normas*— que oriente las expectativas de rendimiento en el nivel elemental de enseñanza.

Implicaciones pedagógicas

Al comienzo de este escrito sugerimos que la *escritura* está desatendida en los grados primarios de enseñanza. Sin embargo, los resultados de este estudio constituyen evidencia clara de que los estudiantes “progresan” como escritores según avanzan en edad y grado. Esta aparente contradicción, lejos de inspirar una actitud de complacencia, más bien nos provoca unas interrogantes. ¿Hasta qué punto se estará desperdiciando una etapa *crítica* en el desarrollo cognitivo en general por falta de un *modelo* o marco de referencia claro, amplio y actualizado de lo que es la escritura y de cómo enseñarla? ¿Qué nos sugiere el hecho de que el progreso observado —en la mayoría de las variables estudiadas— entre los alumnos del segundo a cuarto grado es mucho mayor que el que se observó entre los del cuarto al sexto? ¿Cuáles no serían los niveles alcanzables en la comunicación escrita si se partiera de metodologías validadas y de un currículo bien orientado? Ciertamente los índices de ejecución demostrados por los alumnos en este estudio no representan el grado *óptimo* de desarrollo. El desiderátum a alcanzar aún no lo sabemos.

Por otro lado, cabe argumentar que, como resultado de este estudio y de los otros estudios aquí citados, el maestro de Español debiera tener más claro qué variables evaluar del discurso escrito y

qué medidas y procedimientos válidos utilizar que sean efectivos y eficientes. Si las medidas y procedimientos son realmente “efectivos y eficientes” es porque le permiten al maestro lograr su propósito pedagógico en un tiempo razonable. Para tener una idea de la “eficiencia” de las medidas, calculamos el tiempo promedio por composición que nos tomó analizar las seis variables. Para las del sexto grado nos tomó quince minutos por composición, diez minutos para el cuarto y seis para el segundo grado. El tiempo de corrección disminuyó con la práctica ya que las medidas son relativamente fáciles de aplicar. Para un maestro probablemente estos índices de tiempo no representan la eficiencia deseada si lo vemos en relación con la cantidad de estudiantes (alrededor de 30) que suele tener en un salón de clases típico. No obstante, la eficiencia no debe verse únicamente en función del tiempo, sino además en función de los intereses de los estudiantes en cuanto a aprender a escribir se refiere y en función de los maestros en cuanto a saber con certeza cómo atender las necesidades particulares de éstos. Nos parece que el beneficio que representan estas medidas para el maestro y para el estudiante justifica la inversión de tiempo.

Abundando sobre los índices de ejecución promedio, reiteramos que se utilicen como un marco de referencia general que oriente las expectativas que un maestro pueda tener del rendimiento de sus estudiantes. En particular, Witte (en Véliz de Vos, 1988) y Graham (1982) sugieren que para una mayor confiabilidad en la medición se deben obtener por lo menos dos muestras (o composiciones) de escritura por estudiante. En este sentido, las apreciaciones pedagógicas estarán mejor fundamentadas en lo que respecta a comparaciones entre grupos. Los maestros, desde luego, siempre tienen la opción de desarrollar parámetros de ejecución relativos a sus propios estudiantes y ambientes educativos.

En términos de la planificación pedagógica, la evaluación *atomista* le permite al maestro diagnosticar, con relativa facilidad, el patrón de fortalezas y necesidades de los estudiantes en lo que respecta al producto escrito. Si partimos del hecho de que la variabilidad observada en el rendimiento de los alumnos de un mismo grado fue “notable”, podríamos concluir que hay un subgrupo con necesidades bien significativas. Por lo tanto, existe la urgencia de que el maestro disponga de técnicas y estrategias que le faciliten la labor pedagógica remediadora. Isaacson (1987)

La evaluación del discurso narrativo...

presenta una serie de técnicas válidas para intervenir, en cada una de las variables estudiadas, con poblaciones diversas de estudiantes.

En resumen, las medidas que aquí se presentan no son las únicas, pero sí son un marco de referencia que merece atención. Reconocemos la necesidad de complementar las mismas para realizar a fondo una evaluación comprensiva del lenguaje escrito. La programación curricular en torno a la escritura debería lograr un balance equitativo en la enseñanza de todas las variables del producto escrito. Además, debería incluir a fondo lo relativo a los aspectos del *proceso* y del *producto* de la escritura. La escritura puede y debe enseñarse. Toda acción contraria va en detrimento de las capacidades de los estudiantes para pensar y comunicarse. Enseñar a escribir es, en efecto, una manera natural de cultivar las competencias intelectuales. Avery (1994, p.52) señala que "la buena escritura y el pensamiento crítico son, en efecto, por definición, habilidades para organizar, sintetizar, analizar y evaluar materias de estudio, ya que estas actividades no podrían ocurrir sin estas habilidades". Perder de vista la gimnasia intelectual que supone la escritura es sencillamente mala pedagogía. La *escuela* tiene la última palabra.

NOTAS

1. En este artículo los vocablos en masculino han sido utilizados por motivo de simplicidad gramatical. No pretenden ser discriminatorios o preferentes.
2. Las siguientes estudiantes del Departamento de Pedagogía del CUB -UPR colaboraron en la recolección de las composiciones escritas: Yayne Calzada, Mayra Ramírez, Karen Nieves, Frances Medero, Eva Ortiz, Nilsa González, Julie Fonseca, Angie Martínez y Yanyra Cardona. Agradecemos su valiosa y entusiasta participación.
3. Agradecemos la generosa colaboración y las sugerencias de los profesores Wilfredo Toledo y Horacio Matos del CUB-UPR en cuanto a la organización y realización del análisis estadístico del estudio.
4. El análisis de varianza sugiere que las diferencias observadas entre los grupos surgen en función de la edad. La probabilidad de que sean producto de fluctuaciones azarosas en la medición es de 1 en 100.

BIBLIOGRAFÍA

- Avery, Jon. 1994. Critical thinking pedagogy: A possible solution to the "transfer-problem". *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 14 (1): 49-58.
- Ciani, A.J. 1976. Syntactic maturity and vocabulary diversity. *Research in the teaching of English*, 10: 150.
- De Ollaqui de Montenegro, I. 1991. La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna. En H. López Morales, (ed.) *La enseñanza del español como lengua materna: Actas del III Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*: 113-132. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Departamento de Instrucción Pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. 1990. *Informe sobre el Resultado de las Pruebas de Destrezas Básicas Administradas en Abril de 1990*. Hato Rey: Área de Planificación y Desarrollo Educativo, División de Evaluación.
- Departamento de Instrucción Pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. 1988. *Programa de Español. Documento de Contenido Básico*. Nivel Elemental. Santurce: Talleres de Artes Gráficas del Departamento de Instrucción Pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Departamento de Instrucción Pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. 1986. *Recomendaciones para la enseñanza de la composición escrita*. (Grados 1o. al 12o.). Santurce: Talleres de Artes Gráficas del Departamento de Instrucción Pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Graham, S. 1982. Composition research and practice: A unified approach. *Focus On Exceptional Children*. 14 (8): 1-16.

La evaluación del discurso narrativo...

- Haché de Yunén, A.M. 1991. Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna: Actas del III Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*: 49-60. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Herrera Lima, M.E. 1991. Madurez sintáctica en escolares de la ciudad de México. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna: Actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*: 155-70. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Hunt, K.W. 1965. *Grammatical structures written at three grade levels* (Research Report No.3). Champaign, ILL: National Council of Teachers of English.
- Isaacson, S. 1984. Evaluating written expression: Issues of reliability, validity, and instructional utility. *Diagnostique*: 96-116.
- Isaacson, S. 1987. Effective instruction in written language. *Focus On Exceptional Children*, 19 (6): 1-12.
- Isaacson, S. 1988. Assessing the writing product: Qualitative and quantitative measures. *Exceptional Children*: 528-534.
- López Morales, H. 1984. *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor.
- Morris, N.T. & Crump, D.T. 1982. Syntactic and vocabulary development in the written language of learning disabled, and non-learning disabled students at four age levels. *Learning Disability Quarterly*: 163-172.
- Newcomer, P. 1990. *Diagnostic Achievement Battery* (2nd ed.). Austin, TX: ProEd.

- Nodine, B., Barenbaum, E., & Newcomer, P. 1985. Story composition by learning disabled, reading disabled, and normal children. *Learning Disability Quarterly*: 167-177.
- Rodríguez Bou, I. 1949. *La composición escrita en la escuela elemental: Estudio de los temas y errores más frecuentes* (Serie 2, No.8). Río Piedras: Consejo Superior de Enseñanza.
- Rodríguez Fonseca, I. 1991. Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna: Actas del III Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*: 133-143. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Ross Moran, M. 1988. Rationale and procedures for increasing the productivity of inexperienced writers. *Exceptional Children*: 552-558.
- Vázquez, I.N. 1991. Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela superior. En H. López Morales (Ed.) *La enseñanza del español como lengua materna: Actas del III Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*: 145-153. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Véliz de Vos, M. 1986. *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito*. Tesis inédita de Magister, Universidad de Concepción, Chile.
- Véliz de Vos, M. 1988. Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica Aplicada*, 26: 105-141.
- Videen, J., Deno, S. & Marston, D. 1982. *Correct word sequences: A valid indicator of proficiency in written expression* (Research Report No.84). Minneapolis:University of Minnesota, Institute for Research in Learning Disabilities.