



Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC

Design, implementation and assessment of an academic literacy intervention proposal in first-year of the elementary education program at UC, Villarrica campus

María Constanza Errázuriz Cruz

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Liliana Fuentes Monsalves

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Resumen

El presente trabajo corresponde a un informe de investigación que busca mejorar los niveles de comprensión y producción de textos en los estudiantes de primer año de Pedagogía General Básica (PGB) de la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Para esto se llevó a cabo una investigación-acción en la que se intervino la realidad universitaria mediante talleres con alumnos y docentes de primer año.

La comprensión de texto es entendida desde una visión cognitivo-construccionista, como un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes e inferencias a múltiples niveles de texto y contexto, dentro de una capacidad limitada de memoria de trabajo. Se incluye también la concepción de estrategia, considerada en la ejecución de la intervención. La producción de textos es vista desde un enfoque constructivo, que propone la representación de construcciones mentales en un texto escrito por

Afiliación: María Constanza Errázuriz Cruz: Sede Regional Villarrica, Pontificia Universidad Católica de Chile. – Liliana Fuentes Monsalves: Sede Regional Villarrica, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Correos electrónicos: cerrazuc@uc.cl; lfuentem@uc.cl
Dirección postal: María Constanza Errázuriz Cruz y Liliana Fuentes Monsalves: Sede Regional Villarrica, Pontificia Universidad Católica de Chile. Bernardo O'Higgins 501, Villarrica, Chile.

Fecha de recepción: abril de 2011

Fecha de aceptación: marzo de 2012

medio de los procesos de planificación, traducción, escritura y revisión; adaptado a una situación de comunicación académica. La concepción de alfabetización académica es tomada de Carlino (2005:13) y se refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas...”. Se revisan también algunas nociones de tipología textual, especialmente referidas al texto argumentativo, cuyo dominio es un requisito importante en la educación superior actualmente. La metodología corresponde a un modelo de investigación-acción, basado en talleres temáticos y actividades que se implementaron con estudiantes de primer año y, también, talleres periódicos sobre el desarrollo y evaluación de la comprensión lectora y la producción de texto para los docentes de primer año.

Para la evaluación de la comprensión y producción de textos se usaron instrumentos propios del sistema escolar chileno. Específicamente, el texto *Comprehensive Assessment of Reading Strategies* de la editorial Curriculum para diagnosticar la comprensión y el examen de Comunicación Escrita de la UC para evaluar la producción textual.

Palabras clave: alfabetización académica; comprensión lectora; producción de textos.

Abstract

The present study reports a piece of research aimed at improving text comprehension and production in first-year students from the Elementary Education Teacher program (PGE) at the Villarrica campus of Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). The action research model was applied to approach the university context through workshops including teachers and students from the first year.

From a cognitive-constructivist perspective, text comprehension is understood as a dynamic process involving construction of coherent representations and inferences at multiple text and context levels, within a limited working memory capacity. Strategy building is also described, which is later considered for the implementation of the intervention plan.

*Text production is considered from a constructive approach, which proposes the representation of mental constructs in a written text through the planning, translation, writing and revision processes, adapted to a scholarly communication context. The concept of academic literacy is taken from Carlino (2005:13) and refers to the “set of concepts and strategies needed to participate in the discursive culture of disciplines...”. Some text type notions are also reviewed, particularly regarding the argumentative text, whose command is an important requirement in higher education today. The methodology corresponds to an action research model, based on thematic workshops and activities that were implemented with first-year students; also, regular workshops on the development and evaluation of reading comprehension and text production for first-year teachers were conducted. For the assessment of text comprehension and production, instruments available at the Chilean educational system, specifically the *Comprehensive Assessment of Reading Strategies*, published by Curriculum, was used to diagnose comprehension, whereas the *Written Communication Test* from UC was utilized to assess text production.*

Keywords: academic literacy; reading comprehension; text production.

1. Introducción

Todo profesor o profesora debe poseer habilidades o competencias lingüísticas necesarias para completar y hacer efectiva

su idoneidad profesional. Es así como es imprescindible que en la formación de los profesores y profesoras se desarrollen una serie de destrezas que posibiliten la construcción y producción de competencias en el lenguaje, como son la comprensión lectora y la escritura. El logro de estas habilidades les posibilitará un desempeño profesional más efectivo en la interacción pedagógica con sus alumnos y alumnas, como asimismo, con todas aquellas personas con las cuales establezca relaciones dialógicas verbales (orales y/o escritas), así como también favorecer el desarrollo de las mismas en los alumnos que están formando. Lamentablemente, las evaluaciones nacionales e internacionales parecen mostrar que a nivel escolar los estudiantes poseen grandes carencias en el dominio de tan importantes destrezas, como se discute a continuación:

A nivel nacional existen escasas mediciones que puedan demostrar este tipo de falencias: el SIMCE posee muy pocas preguntas de redacción, mientras que la PSU se concentra en ítems de respuesta cerrada, lo que no permite observar directamente el problema.

A nivel internacional existe una medición denominada PISA, que es el acrónimo del *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), cuyo objetivo es medir el dominio de los estudiantes de 15 años en diversas áreas de aprendizaje. La última medición considerada en este trabajo fue tomada durante el año 2009. En ella la habilidad de comprensión lectora se califica en cinco niveles. Chile se sitúa en el segmento 2, es decir, los estudiantes son capaces de identificar información explícita, discriminar acerca de ella, relacionar ideas, realizar inferencias simples, establecer relaciones lógicas al interior de un párrafo y no de un texto. Sin embargo, no son capaces de combinar fragmentos de información, inferir la idea principal del texto, evaluar críticamente, formular hipótesis, lograr una profunda comprensión en textos largos y complejos y establecer patrones en textos discontinuos (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2010).

Centrándonos ahora en la formación de profesores y en la realidad que nos compete, que es la Sede Villarrica, los alumnos ingresan a primer año con puntajes de PSU muy inferiores a 600 puntos (PSU Lenguaje 2008: 525 pts.; 2009: 535 pts. y 2010: 535 pts.); siendo incluso los promedios en Lenguaje más bajos que el promedio ponderado, lo que implica que las

competencias lingüísticas son bajas, por lo que muy probablemente se ven afectados no solo capacidades específicas, sino también de aprendizaje en general.

También existe una evaluación de Comunicación Escrita, enfocada a producción de textos, realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, que fue aplicada a los estudiantes que ingresan a primer año en las carreras de Santiago. Consiste en evaluar la redacción de un texto argumentativo por medio de una rúbrica que comprende distintas destrezas comunicativas, cuyos resultados se organizan en una escala del 1 a 5, donde el puntaje de aprobación es 3. El promedio de los puntajes obtenidos por los alumnos el año 2010 fue de 2,58; vale decir, poseen menos del 50% de dominio

2. Marco teórico

2.1. Comprensión lectora

El fenómeno de la comprensión será considerado entonces en los siguientes términos: como la manera única y particular que cada persona tiene de dar sentido a un objeto (del mundo o mental) al incorporarlo en su sistema cognitivo (Fuentes, 2003, 2006). Así entendida, la comprensión es considerada un proceso cognitivo complejo que requiere la intervención de sistemas atencionales y de memoria, procesos de codificación y percepción, de operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y en factores contextuales (Gernsbacher, 1996).

Centrando ahora la discusión en la comprensión lectora, el objeto a comprender es un texto escrito que el sujeto debe leer, asignar significados coherentes, luego incorporar de forma consciente o en la memoria de trabajo, para finalmente darse cuenta del sentido y la valoración personal que asigna a su contenido. Lo importante, entonces, no es solo el texto ni su contenido, sino la interacción que se produce entre él y quien lo lee. En esta interacción la lectura sería un acto intencionado en que la persona se aproxima a un texto escrito por alguien (Johnston, 1989). Con todo lo expresado antes, es posible darse cuenta de que la comprensión lectora es un proceso complejo que requiere necesariamente que concurren una serie de procesos mentales que permiten que la persona que lee el texto finalmente lo comprenda.

Britton y Graesser (1996), en un intento por ordenar y jerarquizar la variedad de procesos actualmente propuestos como parte de la comprensión, postulan cinco metáforas desde las numerosas que existen para describir el proceso de comprensión: la comprensión como la sumatoria de representaciones multinivel; la comprensión como construcción de una representación mental coherente; la comprensión como un sistema dinámico complejo; la comprensión como proceso de administración de la memoria de trabajo (*managing working memory*); la comprensión como generación de inferencias.

Finalmente, Britton y Graesser (1996: 350) llegan a la siguiente definición: “comprensión de texto es el proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes e inferencias a múltiples niveles de texto y contexto, dentro del cuello de botella de una capacidad limitada de memoria de trabajo”. Este proceso de comprensión supone que la persona construye y tiene en cuenta un modelo mental y situacional que incorpora tanto los conocimientos previos del sujeto como los contenidos que van apareciendo en el texto (Carretero y otros, 1995). Esto significa que el sujeto va construyendo su propio texto personal *mental* a partir de lo que el texto va diciendo y de su conocimiento de mundo. Es, por lo tanto, como toda construcción, única, el sujeto ha seguido una estructura, un camino diferente al que seguiría otro sujeto enfrentando en iguales condiciones el mismo texto: lo ha hecho a su manera y desde su propia experiencia. Intentar explicar esto lleva a la búsqueda de modelos que traten de explicar el funcionamiento y la arquitectura de la mente humana y estos modelos se encuentran en el centro de la disputa en ciencia cognitiva acerca del desarrollo de la mente, características innatas o enseñables, estables o cambiantes, etc.

Con el fin de recoger la discusión anterior y buscando establecer algún modelo sobre la comprensión del lenguaje, es necesario dejar en claro que esto ocurre dentro de un contexto o modelo de situación. Podemos hacer el intento de comprender frases aisladas, pero el verdadero sentido está dado por el aspecto comunicacional que encierra un contexto determinado (Alameda y otros, 2004).

2.2. Estrategias para la comprensión

El modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) postula que la comprensión es un proceso estratégico. Es una concepción que

sugiere una alternativa a los modelos que se basan en esquemas para explicar la comprensión del discurso. Considerando que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, se señala que la comprensión ocurre por ciclos o etapas y cada uno de estos ciclos sería llevado a cabo como un proceso estratégico. En cada momento las estrategias, para ser eficaces, deben cautelar la similitud semántica entre una oración y la siguiente y, asimismo, deben minimizar el tiempo que se ha consumido en la búsqueda de información en la memoria a largo plazo. Una estrategia envuelve la acción humana, esto significa que está orientada por un objetivo intencional, consciente y de conductas controladas (Van Dijk y Kintsch, 1983). Van Dijk y Kintsch (1983: 10-19) reconocen 6 tipos de estrategias, que por limitaciones de espacio no serán desarrolladas: estrategias proposicionales, estrategias de coherencia local, macroestrategias, estrategias esquemáticas, estrategias de producción, y otras estrategias (estilísticas, retóricas, estrategias de la comunicación no verbal, y estrategias conversacionales).

Por otra parte, también se ha considerado la propuesta basada en las estrategias antes de leer, durante la lectura y después de leer (Solé, 1996; Bofarull y otros, 2001).

2.3. Producción de textos

Los problemas que actualmente están enfrentando los estudiantes universitarios para escribir textos académicos son cada vez más crecientes y evidentes. Por lo tanto, ya no es posible ignorar esta situación, pues debido a estas falencias los alumnos fracasan en sus escritos y no son capaces de adaptarse a situaciones de comunicación académicas y formales.

Ciertamente, los jóvenes están cada vez menos expuestos a otros contextos de enunciación que no sean coloquiales y familiares dentro del registro oral, lo que –junto a los medios de comunicación masiva y los avances tecnológicos– está profundizando el problema (Errázuriz, 2010: 203).

El valor de la escritura también se relaciona con la representación del conocimiento, una fuerza epistémica que forma una base para el avance de diversos conocimientos. Es por todo lo anterior, que el valor de la producción de texto traspasa fronteras y edades.

La aproximación más relevante con relación a la producción textual, que será considerada en esta investigación se refiere a la propuesta de Bereiter y Scardamalia (1987) sobre decir el conocimiento y de los mismos autores, sobre transformar el conocimiento. Con relación a estrategias de composición, seguiremos la propuesta de Flower y Hayes (1981), según ellos, la escritura es un proceso compuesto no de etapas sino de momentos recursivos que se pueden imbricar, alternar, superponer, y repetir. Por tanto, requiere una reflexión de parte del escritor en cuanto a sus conocimientos, el texto, el tema, el nivel de complejidad y dificultad, el léxico, el registro; pues el escritor debe seleccionar: el destinatario, el medio, el formato, el propósito comunicativo, el tipo de texto, los modos de enunciación y las estrategias de modalización, entre otros, que utilizará para cumplir de la mejor manera sus objetivos. Este proceso tiene tres componentes: la memoria de largo plazo; el ambiente de trabajo y la escritura misma que posee los momentos recursivos de planificación, traducción, escritura y revisión.

Por último, también consideraremos el modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico del Grupo Didactext (2003). Estos autores plantean que la producción de textos es un macroproceso en el que interactúan tres ámbitos:

- El cultural, que comprende las diversas prácticas humanas en la redacción de textos, como los valores, las creencias, los géneros discursivos y los sistemas de escritura;
- el contextual, que se refiere a los contextos de producción como la audiencia, la situación, el lugar físico, etc., que se deben considerar al escribir un texto;
- y el individual, que alude a los recursos del escritor en cuanto a su memoria, sus emociones, sus motivaciones y sus estrategias cognitivas y metacognitivas.

Estos tres ámbitos interactúan y se articulan en cuatro fases estratégicas: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

2.4. Alfabetización académica

La alfabetización académica se refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de

producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (...) Las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2005: 13).

Habitualmente, durante una clase expositiva, el docente prepara material, se concentra, resume, procesa información mientras el alumno es un mero receptor de conocimiento. Indudablemente, quien más aprende es el profesor (Carlino, 2005). Lo que se puede esperar de esta situación de pasividad es que en el mejor de los casos, el alumno se instruirá en forma superficial para lograr la aprobación de la asignatura.

De esta forma, “aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (Carlino, 2005: 10). Esta afirmación nos llama a enfrentar la docencia de tal manera que permita a los estudiantes poner en práctica sus destrezas y desarrollar aquellas que son consideradas necesarias para el éxito académico.

En este sentido, según estos planteamientos (Carlino, 2005), se considera que es labor y deber de las universidades introducir a los alumnos en el quehacer académico, es decir, en el análisis y escritura de textos en cada disciplina, pues solo los expertos de cada área saben cómo comprender y producir textos en su disciplina. Como los estudiantes no han sido preparados para el contexto académico, son los docentes quienes deben iniciarlos en la cultura letrada de su ámbito de conocimientos.

En consecuencia, es necesario adiestrar la escritura de los alumnos constantemente y en todas las cátedras del currículum –lo que en Estados Unidos se conoce como *Writing across the curriculum* o WAC (Russell, 1990)– y no solo en cursos de nivelación.

2.5. El texto argumentativo

Entenderemos por texto a un conjunto de proposiciones que posean cohesión y coherencia. La organización interna del mismo se realiza mediante secuencias textuales, es decir, un conjunto de enunciados y párrafos que en su interior sigue una organización determinada (Álvarez, 2001).

Nuestra investigación se concentrará solo en el texto argumentativo. Ello se debe a la gran presencia y frecuencia que tiene este tipo de texto en la vida universitaria y profesional. Argumentar es defender, convencer, fundamentar, referir, explicar, describir, entre otros, es la presentación del análisis crítico, por lo que su producción desarrolla el pensamiento lógico y creativo.

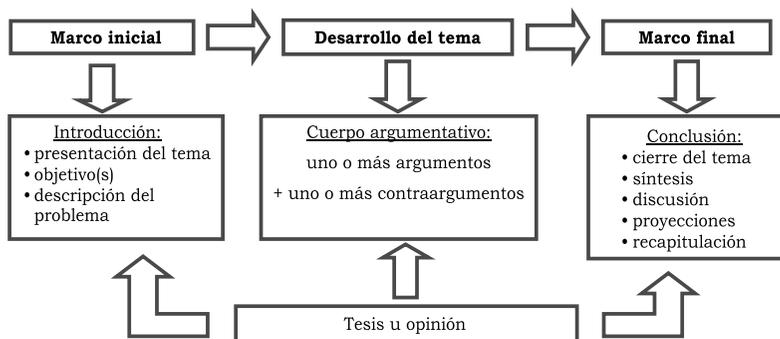
Ahora bien, determinar en qué consiste la argumentación no es una tarea fácil, ya que existen múltiples definiciones como “lo compuesto por argumentos”, “serie de argumentos que tienden a una conclusión”, “conjunto de razonamientos que tienden a una tesis” (Vignaux, 1986: 14). Todas ellas resultan muy vagas y varían de acuerdo con el aspecto que se adopte. De hecho, hay numerosos puntos de vista para abordar la argumentación, pero en esta investigación se dará cuenta de solo alguno de ellos.

Según Plantin (2001), complementando la visión anterior de Ducrot (2001), la argumentación en una lengua natural maneja simultáneamente la lógica y la retórica. Por lo tanto, las teorías modernas sobre la argumentación harán un esfuerzo por conjugar ambas formas de argumentación, sin reducirlas (2001: 16).

Para Brockriede (1993), el argumento no es algo externo o concreto, sino que un punto de vista que toma y percibe cada persona con el fin de persuadir o convencer. De este modo, es cambiante y subjetivo, pues puede estar en cualquier lugar. Por lo tanto, el argumento cae en el terreno de lo problemático, ya que genera una discusión que no es fácil de resolver, pues no depende de una lógica categórica del *sí o no*, sino que depende de una lógica variable del continuo *más o menos*.

En cuanto a la estructura argumentativa que se utilizará en esta investigación, se aplicará el esquema argumentativo global elaborado por una de las autoras (Errázuriz, 2005), el cual comprende de un modo más amplio los componentes de la argumentación. De este modo, se tomó la estructura tradicional constituida por una tesis, un cuerpo argumentativo y una conclusión (Ducrot, 2001; Toulmin, 1993), y a partir de la extensión de esta se desarrolló un esquema que permitiera integrar las distintas manifestaciones de la argumentación. Es decir, se diseñó un ordenamiento que proporcionara la opción de incluir o no los distintos componentes que pueden ser susceptibles de formar parte de un discurso argumentativo. El esquema es el siguiente:

TABLA 1
Esquema argumentativo



3. Hipótesis

Las habilidades de *comprensión lectora y producción de textos* de los alumnos que ingresan a 1^{er} año de Pedagogía General Básica (PGB) se pueden ver favorecidas luego de aplicar un *plan de intervención*. Así, es posible desarrollar y mejorar estas competencias luego de implementar este plan. Este aborda el desarrollo de habilidades en comprensión y producción en los estudiantes y, por otra parte, talleres de capacitación con los profesores que dictan asignaturas en primer año.

A partir de esta mejora, es deseable pensar que es posible que los alumnos enfrenten mejor los contenidos de todo el currículum de la carrera. Sin embargo, también se podrían incrementar las habilidades comunicativas de egreso de estos alumnos.

4. Objetivos

Objetivo general: Diseñar y aplicar a los alumnos de 1^{er} año de PGB un plan de intervención en comprensión lectora y producción de textos.

Objetivos específicos:

- Evaluar la comprensión lectora y producción de textos de los estudiantes cuando ingresan al 1^{er} año de PGB.

- Evaluar la comprensión lectora y producción de textos de los estudiantes de 4° año de PGB para tener un referente.
- Diseñar un plan de intervención para mejorar las habilidades evaluadas.
- Diseñar un plan de capacitación para los docentes de primer año.
- Aplicar los planes diseñados.
- Evaluar los logros alcanzados.

5. Metodología

El estudio corresponde a una investigación-acción, ya que se realizaron evaluaciones y la implementación de un plan de intervención de manera recursiva. Por otra parte, se han considerado algunos aspectos importantes desde el modelo cuasiexperimental buscando contar con grupos referenciales que no reciban la intervención. Debido a que no es posible contar con un grupo control de características similares, se consideraron como datos de referencia los resultados obtenidos en comprensión y producción, por los estudiantes de 4° año de la misma carrera.

5.6. Grupo de estudio

La unidad de estudio corresponde a 34 estudiantes que ingresaron a primer año de la carrera de Pedagogía General Básica año 2010; a los docentes que dictan asignaturas de primer año en la carrera y a 36 alumnos de 4° año que actúan como grupo de referencia. Todos ellos corresponden a sujetos que accedieron a participar y firmaron el consentimiento informado.

5.7. Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para evaluar comprensión y producción de textos corresponden a pruebas que están siendo usadas de manera frecuente en nuestro sistema escolar. Se trata del test de estrategias de comprensión lectora de la editorial Curriculum que evalúa 12 estrategias específicas de comprensión lectora y del Examen de Comunicación Escrita

UC que es elaborado por MIDE UC¹ para los estudiantes que ingresan a primer año. Los detalles se expresan a continuación:

- **Comprensión lectora.** La prueba consta de un texto que evalúa 12 estrategias de lectura: hallar la idea principal, recordar hechos y detalles, comprender la secuencia, reconocer causa y efecto, comparar y contrastar, hacer predicciones, hallar el significado de palabras por contexto, sacar soluciones y hacer inferencias, distinguir entre hecho y opinión, identificar el propósito del autor, interpretar lenguaje figurado y resumir. El estudiante se ve enfrentado a preguntas de selección múltiple, con cuatro alternativas. Para cada estrategia el puntaje máximo a alcanzar es de dos puntos; debido a que son 12 estrategias, el máximo de la prueba es de 24 puntos.
- **Producción escrita.** Esta prueba fue diseñada para medir la competencia comunicativa, y específicamente argumentativa, a nivel escrito de los estudiantes, es decir, comprobar si son capaces de seguir una línea argumental clara y coherente. Así, en no más de dos carillas deben desarrollar su opinión acerca de una de las tres opciones de temas ofrecidos en el examen. Este ensayo es evaluado por medio de una rúbrica (corresponde a una versión anterior a la del 2010) que mide de 1 a 5 aspectos, como la estructura global, la ordenación de ideas, la redacción, la formulación de la tesis, el desarrollo de los argumentos que apoyan la tesis y de los contraargumentos. A partir del puntaje 3 el texto es considerado aceptable, bajo ese puntaje, el ensayo es reprobado, pues no sigue una línea argumental clara. La aplicación de este instrumento consistió en la realización de un ensayo de dos carillas en forma individual por parte de los alumnos que fue rendido como una evaluación diagnóstica en marzo de 2010. Luego, los ensayos fueron evaluados aspecto por aspecto y también globalmente mediante la rúbrica ya mencionada.

¹ Es un centro de investigación, desarrollo y servicios de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, orientado a la medición y evaluación aplicadas en diversos campos como la educación, las organizaciones y la sociedad, entre otros.

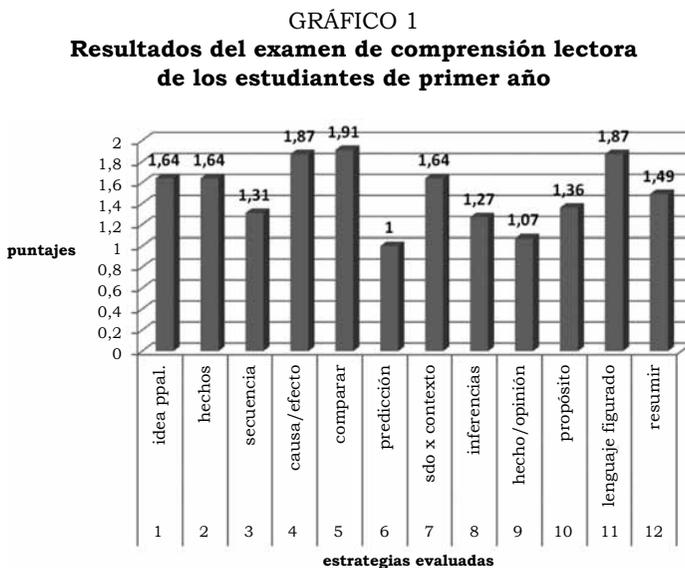
6. Resultados

6.1. Evaluación inicial

Se realizó la evaluación inicial de los estudiantes con la aplicación de la prueba de comprensión lectora y del examen de comunicación escrita. Los estudiantes de primer año rindieron las pruebas en marzo y abril del año 2010, en el contexto de la asignatura Castellano instrumental. La aplicación en 4° año se realizó en junio de 2010.

6.1.1. Resultados de los alumnos de 1^{er} año

- **Comprensión:** La prueba fue aplicada a los estudiantes de primer año, encontrándose los resultados que se expresan en el siguiente gráfico:



Se puede apreciar que las estrategias que alcanzan mejores resultados son: comparar, causa-efecto y lenguaje figurado. Por el contrario, las que aparecen con los resultados más bajos son: predicción, hecho-opinión e inferencias.

Por otra parte, según la distribución de alumnos en cada puntaje, se pudo observar que hay 3 alumnos con los resultados más altos, sobre el 90% y 5 alumnos con los más bajos rendimientos, cuyos puntajes se ubican bajo el 60%. Si consideramos aceptables rendimientos iguales o superiores al 80%, tendríamos sólo 15 alumnos.

- **Producción:** A partir de la evaluación de los ensayos mediante la rúbrica, hemos constatado que los alumnos del grupo evaluado poseen un limitado desarrollo de las competencias comunicativas de la producción escrita, especialmente para un nivel académico. De hecho, el puntaje promedio de los ensayos fue de 2,68, de una escala de 1 a 5, donde 3 es aceptable; por tanto, podemos ver que el promedio de los puntajes obtenido por los alumnos está bajo el nivel mínimo requerido.

En este sentido, 23 estudiantes tuvieron un puntaje igual o superior a 3 y los 23 restantes tuvieron un puntaje inferior a 3, es decir, la mitad de los estudiantes no cumplen los parámetros mínimos en la redacción de un ensayo breve.

En cuanto a la distribución de los puntajes, se observó lo siguiente: 1 alumno obtuvo el puntaje 4,5, equivalente al 2,17%; 5 alumnos obtuvieron el puntaje 4, que equivale al 10,86%; 1 alumno obtuvo el puntaje 3,5, que equivale al 2,17%; 16 alumnos obtuvieron el puntaje 3, que equivale al 34,78%; 7 alumnos obtuvieron el puntaje 2,5, que equivale al 15,21%; 16 alumnos obtuvieron el puntaje 2, que equivale al 34,78%. Por tanto, es posible comprobar que se obtuvieron dos mayorías: en los puntajes 3 y en los que obtuvieron 2; esto indica que una de las mayorías –16 alumnos, 34,78%– tiene el puntaje más bajo de todos.

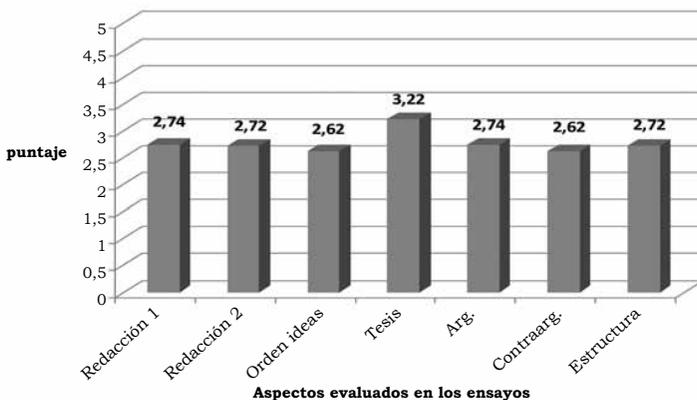
Según los aspectos evaluados por la rúbrica, el que se observa con una mayor puntuación –de 3,22– es la presencia de la tesis o una idea central en el texto, vale decir, los estudiantes tienen claro que en un ensayo debe exponerse claramente una opinión sobre el tema. Sin embargo, la totalidad de los aspectos restantes tienen un puntaje inferior a 3, en otras palabras, su evaluación es deficiente. Los puntajes de los aspectos evaluados son los siguientes:

TABLA 2
Resultados alcanzados por los alumnos
para cada aspecto evaluado en el ensayo

Aspectos evaluados	Puntaje
Redacción 1	2,74
Redacción 2	2,72
Orden de las ideas	2,62
Tesis	3,22
Argumentos	2,74
Contraargumentos	2,62
Estructura	2,72

Estos resultados se pueden apreciar más claramente en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 2
Promedio de puntajes obtenidos en cada aspecto evaluado



A partir de estos resultados, es posible observar que los puntajes más bajos corresponden a orden de las ideas y contraargumentos, por lo que podemos inferir que los alumnos tienen más dificultades en organizar las ideas con un orden lógico por párrafos y en formular argumentos contrarios a la tesis planteada en el ensayo.

También, se realizó una comparación entre los puntajes más altos y más bajos obtenidos en el Examen de Comunicación Escrita y los puntajes de ingreso en el promedio de PSU y, específicamente, en la PSU de Lenguaje.

Respecto de estos resultados, es posible comprobar que los puntajes del examen muestran una relación directa con los puntajes de la PSU. Es decir, quienes tuvieron altos puntajes en el examen también tuvieron altos puntajes en la PSU. De hecho, el promedio de PSU de los alumnos que tuvieron un puntaje en el examen igual o superior a 4 fue de 588,7 y de 623,3 en Lenguaje. Por el contrario, quienes obtuvieron un puntaje de 2 en el examen (bajo los niveles mínimos de calidad), tuvieron un promedio de PSU de 512,2 puntos y 493,6 puntos en Lenguaje.

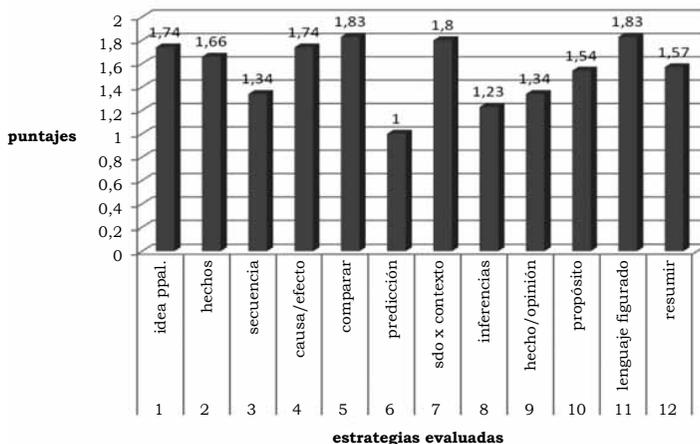
Por tanto, el examen de Comunicación Escrita es congruente con respecto de los puntajes de la PSU y el puntaje de este último instrumento parece ser representativo del nivel de desarrollo de las competencias de entrada de los estudiantes y de su desempeño en la universidad, pues entre el promedio de PSU de los alumnos con menores y mayores puntajes en el examen hay una diferencia de 76 puntos, lo que se acrecienta en el caso de la PSU de Lenguaje, donde la diferencia es de 130 puntos.

Asimismo, los estudiantes que tuvieron un buen desempeño en el examen alcanzaron un puntaje mayor en la PSU de Lenguaje, a diferencia de los alumnos con menores resultados en el examen que obtuvieron un puntaje menor en la PSU de Lenguaje.

6.1.2. Resultados de los alumnos de 4° año

- **Comprensión:** La prueba de comprensión fue rendida por estos estudiantes a fines del primer semestre del año 2010 y fue respondida solo por aquellos que accedieron a participar, por lo que es esperable que existiera motivación para lograr un buen desempeño. Una síntesis de los resultados obtenidos por el grupo se puede apreciar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 3
**Resultados de la prueba de comprensión lectora
 en estudiantes de 4° año**



De acuerdo con esto, se puede apreciar que el resultado más bajo se obtiene en la estrategia de predicción, seguida por inferencias y secuencia. La estrategia con mejores resultados fue comparar y lenguaje figurado, seguida de causa-efecto e idea principal.

- **Producción:** Según los resultados obtenidos en el ensayo elaborado por los estudiantes de 4° año, se puede apreciar la siguiente distribución de puntajes: 2 alumnos obtuvieron logros bajo el 60%; 4 alumnos obtuvieron logros entre 60 y 69%; 15 alumnos se ubicaron dentro del rango 70-79%; 10 alumnos se ubicaron dentro del rango 80-89%; 4 alumnos obtuvieron un rendimiento superior al 90%.

6.1.3. Comparación 1° y 4° año

- **Comprensión:** En este aspecto lo interesante es realizar una comparación del rendimiento de ambos grupos: 1° y 4° año, con dos finalidades principalmente: por una parte, para contar con un valor referencial de pretest y, por otra, para poder contar con una estimación de los avances de los alumnos en forma normal producto de cursar las asignaturas del currículum, que es lo obtenido por los alumnos de 4°

año sin plan de intervención. Las diferencias entre los dos grupos son mínimas, 18,07 es el promedio de primer año y 18,6 de los alumnos de 4º, por lo que hay 0,53 puntos de diferencia, de un máximo de 24, en el que los alumnos de 4º presentan el nivel superior. Sería interesante constatar con otras mediciones esta baja diferencia, ya que es esperable que a través de su paso por la universidad esta competencia vaya mejorando, aunque no se cuenta con el diagnóstico de los estudiantes de 4º año, por tanto, no podemos compararlos con ellos mismos, no ver sus avances.

- **Producción:** A partir de los puntajes obtenidos en la elaboración del ensayo, se obtuvo un promedio para cada grupo, que correspondió a 2,68 para primer año y 3,76 para cuarto año. Aquí se presenta una diferencia importante en ambos grupos, de 1,08 puntos, de un máximo de 5, en que los alumnos de 4º año presentan un promedio superior a los de 1º. Esta diferencia era esperable, por las razones antes dichas. Al parecer, la capacidad de producción y, específicamente, la argumentativa de los estudiantes al elaborar un ensayo mejora a través del currículum.

6.2. Plan de intervención en comprensión y producción de textos

La intervención para mejorar la comprensión y producción en los estudiantes universitarios se centró en la necesidad de abordar el desarrollo de esta competencia de manera transversal en el currículum. Esto es, en todas las asignaturas que se cursan. Por este motivo se pensó en trabajar fuertemente con los docentes que hacen clases en primer año, con el fin de orientar algunas tareas a la producción de ensayos y que estas tareas fueran enfrentadas por los estudiantes con una guía eficaz por parte de sus profesores.

Una primera dificultad que se enfrentó en este abordaje dice relación con la sensibilización del tema hacia los docentes, pues deben sentir la relevancia que esta destreza tiene como instrumento de transformación del conocimiento y, por ende, para el logro de un mejor aprendizaje de los contenidos de su asignatura.

Para apoyar esta etapa y buscando darle al proyecto una mejor inserción en la Sede, se creó una imagen y un logo que

se incorporó a todos los materiales entregados a los profesores: carpetas, documentos y presentaciones de Power Point.

Una vez realizada esta sensibilización, surgió un segundo problema, referido a la escasez de tiempo, frecuente actualmente en los docentes universitarios. La falta de tiempo es un problema difícil de solucionar, pero debido a que el equipo de investigación tiene la fortaleza de estar constituido por varias personas, se pensó en un sistema tutorial que permitiera trabajar individualmente con cada profesor en un horario acordado según sus necesidades. Esto requiere reforzar el trabajo al interior del equipo para gestionar tareas e instrucciones coordinadas, orientadas al logro de similares objetivos con todos los docentes y para sus respectivos alumnos.

En cuanto a la tutoría que se llevó a cabo con cada profesor, fue fundamental transmitirles la concepción de alfabetización académica como una forma de trabajar los contenidos de cada asignatura.

De manera sintética, los tópicos trabajados durante la intervención fueron:

- Lectura dirigida, con comentarios del docente y preguntas intercaladas.
- Estrategias de lectura: antes, durante y después de la lectura.
- Producto de la comprensión: organizadores gráficos, mapas conceptuales, afiches, resúmenes, informes, ensayos, debates, etcétera.
- Estrategias de metacognición.
- Modelos de producción textual
- Etapas de la producción.
- Proceso de planificación de la escritura: pautas de planificación.
- El texto argumentativo: formulación de la tesis y los tipos de argumentos.

Según este enfoque, es necesario que el docente tenga claro que debe modelar la lectura y el análisis de textos de modo grupal en sus clases. Es decir, él en un principio debe dirigir la lectura y el análisis del texto, mostrándole al alumno cómo activar las ideas previas sobre el texto y formular hipótesis; cuándo detenerse a reflexionar, formular preguntas, hacer inferencias,

establecer relaciones y cómo realizar interpretaciones después de la lectura. Luego de esto, el docente debe solo monitorear el proceso y asegurarse de que los estudiantes analicen la información de modo profundo antes, durante y después de la lectura del texto, dándoles oportunidad de que debatan y expresen sus planteamientos y opiniones sobre el tema, para posteriormente plasmarlos en un escrito, esquema u organizador gráfico.

En lo relativo a la producción, se destacó la necesidad de hacer un seguimiento del proceso de producción de textos de los alumnos y presentarles modelos del texto que se pretende escribir. Para esto, se planteó que el docente debe involucrarse en las etapas que requiere la redacción de un ensayo, es decir, supervisar y evaluar las fases de búsqueda de información, planificación, escritura, revisión y edición del texto por parte de los estudiantes. Asimismo, debe comunicar con claridad el propósito del escrito y los criterios que utilizará para evaluarlo. Idealmente se podría elaborar un instrumento de evaluación que comprenda los aspectos que desea considerar y que sea útil para él mismo, para sus alumnos y para la corrección de los ensayos. Por último, en cuanto al objetivo de la producción de texto, es importante que tenga sentido para el alumno y sea útil como medio de comunicación de ideas, articulación de conocimientos y construcción profunda de aprendizajes.

Respecto al plan de intervención dirigido a los alumnos, durante el segundo semestre de 2010 se implementaron talleres sobre comprensión lectora y producción de textos, en el marco de un curso inscrito como un optativo de profundización, así fue evaluado y permitió contar con el compromiso y asistencia de los estudiantes. Se contó con la presencia de 20 alumnos que accedieron a participar y firmaron el consentimiento informado.

En estos talleres se desarrollaron las mismas estrategias y métodos trabajados con los docentes de primer año. La idea fue que los talleres para los estudiantes fueran una instancia para ejercitar el trabajo que los docentes de primer año ya ejecutaban en sus cátedras; por ende, fueron una continuación de lo que los alumnos ya estaban haciendo en clases respecto de las competencias comunicativas. Es por esto que fue importante que todos los profesores manejaran criterios comunes y fueran introduciendo de modo progresivo a los alumnos en el mundo académico dentro del área de la educación.

Como actividades específicas en el taller, se leyeron, analizaron y escribieron diversos tipos de textos académicos y también de los medios de comunicación, como informes, ensayos, columnas de opinión, críticas de cine, artículos científicos, artículos de divulgación científica, noticias, afiches, etc. El objetivo era que los alumnos se familiarizaran y supieran analizar y producir los textos que los rodean tanto en el mundo académico como en la vida cotidiana. Para esto, se analizaron textos de diversas disciplinas e, incluso, de algunas de las asignaturas que se encontraban cursando. La lectura de los textos consistió básicamente en un proceso de modelamiento, donde se leía en conjunto el texto, dirigiendo la activación de conocimientos previos, hipótesis, preguntas y formulación de inferencias antes, durante y después de la lectura. Luego, había una reflexión sobre el texto y la elaboración de un producto o la realización de una actividad, por ejemplo: mapas conceptuales, afiches, ensayos, informes, resúmenes, debates, etc. Asimismo, la producción de textos era motivada a partir de la lectura y reflexión sobre un texto, así se produjeron diversos tipos de textos como columnas de opinión, ensayos, informes, afiches, críticas de cine y resúmenes, considerando este trabajo como un proceso de planificación, escritura, revisión y edición, donde el docente hacía un seguimiento. Si bien no se produjeron artículos científicos, pues resultan aún muy complejos para los estudiantes de primer año, sí se leyeron, orientando su análisis y comprensión y familiarizando a los alumnos con ese tipo de texto, su lenguaje, propósito, formato y estructura.

En consecuencia, es posible observar que, en primer lugar, las habilidades de lectura y escritura no eran trabajadas de modo aislado, sino que se abordaban como un proceso circular, donde una era motivada por la otra y, en segundo lugar, las actividades de escritura tenían sentido porque surgían de las necesidades generadas por las lecturas, es decir, los textos escritos por los alumnos tenían la utilidad de ayudarles a estudiar y comprender lo leído previamente, por lo que eran herramientas de aprendizaje.

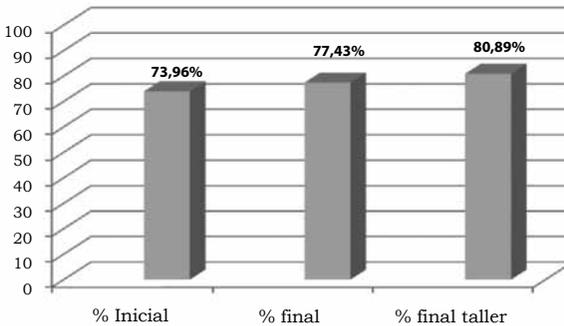
6.3. Evaluación postest

Luego de terminado el plan de intervención, se aplicaron a los estudiantes de primer año que aceptaron participar la prueba de comprensión y el examen de comunicación escrita.

6.1.3. Comprensión lectora

Los resultados de la prueba de comprensión lectora se pueden apreciar en el siguiente gráfico, que compara el rendimiento de los alumnos de primer año al inicio, al final y los que además asistieron al taller:

GRÁFICO 4
Porcentajes promedio de las evaluaciones diagnóstica y final de comprensión lectora obtenidos por los alumnos de primer año



De acuerdo con el gráfico, podemos apreciar que los alumnos de taller presentaron resultados levemente superiores a los estudiantes de primer año, y que estos puntajes son considerablemente más altos que el resultado arrojado en la evaluación inicial.

Profundizando más en estos resultados, se hace necesario identificar las estrategias medidas con esta prueba para detectar aquellas que demuestran mayores logros y aquellas que no. Esto se detalla en la siguiente Tabla, en la que además se incluyen los puntajes obtenidos por los estudiantes de cuarto año, que han sido considerados como grupo de referencia.

Estos resultados muestran que los aspectos más débiles en la evaluación inicial de los alumnos de primer año fueron hacer predicciones, distinguir entre hecho y opinión y hacer inferencias. En la evaluación final, en cambio, identificar la idea principal, seguir la secuencia y resumir.

TABLA 3

Cuadro comparativo de los aspectos evaluados en prueba inicial y final de comprensión

Aspectos evaluados	Evaluación diagnóstica	Postest 1°	Postest taller	4° año
Idea principal	1,62	1,2	1,33	1,74
Hechos	1,62	1,8	1,83	1,63
Secuencia	1,27	0,92	1,08	1,34
Causa-efecto	1,81	1,96	1,92	1,74
Comparar	1,92	1,80	1,83	1,83
Predicciones	1,04	1,76	1,67	1
Significado por contexto	1,58	1,32	1,42	1,8
Inferencias	1,27	1,36	1,42	1,23
Hecho-opinión	1	1,72	1,92	1,34
Propósito	1,31	1,84	1,92	1,54
Lenguaje figurado	1,92	1,60	1,83	1,83
Resumir	1,38	1,28	1,25	1,57

Por otra parte, los aspectos que resultaron con mejor resultado para la evaluación inicial fueron: causa-efecto, comparar y contrastar e interpretar lenguaje figurado. Y en la evaluación final: causa-efecto, distinguir entre hecho y opinión e identificar el propósito.

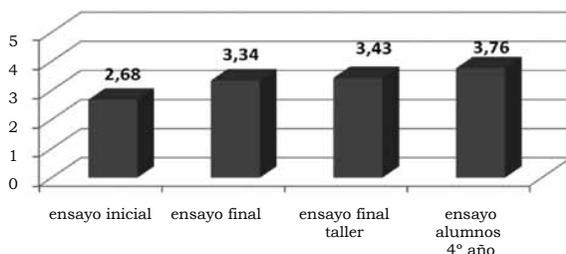
6.1.4. Examen de comunicación escrita

El examen fue aplicado al final del segundo semestre, a todos los estudiantes que habían accedido a participar. Sus resultados son presentados en el siguiente gráfico, junto a la evaluación final y a los resultados de los estudiantes de cuarto año:

Los resultados muestran rendimientos mayores en los ensayos finales, especialmente de los alumnos que participaron en el taller. Es importante mencionar que el rendimiento de los estudiantes de cuarto año aparece aún superior a los alumnos intervenidos, incluso a los del taller.

GRÁFICO 5

Promedio de los resultados del examen de comunicación escrita de alumnos de primer año (pre y postest), de los que participaron en el taller y de los alumnos de cuarto año



Al profundizar en las habilidades contempladas en la rúbrica para evaluar el examen, es posible identificar qué aspectos aparecen con mejores resultados. Esto se presenta en la siguiente Tabla:

TABLA 4
Cuadro comparativo de los aspectos evaluados en los ensayos iniciales y finales

Aspectos evaluados	Evaluación inicial 1º	Evaluación final 1º	Evaluación final taller	Evaluación 4º
Redacción 1	2,73	3,03	3,13	3,76
Redacción 2	2,71	3,13	3,20	3,77
Orden ideas	2,60	3,13	3,13	4
Tesis	3,21	3,32	3,40	4,06
Argumentos	2,73	3,42	3,53	3,91
Contraargumentos	2,60	3,10	3,27	4,26
Estructura	2,71	3,10	3,27	3,7

Los aspectos más débiles en la evaluación inicial fueron el orden de las ideas y la contraargumentación. En la evaluación final, los más débiles fueron redacción 1, estructura y contraargumentos.

Por el contrario, el aspecto más marcado en la evaluación inicial fue la tesis y el más acentuado en la evaluación final siguió siendo la tesis y también la presencia de argumentos.

7. Conclusiones y proyecciones

A partir de los resultados de la investigación, teniendo en cuenta especialmente las actividades realizadas con alumnos y docentes, el equipo de investigación considera relevantes los logros alcanzados en ambos. La investigación no solo permitió mejorar los rendimientos de los estudiantes, sino también favoreció la reflexión por parte de los académicos para generar la necesidad de abordar la alfabetización académica de forma transversal en todas las asignaturas del curriculum de formación de profesores y, de esta manera, instalar competencias que se consideran fundamentales para el trabajo de un futuro profesor.

Dentro de las dificultades encontradas, destaca la dificultad para motivar a participar, tanto a docentes como a estudiantes. Tal como se explicó al inicio del plan de intervención, el trabajo con los docentes es difícil de realizar, especialmente por la falta de tiempo. Se hicieron esfuerzos por encontrar en forma individual los espacios que los docentes pudieran disponer para ser asesorados y así monitorear su trabajo. Hubo que ser especialmente insistentes y no darse por vencidos ante las dificultades. Algunos docentes también se mostraron resistentes a participar porque tenían realizadas sus planificaciones o consideraban que este trabajo correspondía a las asignaturas de lenguaje. No obstante, se pudo observar una actitud muy favorable que creemos que se debe aprovechar para continuar el trabajo realizado. Por este motivo, se enfatiza la necesidad de continuar esta actividad como algo establecido en la institución.

También aparece como importante mantener las evaluaciones diagnósticas a los estudiantes que ingresan. Esto permite establecer los niveles de referencia para cualquier plan de intervención en nivelación de competencias de lenguaje.

Una idea que aparece reiteradamente expresada por los docentes de la Sede, es que existe acuerdo en considerar relevante el apoyo y monitoreo constante de todos los docentes en el desarrollo de estas habilidades con actividades decididamente centradas en el trabajo del alumno, con talleres, lecturas dirigidas, monitoreo de estrategias de lectura, debates, elaboración de mapas conceptuales y organizadores gráficos, informes y ensayos. Así, es importante aunar criterios en las actividades solicitadas a los estudiantes, para potenciar los esfuerzos a logros comunes.

En esta misma línea, también se destaca como importante que exista un sistema de apoyo –tanto a docentes como a alumnos– para la elaboración de sus trabajos y con el fin de monitorear el desarrollo de estas habilidades de comprensión y producción de textos. Esto surge a partir del cuestionamiento acerca de las competencias de los propios docentes para elaborar y evaluar ensayos. Es por esto que se trató de supervisar y acompañar a los docentes para que prepararan a sus alumnos y así abordar estas habilidades en todos sus cursos.

Por último, a partir de las cifras ya expuestas, se puede señalar que, en general, las conductas de entrada en producción de textos de los estudiantes que ingresan a la carrera de Educación General Básica en la Sede Villarrica son deficientes, pues el 50% de ellos obtuvieron resultados bajo los niveles mínimos de calidad. Por consiguiente, se hace imperativo tomar medidas al respecto y elaborar un plan de intervención en redacción de textos que se haga cargo de estas debilidades y que también introduzca a los jóvenes al mundo letrado académico. Es fundamental que los estudiantes de carreras de educación desarrollen estas competencias para que en el futuro puedan aplicarlas con sus alumnos y lograr así aprendizajes de calidad, ya que –como sabemos– el nivel de logro en las competencias comunicativas es un importante predictor del desempeño escolar y académico, pues son habilidades transversales y relevantes para todas las áreas en el aprendizaje y construcción de conocimientos.

8. Bibliografía citada

- ALAMEDA, José Ramón, José Andrés LORCA y María Pilar SALGUERO, 2004: “Lenguaje”, en MESTRE, José Miguel y Francesc PALMERO (coord.): *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: McGraw-Hill, 159-185.
- ÁLVAREZ, Gerardo, 2001: *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- BEREITER, Carl y Marlene SCARDAMALIA, 1987: *The psychology of written composition*. London: Lawrence-Erlbaum.
- BOFARULL, María Teresa y otros, 2001: *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- BRITTON, Bruce y Arthur GRAESSER, 1996: *Models of understanding text*. U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROCKRIEDE, Wayne, 1993: “¿Dónde hay un argumento?”, en *Seminario Internacional: Lógica Informal y Teoría de la Argumentación*. Santiago: Universidad Nacional Andrés Bello.

- CARLINO, Paula, 2005: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARRETERO, Mario, Julián ALMARAZ y Pablo FERNÁNDEZ, 1995: "Comprensión, Modularidad y memoria: una introducción", en CARRETERO, Mario, Julián ALMARAZ y Pablo FERNÁNDEZ: *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta, 249-258.
- DIDACTEXT (Grupo), 2003: "Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15, 77-104.
- DUCROT, Oswald, 2001: *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- ERRÁZURIZ, María Constanza, 2005: *Los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios de primer año*. Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- , 2010: "Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles". *Revista de Humanidades* 21, 183-205.
- FLOWER, Linda y John HAYES, 1981: "A cognitive process theory of writing". *College composition and communication* 31, 132-149.
- FUENTES, Liliana, 2003: *Estilos de pensamiento y estrategias de comprensión lectora en una muestra de estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- , 2006: "Organizadores gráficos: un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios", *Estudios Sobre Educación* 10, 121-136.
- GERNSBACHER, Morton, 1996: "The structure-building framework: what it is, what it might also be, and why", en BRITTON, Bruce y Arthur GRAESSER, 1996: *Models of understanding text*. U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates, 289-311.
- JOHNSTON, Peter, 1989: *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CHILE, 2010: "Resumen de resultados Pisa 2009 Chile" [<http://www.simce.cl/index.php?id=100>, fecha de consulta: 3 de junio de 2011].
- PLANTIN, Christophe, 2001: *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- RUSSELL, David, 1990: "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English* 52, 52-73.
- SOLÉ, Isabel, 1996: *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TOULMIN, Stephen, 1993: "La estructura de los argumentos", en *Seminario Internacional: Lógica Informal y Teoría de la Argumentación*. Santiago: Universidad Nacional Andrés Bello.
- VAN DIJK, Teun y Walter KINTSCH, 1983: *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- VIGNAUX, Georges, 1986: "El universo sistemático de los argumentos", *La argumentación. Ensayo de la lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette.

