

## Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en adolescentes

Julia Sequeida Yupanqui\*

### Introducción<sup>1</sup>

El presente artículo expone las conclusiones de la investigación, financiada por FONDECYT<sup>2</sup> que se enmarca en la elicitación de los factores cognitivos y afectivos que están subyacentes en la expresión escrita. Dichos factores se asocian, tanto con la representación cognitiva del conocimiento, creencias, opiniones y actitudes, como con las estrategias de procesamiento de información y producción textual.

El procesamiento de la información que realizan los redactores eficientes está caracterizado por la generación de un estilo particular de expresión, orientado fundamentalmente por los rasgos afectivos; siendo éstos los que le otorgan el carácter singular al procesamiento mencionado. No obstante la variabilidad de estilos existentes, ha sido posible elicitar tres constructos cognitivo afectivos que explican el proceso de producción textual en una muestra de estudiantes chilenos pertenecientes a 2º año de enseñanza media. Al mismo tiempo, se verificó la significatividad de las diferencias existentes en el procesamiento cognitivo-textual y factores afectivos entre los buenos redactores y los que presentaban deficiencias.

### Antecedentes conceptuales

Los hallazgos de la investigación en el campo de la expresión escrita demuestran un interesante proceso evolutivo en cuanto a la creación de constructos teórico-explicativos. Entre éstos se destaca el que describe el proceso de producción de un texto como un particular tipo de procesamiento cognitivo, puesto que sintetiza los resultados de diversas investigaciones (Neisser, 1975; Nervell y Simon, 1972; Andersen, 1982; Cowan, 1988; Sequeida, 1990). Tal constructo cognitivo surge de los conceptos utilizados en el modelo general del procesamiento de la información, como el modelo modal creado por Murdock (1968), quien describió analógicamente la memoria como un "almacén múltiple", en el cual se organiza la información con un cierto orden personal, que demuestra su eficiencia en la medida en que permite el acceso rápido a los registros de memoria.

El modelo señalado fue perfeccionado por Atkinson y Shiffrin (1968), quienes establecieron los niveles presentes en la memoria, destacando la capacidad de retención de la memoria a largo plazo. La información asociada a su representación conceptual es transferida a la memoria de largo alcance, donde se produce el almacenamiento o **retención** (Mayer, 1985). Esto implica

---

\* Profesora adjunta e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de la investigación FONDECYT N° 431-88: Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en alumnos de 2º año medio.

<sup>2</sup> Organismo dependiente de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

una nueva codificación caracterizada por un manejo personal, el cual alcanza una compleja estructura acorde con el grado de desarrollo cognitivo alcanzado; con el desarrollo afectivo y con la cantidad de conocimientos almacenados previamente.

Más tarde surgieron otras teorías descriptivas que ampliaron la descripción del sistema de memorias, enfatizando el funcionamiento de la MLP (memoria a largo plazo). De esta forma Craick y Lockhart (1972), propusieron el concepto de niveles de procesamiento. La eficiencia de la memoria aumentaría en forma directa con el desarrollo del análisis semántico de la nueva información que ingresa. Se establece que la memoria es el producto resultante de las operaciones de procesamiento y la retención sería una consecuencia directa del tipo de codificación y de la estrategia utilizada para codificar.

Se han realizado numerosas investigaciones para validar la conceptualización expuesta (Baddeley, 1974. Gagné, 1978; McDaniel, 1987). Como resultado se han establecido niveles de procesamiento que se han centrado en la dicotomía: procesamiento estructural versus procesamiento semántico con la finalidad de realizar una descripción de las estrategias cognitivas empleadas por los escritores o redactores eficientes (Emyg, 1971; Flower y Hayes, 1981; Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1982; Benton, 1984).

En algunos trabajos experimentales se ha intentado establecer una taxonomía de las operaciones mentales implícitas en el procesamiento de la información (Nelson, 1977; Oakhill, 1984) y específicamente se ha puesto especial énfasis en la delimitación de las competencias de razonamiento y del pensamiento crítico, siendo considerado este último como el conjunto de habilidades que permiten realizar un amplio repertorio de operaciones cognitivas. Es conveniente destacar uno de los hallazgos más significativos en este ámbito, el cual se refiere a la relación directa que existe entre el mayor grado de elaboración en el proceso de codificación y el rendimiento de la memoria en tareas de recuerdo libre. Desde esta perspectiva, la redacción constituye una tarea de recuerdo libre, lo que si bien, por una parte, facilita su comprensión, por otra, hace más complejo el proceso de describir las tareas cognitivas que se asocian a ella. Conceptualmente ha sido posible clarificar que la redacción exige la expresión del significado que la persona le ha atribuido a un determinado tema, dependiendo tal atribución "de la capacidad del individuo que aprende para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que debe asimilar y lo que ya conoce" (Novack, 1982). Este significado inicial es ampliado y enriquecido mediante diversos procesamientos de acuerdo con las exigencias de la tarea de redacción y con las exigencias propias del redactor y del lector, lo cual supone alcanzar un texto que cumpla con los principales criterios de adecuación y calidad; vale decir, que posea una estructura cohesiva y una lógica interna, que no sólo lo haga aparecer coherente, sino que además tenga un efecto en el lector, de tal forma que él pueda atribuirle significado y relacionarlo con lo que ya conoce, a fin de engazarlo en las redes de su estructura cognitiva.

De acuerdo con lo anterior, es necesario precisar que para enfrentar el procesamiento textual expuesto se requiere la activación de la memoria comprensiva, lo que implica no sólo el recuerdo de lo aprendido sino también la amplitud y operatividad de la estructura cognoscitiva del redactor, en función de los elementos integrados a las redes conceptuales que contiene esta memoria y del tipo, variedad y profundidad de las relaciones establecidas. La posibilidad de efectuar aprendizajes significativos está en directa relación con la riqueza que posee la estructura cognoscitiva del redactor, en elementos, relaciones, conocimientos y estrategias de funcionamiento. Consecuentemente, en la expresión escrita se revela la complejidad de los distintos tipos y grados de destrezas cognitivas subyacentes en la fluidez, en la disposición de esquemas cognitivos adecuados y en la calidad de las relaciones que se pueden establecer. Redactar supone, entonces, la participación activa e interdependiente de un amplio repertorio de destrezas y operaciones cognitivas, las que activan a su vez, una intrincada red de interacciones operativas de varios tipos de conocimientos, entre los que se destacan el conocimiento analítico del tema sobre el cual se escribirá, una metodología que permita organizar dicho contenido, el conocimiento acerca de la estructura del discurso (retórica), el manejo adecuado de los rasgos semánticos y sintácticos del lenguaje, un uso fluido de los rasgos ortográficos y el procedimiento textual que permita producir un determinado texto, sea una descripción, una historia, una carta, etc.

En esta década se ha perfilado el análisis de la complejidad que reviste la expresión escrita en forma más exhaustiva, debido a que se han diseñado perspectivas analíticas de carácter holístico, las que permitirán integrar los factores cognitivos y afectivos. Como se trata de estudios recientes, existen escasas evidencias empíricas que permitan establecer de manera taxativa la configuración integrada de dichos factores. La mayor parte de las investigaciones se refieren a la indagación de los factores cognitivos sin hacer mayor referencia a la incidencia de los factores afectivos; siendo estos últimos, los desencadenantes del procesamiento profundo, tal como lo plantea Bandura en la teoría de la autoeficacia.

## **Metodología**

En consideración a los antecedentes conceptuales se definió la expresión escrita como un comportamiento multidimensional (Sequeida, 1984, 1987, 1990), conformado por un complejo procesamiento cognitivo-afecto valórico, el cual orienta y hace operativas las estrategias que permiten la expresión textual. Por tratarse de un vasto comportamiento que sufre diversos procesamientos cognitivos se estimó conveniente indagar independientemente las variables cognitivas y afectivas.

Para acceder a la información se definieron 21 variables:

Variable X1:	Recuperación y uso
Variable X2:	Generalización
Variable X3:	Identificación
Variable X4:	Desarrollo
Variable X5:	Puntaje total test 1

Variable X6:	Motivación
Variable X7:	Imagen
Variable X8:	Ansiedad
Variable X9:	Locus de control
Variable X10:	Interés
Variable X11:	Puntaje total test 2
Variable X12:	Ortografía acentual
Variable X13:	Ortografía literal
Variable X14:	Ortografía puntual
Variable X15:	Rasgos morfosintácticos
Variable X16:	Calidad de vocabulario
Variable X17:	Estructura oracional
Variable X18:	Estructura narrativa
Variable X19:	Organización textual
Variable X20:	Puntaje total test 3
Variable X21:	Puntaje total test 4

Estas variables sirvieron de base para crear los instrumentos de indagación, al mismo tiempo que permitieron establecer la significatividad, magnitud y diferencias existentes entre los buenos redactores y los que presentaron deficiencias.

### *Instrumentos*

Se crearon a partir de las variables definidas, cinco instrumentos de indagación, los que se listan en el **Cuadro N° 1**.

### *Validación de los instrumentos*

Los tres tests administrados fueron validados previamente en un estudio piloto, con una muestra de 286 estudiantes de enseñanza media.

El **Test de conocimientos básicos del uso del castellano escrito** está conformado por 50 preguntas de selección múltiple con cuatro alternativas referidas a ortografía, estructuración morfosintáctica, rasgos semánticos y estructura narrativa; alcanzó una confiabilidad de 0,907.

En la **Prueba de expresión escrita** se solicitó la redacción de un texto de una página de extensión, sobre una situación vivencial, que fue idéntica para todos los estudiantes. Para estimar la calidad de la expresión escrita de los textos se elaboró una pauta de corrección analítica; en la cual se consideraron los siguientes aspectos: ortografía acentual, literal y puntual, organización al nivel de palabras, organización oracional, calidad del vocabulario, estructura narrativa y organización textual.

La confiabilidad de la pauta fue estimada mediante el coeficiente Alfa, alcanzando un índice de confiabilidad 0,90.

El **Inventario de procesamiento cognitivo textual** (Sequeida, 1990) fue diseñado considerando las etapas fundamentales del modelo de procesamiento de información. De acuerdo con este modelo se establecieron

las subescalas: Recuperación y uso de información; Generalización; Identificación, Representación y resolución; y Desarrollo y creatividad. Está conformado por 55 aseveraciones dicotómicas las que fueron ordenadas de acuerdo con el nivel de dificultad interno para cada subescala. Este instrumento alcanzó una confiabilidad de 0,74 para el test total.

Código	Nombre	Cantidad de ítems	Tipo de respuesta esperada	Puntaje total
T1	Inventario de procesamiento cognitivo-textual	55	Sí/No	106
T2	Rasgos afectivos	55	Sí/No	116
T3	Prueba de redacción	1 situación 1 página	Texto	24
T4	Conocimientos básicos del uso del castellano escrito	50	Selección de una alternativa de 4	50
T5	Pauta de observación para los investigadores	—	Libre	

El **Inventario de factores afectivos** (Sequeida, 1990) fue diseñado tomando como referencia la teoría de autoeficacia planteada por Bandura en 1977, la cual ha sido el marco conceptual y explicativo de diferentes comportamientos. El instrumento está conformado por las subescalas referidas a: Motivación en la actividad de redactar, Interés por saber redactar, Imagen de sí como redactor, Atribución de su éxito o fracaso a la tarea y el Nivel de ansiedad que provoca la acción de redactarla. Se estimó la confiabilidad total del test mediante el coeficiente Alfa y fue de 0,72.

### *Muestra*

Se tomó una muestra definitiva de 376 alumnos de 2° año de enseñanza media de colegios particulares pagados y particulares subvencionados de ambos sexos. Las edades fluctuaron entre 14 y 16 años. A ellos se les aplicaron los cuatro instrumentos, además de registrar, mediante la pauta, los comportamientos emergentes. Las pruebas de redacción fueron corregidas con pautas analíticas previamente validadas y con este resultado se procedió a conformar el grupo de buenos redactores y los que presentaron deficiencias.

### *Tratamientos estadísticos*

Los datos obtenidos fueron procesados estadísticamente mediante el análisis factorial y además se realizó un análisis contrastivo de grupos con características semejantes. Para tal efecto, se realizó una matriz de correlaciones entre las 21 variables, para realizar el análisis factorial mencionado y así explorar las relaciones entre los rasgos cognitivos, afectivos, aspectos evaluados con la redacción del texto y rasgos evaluados en test de conocimientos de castellano.

### **Resultados**

Inicialmente se obtuvieron cuatro factores aunque dispersos, los que fueron reducidos a tres mediante el método de rotación varimax.

Los resultados obtenidos se consideraron como constructos teóricos independientes a través de la rotación varimax, lo cual permitió obtener tres factores explicativos de la expresión escrita.

En la **Tabla N° 1** se muestra la matriz de factores con los más altos coeficientes de correlación entre las variables y los elementos constituyentes de los factores resultantes de la rotación varimax.

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	
X1	0.41762	0.02886	-0.16088	Recuperación y uso
X2	0.77664	0.17311	-0.01567	Generalización
X3	0.70865	0.31402	0.05055	Identificación
X4	0.66510	0.04524	-0.09596	Desarrollo
X6	0.59441	-0.07061	0.12110	Motivación
X7	0.75493	0.13217	0.19411	Imagen
X8	0.52817	0.3116	0.08334	Ansiedad
X9	0.78190	0.15741	0.18323	L. de control
X10	0.50367	-0.11156	0.11716	Interés
X12	0.08243	0.50845	0.11912	O. acentual
X13	0.03067	0.50067	0.02541	O. literal
X14	0.7846	0.67637	-0.01613	O. puntual
X15	0.10696	0.77100	0.15196	Rasgos M.
X16	-0.01032	0.73200	0.11650	Calidad
X17	0.15772	0.73419	0.02690	O. Oracional
X18	0.10415	0.18000	0.96199	E. Narrativa
X19	0.10901	0.18820	0.96247	O. Textual

Los coeficientes de comunalidad expresan el porcentaje total de la varianza explicada, tal como aparecen en la **Tabla N° 2**.

X1	X2	X3	X4	X5
0.3211	0.633	0.6233	0.5536	0.3729
X7	X8	X9	X10	X12
0.7250	0.4827	0.6940	0.2798	0.1795
X13	X14	X15	X17	X18
0.2522	0.5463	0.7289	0.6495	0.9686
X19				
0.9736				

Los datos requeridos se confirmaron a través de la correlación de los puntajes totales de los 4 tests, que dieron origen a dos factores, tal como se aprecia en la **Tabla N° 3**.

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	
X5	0.9217	0.1265	Ptje. total test 1: Procesamiento
X11	0.9140	0.1631	Ptje. total test 2: P. afectivo
X20	0.2258	0.8695	Ptje. total test 3: P. redacción
X21	0.0681	0.9108	Ptje. total test 4: Castellano

Muestran una alta correlación los puntajes del **Test de procesamiento cognitivo textual** y el de **Rasgos afectivos**, conformando un factor consistente.

A su vez, el factor 2 está configurado por el puntaje total logrado en la Prueba de redacción (con su respectiva pauta de corrección) y el puntaje total del Test de conocimientos básicos de castellano escrito.

En la **Tabla N° 4** se muestra la comunalidad estimada para cada variable.

X5	X11	X20	X21
0.8655	0.8620	0.8071	0.8343

Se realizó un análisis de las submuestras con logros opuestos: mayores y menores, de acuerdo con la metodología propuesta por Benton (1984). Los resultados se muestran en la **Tabla N° 5**.

Variables	Grupo de redactores eficientes			Pije. máx.	Grupo de redactores deficientes		
	N	$\bar{X}$	$\sigma$		N	$\bar{X}$	$\sigma$
Recuperación	32	12,27	2,18	24	32	9,73	2,72
Generalización		17,06	5,49	26		11,61	6,99
Identificación		20,63	6,82	28		12,51	8,95
Desarrollo		16,05	4,61	28		9,34	5,72
P1 Total		68,90	13,00	106		37,10	16,04
Motivación		16,80	4,31	22		9,40	5,69
Imagen		17,20	6,16	24		8,90	5,66
Ansiedad		13,70	2,93	24		6,48	3,07
L. de Control		20,06	4,70	24		12,32	6,22
Intereses		10,32	2,87	22		8,36	2,95
P2 Total		75,4	15,44	116		38,40	16,90
O. Acentual		2,06	1,01	3		1,00	1,12
O. Literal		2,31	0,66	3		1,06	0,74
O. Puntual		2,48	0,82	3		1,11	1,98
R. Morfológicos		2,05	0,79	3		1,31	0,61
C. Vocabulario		2,39	0,65	3		1,80	0,82
E. Oracional		1,98	0,87	3		0,68	0,79
E. Narrativa		1,95	0,62	3		0,48	0,61
O. Textual		1,86	0,61	3		0,96	0,61
P3 Total		16,80	4,71	24		7,84	3,72
P4 Total		36,00	9,26	50		23,00	8,79

## Discusión de los resultados

Los datos estadísticos permiten detectar tres factores explicativos de la expresión escrita tal como indican las **Tablas N° 1 y N° 2**. De acuerdo con esto se analiza cada factor en forma independiente.

### *Factor 1: Rasgos cognitivos-afectivos*

Presenta una estructura holística conformada por los rasgos de procesamiento cognitivo textual y los rasgos afectivos, lo cual le da un **carácter multidimensional**. Esto confirma el constructo hipotético de la presente investigación, en el cual se proponía una interrelación de ambos factores, teniendo mayor incidencia algunas variables como: Generalización, Identificación, Representación y resolución, Desarrollo, Imagen de sí y Locus de control. De esta manera se confirma que las expectativas de eficacia, constituyen un factor integrador de los rasgos afectivos. Dichos rasgos permiten predecir la calidad de la redacción, si se postulan las variables afectivas y cognitivas de manera conjunta. Sin duda que algunos elementos

que conforman este factor tienen mayor incidencia, como los procesos cognitivos de generalización e identificación, lo cual confirma el alto grado de incidencia del conocimiento previo sobre un tema específico y la orientación directiva que los sujetos realizan en la selección, organización y control de la información. Esto hace suponer que el estudiante activa estrategias operativas de ejecución particulares, a través de las cuales generaliza lo conocido mediante la comparación de similitudes y diferencias entre la nueva situación y las condiciones originales en que ocurrió el aprendizaje del conocimiento que él posee.

Al respecto se debe considerar, que si el estudiante cuenta con información contextual sobre la expresión de las ideas, podrá guiar más efectivamente sus propios procesos de búsqueda de información almacenada en la memoria a largo plazo y darle una nueva organización en función de la tarea de redacción que debe realizar. Este es uno de los factores cognitivos más relevantes: la incentivación de un complejo mecanismo de procesamiento cognitivo-afectivo que hace posible, en función de la resolución del problema propuesto; lo cual supone realizar una acabada síntesis conceptual, recodificarla en términos operativos y proyectarla hacia una posible solución. En términos de redacción se trata de que el estudiante integre aquellos conocimientos que posee sobre el lenguaje y les otorgue una dimensión operativa para redactar en un momento determinado; entendiendo que una organización operativa es una estructura flexible, que debe ser readaptada continuamente.

En relación con los tests que permitieron elicitarse los factores cognitivos y afectivos pudo observarse naturalmente, al administrarlos, que éstos sirvieron de **pautas de metacognición**, vale decir que algunos estudiantes pudieron comprender el significado de la tarea (¿qué significa redactar?), percibieron la necesidad de integrar sus conocimientos pasivos, tanto del tema, como de sintaxis, de ortografía puntual, de vocabulario, etc., lo que les permitió elaborar rápidamente una estrategia de organización de la información, al nivel de palabra, de oración y textual. El procesamiento metacognitivo expuesto no estaba considerado dentro del diseño de la administración de los instrumentos, por lo tanto constituye un hallazgo emergente, y de grandes proyecciones pedagógicas.

Mediante el análisis del grupo de buenos redactores y de los redactores deficientes pudo constatarse, como aparece en la **Tabla N° 5**, que el grupo superior logra una integración significativa en los factores cognitivos y afectivos, lo que hace hipotetizar una maduración mayor frente al aprendizaje de la expresión escrita. Esto implicaría la generación de estrategias de procesamiento y ejecución, que permite realizar tareas cognitivas, como:

- razonar con conceptos, relaciones, propiedades y axiomas propios del funcionamiento y estructuración sintáctica, semántica y pragmática del lenguaje;
- aplicar razonamiento: combinatorio, de clasificación, ordenamiento seriado y proporcionalidad en las ideas a exponer por escrito;
- planificar estrategias textuales y de expresión de conocimientos;

- usar los signos lingüísticos para expresar ideas;
- evaluar la eficacia de su propio razonamiento y verificar la validez de sus planteamientos y conclusiones.

La adecuada realización de las tareas cognitivas está directamente relacionada con las variables **afectivas** relativas a la **imagen de sí** y al **locus de control**. Es de gran importancia la incidencia de la percepción que tiene el estudiante de su capacidad como redactor, no sólo en sentido estático (cómo ha redactado en un momento o período), sino que evolutivamente, vale decir, la imagen proyectiva de él mismo en este ámbito, en cuanto a las capacidades expresivas que podría seguir desarrollando y perfeccionando. Al mismo tiempo se destaca el alto grado de correlación existente entre el locus de control y los resultados de la prueba de redacción, y la misma tendencia se refleja en el análisis de los dos grupos –buenos redactores y deficientes–. Estos resultados permiten inferir que al aumentar el sentido de control que experimenta el estudiante frente al éxito o fracaso de su acción, aumenta el progreso acumulativo en el aprendizaje.

Lo anterior implica conceptualizar como factores atributivos, la propia capacidad de autosuperación, el valor del esfuerzo en los estudios, el valor de las propias capacidades y habilidades en la acción, y en la responsabilidad frente a los resultados obtenidos en su quehacer.

#### *Factor 2: Estructura lingüístico-semántica*

Este factor está integrado en los rasgos formales y semánticos del lenguaje, en los que se incluye la estructura sintáctica y la calidad de vocabulario como los componentes con más alto grado de correlación.

La estructura de este factor se asocia con la configuración de estrategias cognitivas de orden superior, las que se caracterizan por el desarrollo de esquemas integrativos de conocimientos; en este caso se integra el contenido semántico-ideativo con los rasgos formales. Esto confirma el segundo constructo teórico de la presente investigación, puesto que el estudiante –o al menos los que integran el grupo superior (**ver Tabla N° 5**)– revelan una mayor concreción en la interrelación de la estructura y conceptos gramaticales con los contenidos ideativos y con la forma particular de expresión usada por cada participante.

Para efectuar el análisis de los tipos de estructura oracionales presentes en los textos de ambas submuestras, se consideró conveniente usar el modelo propuesto por Hunt (1977) con algunas adaptaciones. Se establece, en el mencionado modelo, como unidad lingüística superior a la oración compuesta o compleja; una secuencia oracional, estructurada en sujeto y predicado, puede combinarse con otras para alcanzar la unidad superior u oración compuesta.

El análisis de las pruebas de redacción pertenecientes al grupo de buenos redactores refleja un mayor uso de la oración compuesta, con elementos subordinados, lo cual implica la adecuada realización de una dependencia funcional y semántica de una proposición con respecto a otra.

Esta característica en el uso del lenguaje puede ser asociada no sólo a una mayor complejidad estructural, sino también a una mayor complejidad cognitiva. De esta forma la descripción solicitada en la mencionada prueba de redacción presenta una mayor riqueza de matices, y relaciones más complejas entre los elementos descriptos.

Los resultados del grupo de buenos redactores permiten asociar, conceptualmente, la complejidad sintáctica con la capacidad de reunir armoniosamente un mayor número de ideas acerca de un tema, logrando una presentación más elaborada de las ideas, lo cual se alcanza a través de una secuencia graduada y matizada. Esto permitiría plantear la existencia de un tipo particular de integración operativa de las estructuras lingüísticas en las estructuras cognitivas del adolescente, puesto que el uso adecuado de la estructura oracional refleja relaciones de carácter abstracto, al exigir un grado mayor de elaboración mental (Oleron, 1980).

En dicha elaboración, el estudiante activa el conocimiento pasivo acerca de la estructura y del significado, además de realizar un esfuerzo más creativo, tal como lo ha demostrado la gramática transformacional, puesto que las estructuras sintácticas del lenguaje escrito son nuevas en su naturaleza y no son meras reproducciones de patrones memorizados. Al respecto, una de las mayores diferencias encontradas entre los buenos redactores y los deficientes, se relaciona con el uso de variados marcadores o conectivos formales que realiza el grupo superior. Dichos conectivos contribuyen a configurar una unidad supraoracional, la cual se logra en la interrelación de las diferentes oraciones que conforman el texto, no sólo en el nivel estructural, sino también en el del significado total. El grupo superior elaboró descripciones más estructuradas y, por ende, con mayor cohesión textual, ya que combinaron las oraciones en torno al tema, lo que refleja la existencia y uso de estrategias de procesamiento cognitivo-afectivo específicas para seleccionar, organizar y distribuir la información.

Por su parte el grupo de redactores con menores logros mostraron carencias en la coordinación de oraciones, por lo tanto no lograron la integración global del contenido semántico del texto. No fue posible apreciar, en las pruebas analizadas, una internalización del tema, equivalente a un plan global. Estos textos carecían de una estructura descriptiva profunda. Al mismo tiempo se evidenció la ausencia de conectivos causales, concesivos o finales, sólo se usaron algunos conectivos de unión, dando origen con esto a la exposición de oraciones separadas o yuxtapuestas, sin un plan general de estructuración.

### *Factor 3: Estructuración narrativo-textual*

Está configurado por la estructura narrativa y la organización textual. Ambos elementos son parte de una de las características más complejas del discurso escrito, la coherencia, que ha sido definida como la integración efectiva entre los rasgos semánticos y sintácticos, que da como resultado, mediante la estructuración del texto, el discurso. Supone necesariamente la cohesión textual. Halliday y Hassan (1976) han generado una importante y aclaratoria discusión en torno a las diferencias teóricas de ambos conceptos.

Cabe destacar que si bien este factor se asocia en mayor medida con las capacidades cognitivo-afectivas que orientan, dirigen y producen la expresión escrita, es el menos logrado por parte de la muestra considerada. Al respecto, es necesario señalar que las pruebas revelan una relativa conformación de secuencias. Tal situación se caracteriza por el uso inadecuado o la inexistencia de nexos relacionantes, lo que da origen a cadenas lingüísticas cohesionadas parcialmente, que no alcanzan a conformar un discurso coherente. El grupo de buenos redactores estructuran oraciones con grados de complejidad creciente y usan dos o más tipos de conectores intraoracionales; no obstante no alcanzan, a nivel general, una organización textual coherente.

El análisis de todas las pruebas de la muestra, y la de los dos grupos – buenos redactores y deficientes– se realizó aplicando el concepto de gramática textual, para indagar si lograban conformar unidades textuales pragmáticamente válidas. Para tal efecto se usó una adaptación simplificada de los conceptos creados por Mandler y Johnson (1980) y Stein y Glenn (1978), quienes generaron la gramática de las historias.

Al respecto cabe destacar que sólo un 8% de la muestra total realizó algún tipo de ordenamiento en torno a la idea principal, lo cual supone discriminación entre las ideas más y menos importantes para organizar eficazmente la información y otorgarle **cohesión y coherencia** al texto (Halliday y Hassan, 1976).

Por consiguiente se puede plantear que en función de los datos empíricos alcanzados, la destreza de exponer coherentemente las ideas principales, no sólo sirve para establecer diferencias entre los redactores deficientes y los buenos, sino que también está asociada de manera global a una capacidad más general, que se relaciona con la habilidad de usar selectivamente la experiencia anterior. Baddeley y Hitch (1974) plantean que “un organismo tiene que adquirir de algún modo la habilidad para voltearse sobre sus propios esquemas y construirlos de nuevo”.

Se ha observado que la capacidad de expresar las ideas de manera coherente y de generar textos cohesivos no es una destreza que las personas posean de manera natural; más bien se perciben algunas diferencias evolutivas significativas. Los redactores con más desarrollo tienden a aumentar la amplitud de aplicación de tal capacidad, no sólo pueden redactar textos informativos, sino que son capaces de generar diferentes tipos de texto –descriptivos, argumentativos, persuasivos, etc–. Al mismo tiempo, son capaces de adoptar su estilo de redacción a diferentes situaciones comunicativas, pueden manejar la complejidad de la estructuración formal del mensaje adecuando sus propios mecanismos de procesamiento cognitivo-textual con un cierto grado de profundidad y de tal forma que afecta el tipo de tarea cognitiva que actualizan al exponer por escrito sus ideas. Han alcanzado un alto grado de sensibilidad frente a sus propios mecanismos de procesamiento de información, no sólo en cuanto a los resultados obtenidos, sino también a la autonomía cognitiva que implica el conocer y orientar los propios mecanismos de procesamiento cognitivo-textual.

## Referencias bibliográficas

- Andersen, J.R. (1982). "Acquisition of Cognitive skill." En **Psychological Review**, **89**, 369-406.
- Atkinson, R.C. y Shiffrin (1968) "Human Memory: A Proposed System and Its Control Process." En **Research and Theory**. Vol. **2**. New York, Academic Press.
- Baddeley, A.D. y G. Hitch (1974) "Working Memory." En G. Bower (ed.) **Recent Advances in Learning and Motivation**. Londres, Academic Press, 47-89.
- Bandura, A. (1977) "Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change." En **Psychological Review**, **184**, 191-215.
- Benton, S.; R. Kraft; Glover y B. Plake, (1984) "Cognitive Capacity Difference among Writers." En **Journal of Educational Research**, Vol. **76**, **5**, 820-834.
- Cowan, N. (1988) "Evolving Conceptions of Memory Storage, Selective Attention, and their Mutual Constraints within the Human Information Processing System." En **Psychological Bulletin**, **104**, 163-191.
- Craick, F.M. y R.S. Lockhart (1972) "Levels of Processing: A Framework for Memory Research." En **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavioral**, Vol. **11**, 671-684.
- Emyg, J. (1971) **The Composing Processes of Twelfth Graders**. Champaign, IL., NCTE.
- Flower, L. y R. Hayes (1981) "A Cognitive Process Theory of Writing." En **College Composition and Communication** **32**, 365-387.
- Gagné, R.M. y R.T. White (1978) "Memory Structures and Learning Outcomes." En **Review of Educational Research** **48**, 187-222.
- Halliday, M. y R. Hassan (1976) **Cohesion in English**. Londres, Longman.
- Hunt, T.W. (1977) "Recent Measure in Syntactic Development." En Mark Lester (ed.) **Readings in Applied Transformational Grammar**. New York.
- Laughlen, P.R.; I.L. Moss y S.M. Miller (1969) "Information Processing in Children as a Function of Adult Model, Stimulus Display, School Grade, and Sex." En **Journal of Educational Psychology**, **60**, 188-193.
- Mandler y Johnson (1980) "A Tale of Two Structure: Underlying and Surface Forms in Stories." En **Poetic**, **9**, 51-86.
- Mayer, R. (1985) **El futuro de la psicología cognitiva**. Madrid, Alianza Editorial.
- McDaniel, M.A. (1987) "Remembering the Levels of Information in Words." En **Memory and Cognition**, **6**, 156-164.
- Murdock, B.B. (1968) "Modality Effects in Short-term Memory: Storage or Retrieval." En **Journal of Experimental Psychology**, **77**, 79-86.
- Neisser, V. (1975) **Psicología cognoscitiva**. México, Trillas.
- Nelson, H. E. (1980) "An Investigation of Memory Functions in Dyslexic Children." En **British Journal of Psychology**, **71**, 487-503.
- Nervell, A. y Simon, H- (1972) **Human Problem Solving**. Englewood Cliffs. New York, Prentice-Hall.
- Novack, J. (1982) **Teoría y práctica de la educación**. Madrid, Alianza editorial.
- Oakhill, P. (1984) "Inferential and Memory skills in Children's Comprehension of Stories." En **British Journal of Educational Psychology**, **54**, 31-39.
- Oleron, P. (1971) "Pensée conceptuelle et langage. Performances comparées de sourdsmuets et d'enfants dans des épreuves de classement multiple." En **Année psychol**, **81**, 196-205.
- Scardamalia, M.C.; C. Bereiter y J.H. Gaelman (1982) "The Role of Production Factors in Writing Abolity." En Martin Mystrand (ed.) **What Writers Know: The Language, Process and Structure of Written Discourse**. Nueva York, Academic Press, 173-210.
- Sequeida, J. (1987) "Aportes de la evaluación formativa a la enseñanza de la expresión escrita." En **Revista de Educación**, MINEDUC, **149**, 49-52.

- Sequeida, J. (1989) "El procesamiento cognitivo-textual como factor explicativo de la expresión escrita." En **B.I. Boletín de investigación**, Vol. 7, **1 y 2**, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 155-166.
- Sequeida, J. (1990) "Expresión escrita: Hacia un modelo evaluativo justo." **B.I. Boletín de Investigación**, Vol. 8, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, 111-120.
- Stein, N.Y. y C. Glenn (1978) "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children." En R. Freedle (ed.) **Discourse Processing: Multidisciplinary Comprehension**. Norwood, N.J., Ablex.