

UNIVERSITAT DE BARCELONA

**PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL TEXTO ESCRITO
EN ENSEÑANZA SECUNDARIA**

Encarna Atienza Cerezo

**Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza
Secundaria**

Propuesta de evaluación normativa y criterial para el texto
expositivo académico

Encarna Atienza Cerezo

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA DE LA UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria

Propuesta de evaluación normativa y criterial para el texto expositivo académico

Tesis doctoral para optar al título de doctora en
Filosofía y Ciencias de la Educación
(Ciencias de la Educación)

Encarna Atienza Cerezo

Directora:

Dra. M. Paz Battaner Arias

Facultat de Traducció i Interpretació

Universitat Pompeu Fabra

Programa de Doctorado: Ensenyament de Llengües i Literatura (1990-1992)

Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura

Universitat de Barcelona

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1.	Problemas abordados	6
1.2.	Objeto de estudio de la investigación: justificación de su elección	8
1.2.1.	Discurso académico	8
1.2.1.1.	El discurso académico y la contextualización de la enseñanza-aprendizaje del texto escrito en el aula	9
1.2.1.2.	La explotación didáctica del discurso académico	11
1.2.2.	Discurso académico escrito generado por el estudiante	13
1.2.3.	Discurso académico escrito generado por el estudiante al finalizar la Enseñanza Secundaria: su plasmación en exámenes de Selectividad	15
1.2.4.	Discurso académico escrito generado por el estudiante al finalizar la Enseñanza Secundaria: su plasmación en exámenes de Selectividad. Análisis de aspectos textuales	17

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN. BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y ESPECÍFICA

2.1. El concepto de evaluación en educación	20
2.1.1. El paradigma positivista y las teorías de aprendizaje conductistas	21
2.1.2. Pedagogía por objetivos, reflejo de una visión conductista del aprendizaje	23
2.1.3. El reflejo del conductismo y su concepción de evaluación en Enseñanza Secundaria	30
2.1.4. La fenomenología y las teorías de aprendizaje cognitivistas	33
2.1.5. Pedagogía de procesos, reflejo de una visión cognitivista del aprendizaje	36
2.1.6. El reflejo del cognitivismo y su concepción de evaluación en Enseñanza Secundaria	40
2.2. Evaluación del texto escrito	52
2.2.1. Métodos de recogida de información empleados para la evaluación del texto escrito	53
2.2.2. Observación de la práctica evaluativa del texto escrito en la enseñanza tradicional	57
2.2.2.1. Evaluación de los aspectos más superficiales del texto	58
2.2.2.2. Evaluación a partir de criterios interiorizados. Evaluación según la opinión del experto	61
2.2.3. Últimas propuestas de evaluación del texto escrito	67
2.2.3.1. Evaluación a partir de criterios genéricos de buena escritura (modelo de habilidades)	68

2.2.3.2. Observación del proceso de composición textual	72
2.2.3.3. Evaluación del producto textual desde una concepción cognitivista	78
2.2.4. Estudios acerca del nivel de competencia escrita de los estudiantes en el discurso académico	89
2.3. Síntesis del capítulo	103

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO. LA REALIDAD OBJETO DE ESTUDIO: EL TEXTO EXPOSITIVO GENERADO EN EL DISCURSO ACADÉMICO

3.1. Definición de texto y discurso	109
3.2. Distintas concepciones teóricas sobre las propiedades definitorias del texto	112
3.3. La noción de texto según Beaugrande & Dressler (1981)	118
3.3.1. Principios regulativos de la comunicación	119
3.3.2. Normas de textualidad	120
3.3.2.1. Definición de cohesión	120
3.3.2.2. Definición de coherencia	122
3.3.2.3. Definición de intencionalidad y aceptabilidad	123
3.3.2.4. Definición de situacionalidad	125
3.3.2.5. Definición de intertextualidad	126
3.3.2.6. Definición de informatividad	126
3.3.3. Noción de competencia comunicativa	128

3.4.	Delimitación de discurso académico	130
3.4.1.	Caracterización del discurso académico con función transaccional	135
3.4.1.1.	El discurso académico como transmisión de un conocimiento: empleo de metadiscurso	136
3.4.1.2.	El discurso académico como demostración de un conocimiento: subgénero examen	137
3.5.	Delimitación de texto expositivo	143
3.5.1.	Secuencias textuales predominantes en el texto expositivo	144
3.5.1.1.	Secuencia descriptiva	145
3.5.1.2.	Secuencia explicativa	145
3.5.2.	Superestructura del texto expositivo	146
3.5.3.	El inicio textual: presentación del tópico	149
3.5.3.1.	Definición de tópico textual	151
3.5.3.2.	Información conocida - información nueva	153
3.5.3.3.	El marco del tópico del texto	157
3.5.4.	Desarrollo y organización de la información: la progresión temática	158
3.5.4.1.	Progresión de tema constante	162
3.5.4.2.	Progresión de tema evolutivo o lineal	163
3.5.4.3.	Progresión de temas derivados	163
3.5.4.4.	Ruptura temática	165
3.5.5.	La aclaración textual y la ejemplificación: usos posibles de la reformulación parafrástica	167
3.5.5.1.	Definición de reformulación parafrástica	167
3.5.5.2.	Estrategias cognitivas implicadas	169

3.5.5.3. La ejemplificación	170
3.5.6. El cierre del texto	172
3.6. Un modelo de producción textual: el modelo de interacción de estadios en paralelo (Beaugrande 1984)	175
3.6.1. Justificación del modelo	175
3.6.2. Descripción del modelo	178
3.6.2.1. Planificación de objetivos	181
3.6.2.2. Ideación	182
3.6.2.3. Desarrollo conceptual	183
3.6.2.4. Expresión	183
3.6.2.5. Linealidad de la frase y linealidad de sonidos o letras	184
3.7. La linealidad en la producción del texto	186
3.7.1. Configuración de los siete principios de la linealidad	187
3.7.2. Concreción posible de los principios de linealidad en operaciones textuales prototípicas en el texto expositivo académico	192
3.7.2.1. Presentación del tópico textual: principio de núcleo y adjuntos	192
3.7.2.2. Desarrollo y organización de la información: principio de pertenencia a una lista o enumeración	193
3.7.2.3. La aclaración textual y la ejemplificación: principio contra la ambigüedad	195
3.7.2.4. El cierre textual: principio de pausa posible	196
3.8. Síntesis del capítulo	199

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Preguntas de investigación. Objetivos	202
4.2. Constitución del corpus general de la presente investigación	203
4.2.1. El subcorpus de Humanidades: objeto de análisis de este estudio	204
4.3. Metodología de la investigación	207
4.3.1. Cuestiones previas	207
4.3.2. Análisis cuantitativo	209
4.3.2.1. Análisis cuantitativo general	210
4.3.2.2. Análisis cuantitativo específico de las manifestaciones categorizadas	210
4.3.2.3. Establecimiento de un marco de referencia normativo	212
4.3.3. Análisis cualitativo	213
4.3.3.1. Análisis cualitativo de cada manifestación	213
4.3.3.2. Establecimiento de un marco de referencia criterial	213
4.3.4. Determinación de la validez y fiabilidad de los resultados	214

SEGUNDA PARTE

PROPUESTA DE EVALUACIÓN NORMATIVA Y CRITERIAL PARA EL TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS DATOS. PROPUESTA DE EVALUACIÓN NORMATIVA Y CRITERIAL PARA EL TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS RESULTADOS

5.1. La presentación del tópico textual: principio de linealidad uno (<i>principio de núcleo y adjuntos</i> , BEAUGRANDE 1984)	223
5.1.1. Análisis de los datos. Categorización de las habilidades textuales empleadas para la presentación del tópico textual	224
5.1.1.1. Manifestaciones satisfactorias del inicio textual	224
A. Anticipación de la estructura del desarrollo informativo del tópico	224
B. Delimitación del tópico	227
5.1.1.2. Manifestaciones no satisfactorias del inicio textual	239
A. El tópico aparece como conocido bajo una forma léxica	239
B. El tópico aparece bajo una forma elíptica o bajo una proforma	241
C. El tópico del texto aparece como información subordinada a lo que sería una especificación del mismo	245
D. Enmarque no satisfactorio del tópico	248
5.1.2. Propuesta parcial de evaluación para la presentación del tópico	252

5.1.2.1. Propuesta de evaluación normativa	252
A. Descripción del nivel de competencia en exposición	253
B. Descripción del nivel de competencia en comentario	257
C. Concreción del marco de referencia normativo y del marco de rendimiento ideal	261
5.1.2.2. Propuesta de evaluación criterial	262
A. Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual	263
B. Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos a la producción textual	264
C. Indicadores de realización	266
5.1.3. Determinación de la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos para la presentación del tópico textual	269
5.1.3.1. Resultados de la validez y la fiabilidad. Interpretación de los datos	269
A. Delimitación del tópico	270
B. El tópico aparece como conocido bajo una forma léxica	273
C. Enmarque no satisfactorio del tópico	275
5.1.3.2. Implicaciones de los resultados de la validez y la fiabilidad. Conclusiones parciales	278
5.2. La organización y desarrollo de la información: principio de linealidad siete (<i>principio de pertenencia a una lista o enumeración</i> , BEAUGRANDE 1984)	285
5.2.1. Análisis de los datos. Categorización de las habilidades textuales empleadas para la organización y desarrollo de la información	286
5.2.1.1. Manifestaciones satisfactorias de la organización y desarrollo de la información	286

A. Progresión de temas derivados	287
B. Progresión de tema lineal	297
C. Progresión de tema constante	305
5.2.1.2. Manifestaciones no satisfactorias de la organización y desarrollo de la información	310
A. Estructura de listado	311
B. Párrafos anexionados	315
C. No estructuración gráfica del texto: párrafos-bloque o arbitrarios	317
D. Desorden temático	326
E. Suma de información	331
5.2.2. Propuesta parcial de evaluación para la organización y desarrollo de la información	339
5.2.2.1. Propuesta de evaluación normativa	340
A. Descripción del nivel de competencia en exposición	340
B. Descripción del nivel de competencia en comentario	344
C. Concreción del marco de referencia normativo y del marco de rendimiento ideal	348
5.2.2.2. Propuesta de evaluación criterial	350
A. Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual	351
B. Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos a la producción textual	352
C. Indicadores de realización	353
5.2.3. Determinación de la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos para el desarrollo y organización de la información	355
5.2.3.1. Resultados de la validez y la fiabilidad. Interpretación de los datos	355

A. Progresión de tema lineal	356
B. Progresión de tema constante	360
C. No estructuración gráfica de la información: párrafos-bloque o arbitrarios	362
D. Desorden temático	366
5.2.3.2. Implicaciones de los resultados de la validez y la fiabilidad. Conclusiones parciales	369
5.3. La aclaración textual y la ejemplificación: principio de linealidad seis (<i>principio contra la ambigüedad</i> , Beaugrande 1984)	373
5.3.1. Análisis de los datos. Categorización de las habilidades textuales empleadas para la aclaración textual y la ejemplificación: principio de linealidad seis (principio contra la ambigüedad, Beaugrande 1984)	374
5.3.1.1. Manifestaciones satisfactorias de la aclaración textual y la ejemplificación	374
A. Reformulación para presentar una información considerada nueva y/o destacar una información relevante	375
B. Reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber	380
5.3.1.2. Manifestaciones no satisfactorias de la aclaración textual y la ejemplificación	385
A. No realización de una reformulación necesaria	386
B. Abuso de reformulación: creación de textos redundantes	390
C. Ejemplificación en lugar de información generalizante	395
D. Catalogación de ejemplos	399
5.3.2. Propuesta parcial de evaluación para la aclaración textual y la ejemplificación	403
5.3.2.1. Propuesta de evaluación normativa	403

A. Descripción del nivel de competencia en exposición	403
B. Descripción del nivel de competencia en comentario	407
C. Concreción del marco de referencia normativo y del marco de rendimiento ideal	411
5.3.2.2. Propuesta de evaluación criterial	413
A. Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual	414
B. Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos a la producción textual	415
C. Indicadores de realización	417
5.3.3. Determinación de la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos para la aclaración textual y la ejemplificación	418
5.3.3.1. Resultados de la validez y la fiabilidad. Interpretación de los datos	418
A. Reformulación para presentar una información nueva y/o destacar una información relevante	420
B. Reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber	422
C. No realización de una reformulación necesaria	424
D. Abuso de reformulación	429
E. Ejemplificación en lugar de información generalizante	430
5.3.3.2. Implicaciones de los resultados de la validez y la fiabilidad. Conclusiones parciales	433
5.4. El cierre textual: principio de linealidad dos (<i>principio de pausa posible</i> , BEAUGRANDE 1984)	439
5.4.1 Análisis de los datos. Categorización de las habilidades textuales empleadas para el cierre textual	440
5.4.1.1. Manifestaciones satisfactorias del cierre textual	440
A. Desarrollo del último punto del tópico	440

B. Recapitulación, conclusión o valoración de lo más destacado	444
5.4.1.2. Manifestaciones no satisfactorias del cierre textual	449
A. Contradicción entre el marcaje tipográfico o estructural y el contenido expuesto	450
B. Apariencia de valoración personal	454
C. Cierre abrupto, reflejo de desorganización	457
5.4.2. Propuesta parcial de evaluación para el cierre textual	461
5.4.2.1. Propuesta de evaluación normativa	461
A. Descripción del nivel de competencia en exposición	461
B. Descripción del nivel de competencia en comentario	464
C. Concreción del marco de referencia normativo y del marco de rendimiento ideal	467
5.4.2.2. Propuesta de evaluación criterial	468
A. Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual	468
B. Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos a la producción textual	469
C. Indicadores de realización	470
5.4.3. Determinación de la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos para el cierre textual	471
5.4.3.1. Resultados de la validez y la fiabilidad. Interpretación de los datos	471
A. Desarrollo del último punto del tópico. Cierre abrupto del texto	473
B. Apariencia de valoración personal	478
5.4.3.2. Implicaciones de los resultados de la validez y la fiabilidad. Conclusiones parciales	480

5.5. Discusiones de los datos. Propuesta de evaluación normativa y criterial para el texto expositivo académico	485
5.5.1. Propuesta de evaluación normativa	485
5.5.1.1. Nivel medio de competencia que los estudiantes manifiestan para cada operación textual seleccionada en el análisis	487
5.5.1.2. Configuración de un marco de referencia normativo. Nivel de competencia mínima exigible en los textos expositivos académicos en Enseñanza Secundaria	491
5.5.1.3. Concreción del marco de rendimiento ideal	492
5.5.2. Propuesta de evaluación criterial	493
5.5.3. Resultados globales sobre la determinación de la validez y la fiabilidad	500

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

6.1. Consecución de los objetivos planteados	505
6.1.1. Configuración de un marco de referencia normativo	506
6.1.2. Configuración de un marco de referencia criterial	512
6.1.3. Relación de interdependencia entre la configuración del marco de referencia normativo y el marco de referencia criterial	517
6.2. Implicaciones de la investigación	519
6.2.1. Proyección didáctica de los resultados	519
6.2.2. Proyección educativa de los resultados	521
6.3. Líneas futuras de investigación	523

TERCERA PARTE

APÉNDICES

Apéndice I.: Programa de Lengua Española C.O.U. Plan de estudios de 1975	591
Apéndice II: Muestra del Corpus y su descripción	595
A. Descripción de los exámenes que constituyen el corpus de investigación	595
B. Desglose del corpus empleado en la presente investigación	597
C. Muestra representativa del subcorpus de Humanidades del Corpus 92	599
Apéndice III: Material empleado y obtenido en la determinación de la validez y la fiabilidad de los resultado de la investigación	643
A. Muestra seleccionada aleatoriamente para comprobar la validez y fiabilidad de los resultados	643
B. Información dada a los observadores	645
C. Tablas con los resultados de la validez de las variables establecidas	646
D. Tablas con los resultados de la fiabilidad de las variables establecidas	648

PRIMERA PARTE

**DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. ESTADO DE LA
CUESTIÓN. MARCO TEÓRICO**

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

"La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso."

Cardinet 1986a:5; cit. por Gimeno et al. 1992: 334

El estudio que en estas páginas se presenta parte del análisis de un corpus formado por escritos académicos producidos por estudiantes al finalizar la Enseñanza Secundaria. Tales escritos son de naturaleza expositiva y corresponden a disciplinas de Humanidades (Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Literatura Española). En dicho análisis centramos la atención en dos cuestiones estrechamente ligadas:

- Por un lado, pretendemos *describir el nivel de competencia textual* que los estudiantes manifiestan en sus escritos académicos al finalizar los estudios secundarios, de modo que sea posible establecer un marco de referencia normativo para poder juzgar la calidad expositiva de ulteriores escritos realizados por una población semejante.

- Por otro lado, y desde el grado de competencia de los estudiantes detectado en dicho corpus, pretendemos *configurar criterios explícitos para evaluar los textos* que los estudiantes efectúan en las disciplinas académicas de Humanidades.

Concretamos el análisis de las dos cuestiones apuntadas en cuatro operaciones textuales que normalmente se consideran definitorias del tipo de texto analizado: *la presentación del tópico, la organización y desarrollo de la información, la aclaración y la ejemplificación, y, por último, el cierre textual.*

La presente tesis de doctorado busca una finalidad didáctica: permitir una posterior acción educativa basada en una evaluación de escritos explícita, razonada y encaminada a la mejora de la calidad escrita de los estudiantes en el *discurso académico*.

La estructuración del trabajo responde a una división en dos partes: una primera parte, en que se describen los supuestos teóricos y una segunda parte, en que se aplican tales conceptos al análisis de un corpus de textos escritos de estudiantes:

1. En una primera parte, se establecen los pilares teóricos básicos en que se sustenta la presente investigación. En ella, se delimita el campo de la investigación y se definen los conceptos elementales en que se enmarca el análisis posterior.

Dentro de esta primera parte, en el capítulo I se plantea, a modo de introducción, la problemática de la que se parte; se delimita el objeto de estudio y se justifica el interés de dicho estudio.

En el capítulo II se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre las cuestiones fundamentales de la presente investigación, esto es, el concepto de evaluación de los aprendizajes, la evaluación del escrito, la concepción de *criterio de evaluación* y los estudios realizados sobre el *nivel de competencia escrita* de los estudiantes en Enseñanza Secundaria.

Una vez establecido el estado de la cuestión sobre el tema, el capítulo III se adentra en la delimitación del marco teórico en que se encuadra la investigación, *el texto expositivo en el discurso académico*, y que sirve como presupuesto teórico sobre el que se fundamenta el análisis posterior y la propuesta final de evaluación.

En el último capítulo de esta primera parte (capítulo IV), se establecen las preguntas de investigación así como los objetivos del estudio. Además, se detalla la metodología empleada para proceder al análisis subsiguiente de los datos, análisis que queda recogido en la segunda parte.

2. La segunda parte del trabajo se inicia con el análisis del corpus, formado, como ya hemos indicado, por escritos académicos, pertenecientes a disciplinas de Humanidades, de estudiantes que han finalizado sus estudios secundarios.

El capítulo V, el primero de esta segunda parte, se centra en el análisis e interpretación del corpus objeto de estudio. Este capítulo está dividido en cuatro grandes apartados, correspondientes a las cuatro operaciones textuales analizadas (*presentación*

del tópico, organización y desarrollo de la información, aclaración textual y ejemplificación, cierre textual).

Cada uno de tales apartados se estructura de la siguiente manera: primero se procede a una categorización en manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias que de la operación textual objeto de estudio efectúan los estudiantes. Además de un análisis cualitativo, se presenta el índice de frecuencia de empleo de cada manifestación categorizada en el corpus analizado. Tras dicho análisis, se procede a una propuesta normativa y criterial de evaluación para la operación textual concreta. A continuación, se efectúa la validez y fiabilidad de la categorización efectuada. El apartado finaliza con una síntesis de las implicaciones de la validez y la fiabilidad en la doble propuesta de evaluación presentada para cada operación textual.

Tras haber efectuado estos pasos con cada operación textual, el capítulo se cierra una síntesis de los resultados obtenidos: propuesta de evaluación normativa, propuesta de evaluación criterial, grado de validez y de fiabilidad alcanzado.

Finalmente, el capítulo VI recoge las conclusiones de la investigación y las implicaciones de la misma.

1.1. Problemas abordados

El presente estudio nace con el propósito de ofrecer vías para solucionar dos problemas estrechamente conectados:

1. El primero de ellos está en relación con una denuncia frecuentemente efectuada por los profesores de Secundaria de todo el ámbito curricular: la falta de competencia escrita en lengua española que presentan los estudiantes en sus exámenes, en concreto, la falta de dominio textual para llevar a cabo satisfactoriamente dicha situación comunicativa. Ahora bien, dichas apreciaciones e intuiciones personales hay que comprobarlas de algún modo, de manera que se puedan documentar cuáles son las necesidades textuales de los estudiantes y permitir así una adecuada actuación didáctica.

2. El segundo de los problemas, que puede contemplarse como causa-efecto del anterior, es la dificultad para valorar los escritos producidos con criterios explícitos de evaluación que atiendan a la organización del texto en su globalidad. Más allá de los aspectos más formales de la lengua, como pueden ser la sintaxis, el léxico o la ortografía, resulta muchas veces difícil dar razones de por qué no se considera satisfactorio un texto. La evaluación se limita entonces a una calificación o a comentarios generales. Con esta información que se le da, el estudiante difícilmente puede aprender a hacerlo mejor. Este tipo de valoraciones no le aporta información sobre cómo construir globalmente el texto: el estudiante no puede valorar su progreso ni puede aprender a detectar y resolver sus propias dificultades.

Resulta complejo proponer soluciones a la problemática presentada si contemplamos, sin diferenciar, todo tipo de escritos; pero es más factible si nos centramos en un tipo de textos que se pueda cultivar en la Enseñanza Secundaria y lo referimos a un modelo de producción. En nuestro caso, como ya hemos indicado, acotamos el campo de investigación a un terreno muy limitado: el *discurso académico*, generalmente de naturaleza expositiva, escrito en español por estudiantes de Secundaria en exámenes de Selectividad, en materias de Humanidades.¹ De él observamos y analizamos aspectos

¹ Para referirnos a lo que constituye nuestro objeto de estudio, emplearemos, en ocasiones, el término *texto expositivo académico*, como modo de evitar las paráfrasis *texto expositivo generado en el discurso académico* o *discurso académico de naturaleza expositiva*.

textuales. En el apartado que sigue intentamos justificar el porqué de dicha acotación del objeto de estudio.

1.2. Objeto de estudio de la investigación: justificación de su elección

Antes de justificar el porqué de nuestra atención en *el análisis de los aspectos textuales empleados por los estudiantes en sus exámenes*, hemos de ampliar nuestro punto de mira para alcanzar una visión más global de lo que supone la didáctica del texto escrito. Desde dicha visión más global nos vamos acercando, paulatinamente, a lo que va a constituir nuestro objeto de estudio:

- Abordamos primero por qué nos centramos en el *discurso académico* frente a cualquier otro tipo de discurso (1.2.1).

- A continuación, justificamos por qué estudiamos el *discurso académico* escrito producido por el estudiante, frente al discurso académico oral o frente al discurso generado por el profesor o por especialistas de la materia (1.2.2).

- En tercer lugar, intentamos explicar por qué hemos partido del *discurso académico* escrito producido por estudiantes en exámenes de Selectividad al finalizar Secundaria, frente a otros géneros discursivos académicos y otros niveles de enseñanza (1.2.3).

- Finalmente, justificamos por qué analizamos aspectos textuales frente a otros niveles de análisis lingüísticos (1.2.4).

1.2.1. Discurso académico

La elección del *discurso académico* responde fundamentalmente a dos razones:

- Por un lado, centrarse en su didáctica puede ser una forma de solucionar el problema de la contextualización de la enseñanza-aprendizaje del texto escrito en el aula (1.2.1.1).

- Por otro lado, a pesar de ser el discurso propio del contexto educativo, apenas ha sido explotado didácticamente (1.2.1.2).

1.2.1.1. El discurso académico y la contextualización de la enseñanza-aprendizaje del texto escrito en el aula

La enseñanza-aprendizaje de la composición escrita ha supuesto siempre un problema añadido a la didáctica de cualquier lengua, fundamentalmente por la contextualización de la tarea en el aula. Detenerse a trabajar textos propios de la institución escolar, como es el *discurso académico*, puede solucionar dicho problema (cfr. CAMPS et al. 1998).

Se aprende a comunicar haciendo uso real de la lengua, en una situación concreta, contextualizada. Trasladada esta premisa al aula, el estudiante puede aprender a escribir un texto eficaz si éste es percibido por él como necesario, como resultado de una situación real de escritura. Quiere esto decir que la didáctica del texto escrito implica un planteamiento retórico del mismo, donde se tenga en cuenta la relación entre el productor, el destinatario del texto y la intención que mueve a escribir el texto.

Sin embargo, la realidad en el aula acostumbra a ser otra: cualquier texto tiene como destinatario último al profesor, que juzgará el texto escrito por el estudiante. Por lo tanto, la intención de éste queda reducida en muchas ocasiones a satisfacer las exigencias del profesor. Aunque el profesor haya enmarcado el texto que ha de crear el alumno dentro de una situación aparentemente real de escritura, el estudiante sabe que, en último término, el lector de su texto es el profesor, de tal modo que no acaba de ver sentido a plantearse el texto como un problema retórico que debe resolver. Se limita, a fin de cuentas, a escribir para el profesor con el único objetivo de aprobar. La definición y concepción del destinatario en las actividades didácticas es un interrogante para la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Para muchos investigadores, la búsqueda de autenticidad de situaciones comunicativas se reduce a una ficción de las mismas dentro del aula (cfr. CARROLL 1980, PETITJEAN 1982, COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE 1985a, PERELMAN 1986, MANSFIELD 1993, CALSAMIGLIA 1994a, CAMPS 1994b, 1998, entre otros).

Es cierto que, frente a la situación descrita, se han desarrollado nuevas aproximaciones a la didáctica del texto escrito, contextualizando dentro del aula su enseñanza-aprendizaje. La concepción pedagógica de estas aproximaciones ha sido el *trabajo por proyectos*, consistente en la realización de una serie de tareas encaminadas hacia la consecución de un producto final, que se convierte en una actividad verbal real con sentido para los alumnos (cfr. GRUPO EVA 1996, CAMPS et al. 1998).

La realización de este producto se habrá sustentado en una serie articulada de unidades didácticas, mediante las cuales se lleva a cabo un trabajo reflexivo sobre el uso de la lengua en dicho contexto. Tales trabajos por proyectos se han centrado fundamentalmente en el uso de textos funcionales o literarios. En cambio, a pesar de esa búsqueda de contextualización, no se ha prestado apenas atención didáctica a los textos producidos con finalidades académicas, situación comunicativa constante y propia de los contextos educativos:

"A la institució escolar, els textos escrits de diferents àrees del saber hi són presents, produïts per persones expertes en la divulgació (llibres de text, enciclopèdies, i documentació en general). També els alumnes produeixen textos que, en últim terme, serveixen com a mostra sobre la qual el professor *comprova* els avenços en aquestes àrees del saber" (CALSAMIGLIA 1994a: 69).

"En ocasions les situacions d'ús de la llengua escrita sorgeixen de la pròpia vida de l'escola (o de la classe) com a institució, la qual genera els seus discursos propis" (CAMPS 1998: 75).

La escuela como institución ofrece, por lo tanto, un tipo de contexto real para la producción escrita, sin necesidad de crear contextos de producción ficticios (CAMPS 1994b:116). La enseñanza-aprendizaje del *discurso académico* presenta la ventaja de que, en lugar de crear nuevos roles para los alumnos, aprovecha sus roles como tales, como estudiantes que construyen y demuestran los contenidos que han aprendido mediante el lenguaje. Por su parte, el profesor es entonces, verdaderamente, el destinatario del escrito. Por lo tanto, en el aula se produce una situación retórica real que, sin embargo, apenas ha sido explotada didácticamente en la tradición española.

1.2.1.2. La explotación didáctica del discurso académico

El *discurso académico*, unido crucialmente a la comprensión y al aprendizaje, está de forma omnipresente en las aulas, ya sea en las explicaciones del profesor, en los manuales de texto, en los apuntes y esquemas de estudio de los estudiantes o en los trabajos académicos realizados por éstos para certificar su saber, donde tienen que transmitir, parafrasear o reformular las explicaciones de otro o tienen que construir explicaciones nuevas, al menos para ellos. (HALTÉ 1988:3).

Constantemente, el estudiante se ha de enfrentar a este tipo de discurso en todas las disciplinas del currículo. Con él se evalúan saberes y de él depende, en buena parte, la acreditación de sus conocimientos. Saber explicar parece constituir un elemento integral del sistema escolar y la excelencia en esta acción es una condición del logro escolar. Ahora bien, como hemos señalado, la didáctica centrada en este tipo de discurso es escasa, a pesar de ser el discurso propio de la comunicación educativa (COMBETTES & TOMASSONE 1988, POULIOT 1992, CASSANY & CASTELLÓ 1997, entre otros):

"Students who participate in academic activities that provide few opportunities to co-construct elaborated and meaningful oral and written texts and, instead, participate in activities whose knowledge exchange system is defined and directed by teachers who are socialized to different definitions of what counts as literacy and what counts as membership in effective communities of practice" (GUTIERREZ 1995:21).

Según APPLEBEE (1982), en las clases de otras disciplinas, no acostumbra a enseñarse ni valorarse la organización textual, sino que se valora la repetición de unos conocimientos previamente organizados por el libro de texto o el profesor. Es más, diversas investigaciones sobre el texto escrito han ratificado el hecho de que, cuando se escriben textos relacionados con las distintas áreas no lingüísticas del currículo, el nivel de calidad del texto escrito experimenta un bajón. Son frecuentes las diferencias de apreciación, a veces importantes, entre profesores de lengua y profesores de otras asignaturas, concernientes al dominio del escrito por estudiantes comunes. Los profesores de otras disciplinas distintas a la lengua denuncian la mediocridad en los textos que elaboran los estudiantes, y consideran que el problema debe ser resuelto desde la clase de lengua (cfr. GARCIA-DEBANC 1993, SÁNCHEZ MIGUEL 1993, GUTIERREZ 1995, DELCAMBRE 1996, entre otros).

Por otro lado, desde la Escuela Primaria, escribir en clase de lengua es frecuentemente relatar narraciones ficticias, dominio que puede amputar el aprendizaje de la escritura académica con la que los estudiantes se encuentran cotidianamente enfrentados, bien leyéndola, bien produciéndola en sus escritos de carácter escolar:

"En la enseñanza, con muy buen criterio, se muestran textos escritos valiosos para que los jóvenes aprendices los disfruten y los imiten, se impregnen de su estilo, reproduzcan su estructura. Sin embargo, el olvido que se ha hecho en la enseñanza del texto escrito específico ha sido tal que, mientras se exige un cierto nivel en los textos escritos sin objetivo pragmático inmediato (las redacciones de las clases de Lengua y Literatura), se ignoran las exigencias de propiedad, eficiencia y eficacia cuando son texto de objetivo pragmático evidente: 'lograr una calificación suficiente en el baremo escolar demostrando la apropiación de unos conocimientos o de unas habilidades'. [...] 'El aprendizaje integrado no se tiene en cuenta y el sistema educativo atiende, si no prima, la información, tome esta la forma que tome, aunque sea 'deforme' (BATTANER et al., en prensa).

Lo cierto es que, a pesar de la escasa atención didáctica, se exige, muy a menudo, al alumnado que sus textos tengan competencia comunicativa. Sin embargo, el empleo constante de la escritura como herramienta de la evaluación del saber disciplinar no presupone que el estudiante la domine. Se supone --erróneamente-- que los estudiantes tienen una habilidad innata para afrontar las características textuales del *discurso académico*, pero la realidad es otra: escribir textos propios del *discurso académico* no es una actividad espontánea, sino que se necesita un aprendizaje formativo que combine tanto los contenidos con la retórica del discurso de la disciplina (cfr. NASH 1990, RENÉ 1991, STOCKTON 1995, WALVOORD et al. 1995; GRUPO EVA 1996). No deja de resultar paradójico que el estudiante deba enfrentarse, a lo largo de su vida escolar, a la organización de un tipo de discurso para el que no ha sido preparado pero con el que se pone en juego la acreditación de su saber.

Por lo tanto, en el caso concreto que nos ocupa, a la falta de una dedicación didáctica al *discurso académico* se une otro problema: para el estudiante, las expectativas del *discurso académico* son a menudo tácitas. No conoce las exigencias características de esa comunidad, en la que, por otra parte, pasa buena parte de su vida (cfr. FLOWER 1989, GUTIERREZ 1995, HARRIS 1995).

El acercamiento a la caracterización textual de este tipo de discurso pretende acabar con la ignorancia de su especificidad. Para caracterizar dicho tipo de discurso, es necesario partir de las necesidades comunicativas reales de los estudiantes, de lo que

saben hacer y de lo que necesitan aprender; de ahí que, como se expone en el apartado que sigue, hayamos acotado el estudio al *discurso académico generado por el estudiante*.

1.2.2. Discurso académico escrito generado por el estudiante

Como se infiere del apartado anterior, dentro del ámbito educativo hay que distinguir diferentes usos del *discurso académico*. Se puede hablar del *discurso académico* empleado para enseñar conocimiento, generado por el experto en la materia, frente al *discurso académico* empleado para aprender y demostrar lo que se ha aprendido, generado por el aprendiz.

Tomando como marco de referencia las teorías de aprendizaje nacidas desde la psicología cognitiva, ha crecido en los últimos tiempos el interés no tanto por la enseñanza de contenidos, sino por su aprendizaje. Estas teorías se centran básicamente en el sujeto que aprende y que construye activamente su conocimiento; de ahí que, desde una concepción constructivista del aprendizaje, focalicemos el interés en el discurso generado por el estudiante. Éste puede emplear el lenguaje escrito, como mediador didáctico por excelencia, con dos funciones básicas: (1) para aprender o (2) para demostrar lo aprendido (cfr. BRITTON et al. 1975):

1. *Escribir para aprender*

El ser humano emplea el lenguaje para construir conocimiento en su función dialéctica, esto es, en el proceso de composición que le lleva a materializar una idea. En el contexto educativo, el estudiante utiliza constantemente la escritura en esta vertiente formadora. Se trata del discurso realizado para aprender, hecho para uno mismo como construcción del conocimiento, como tanteo y aproximación al saber de los programas de las disciplinas. Dicha escritura se plasma en apuntes de clase, esquemas, borradores de un tema, etc.

2. *Escribir para demostrar lo aprendido*

El modo que normalmente tiene el estudiante de demostrar en las disciplinas académicas la adquisición de conocimientos es mediante una prueba de ensayo o examen, donde debe dar cuenta de tales conceptos a partir de la exposición de los mismos. Se trata del discurso presentado como producto, hecho para demostrar a un tercero la construcción del conocimiento. Dicha escritura se plasma en los exámenes, trabajos

monográficos, esto es, en ejercicios expositivos diversos que el estudiante entrega al profesor.

En nuestro estudio nos centramos en esta última función de la escritura. De todos modos, para poner las bases de una didáctica efectiva centrada en el aprendizaje, es necesario conocer cómo aprende el sujeto, qué estrategias emplea para solucionar un problema, cuál es la representación mental que tiene de la actividad que ha de realizar. Una manera de conocer, aunque indirectamente, la respuesta a estas cuestiones, es analizar las producciones escritas hechas por los estudiantes. Esta aproximación de carácter psicolingüístico intenta relacionar el texto producido con el proceso de composición llevado a cabo (cfr. KRESS 1982, SCHNEUWLY 1988, FAYOL et al. 1988).

En la tradición española, los textos escritos constituyen, en elevada proporción, el punto de partida sobre el que se evalúan los aprendizajes de los alumnos. Por lo tanto, el estudiante debe saber cómo los profesores actúan como lectores (cfr. PERELMAN 1986, BAZERMAN 1989, TUSÓN 1991, STRAUB 1996) y cómo debe comportarse como escritor en tal situación. Es esta la razón fundamental por la que hemos acotado nuestro objeto de estudio a la producción escrita, frente a la producción oral.

1.2.3. Discurso académico escrito generado por el estudiante al finalizar la Enseñanza Secundaria: su plasmación en exámenes de Selectividad

Hay que señalar, como se ha indicado, la existencia de escasos estudios sobre el nivel de competencia escrita alcanzado en un determinado nivel escolar, básicamente en lo que al desarrollo de la prosa académica se refiere.

Es una opinión general el bajo nivel de escritura de los estudiantes. Sin embargo, es prácticamente imposible hacerse una idea un poco más precisa de las necesidades comunicativas que se observan en las copias de los alumnos, lo que lleva a afirmaciones alarmistas pero no ratificadas:

"Más allá de una descripción intuitiva y empírica de los problemas y su tratamiento también intuitivo y puntual, consideramos necesario aportar herramientas sistemáticas y bien fundamentadas para mejorar la comprensión y expresión de los alumnos en el ámbito concreto de cada área o disciplina"(LLORENS et al. 1995: 113).

En un intento de describir dicho nivel de competencia, la presente investigación se plantea la descripción del mismo en un determinado período de escolarización: al finalizar la Enseñanza Secundaria. Para ello se ha seleccionado, como se ha indicado, un subgénero académico: el examen. En concreto, el análisis se lleva a cabo con exámenes de Selectividad pertenecientes a seis Universidades distintas. El hecho de circunscribir el objeto de estudio a producciones escritas de exámenes de Selectividad, efectuados al finalizar Secundaria, responde a diversas razones:

1. Como señala SCHNEUWLY (1988), los principales indicadores a disposición del investigador para evaluar el nivel de dominio de escritura son la edad y el grado de escolarización. En esta investigación se ha elegido como criterio el segundo parámetro: el nivel de escolarización. Las pruebas de Selectividad, concebidas como pruebas de madurez donde el estudiante ha de dar cuenta de los saberes y procedimientos adquiridos durante su formación en la segunda enseñanza, pueden ser un índice del nivel de competencia escrita que alcanzan los estudiantes al finalizar sus estudios secundarios.

2. En un examen escrito, el estudiante debe enfrentarse a la creación de un texto expositivo, de extensión breve en comparación con otro tipo de escritos académicos (monografías). La brevedad de tales escritos permite un estudio más acotado de los mismos desde el punto de vista textual.

3. Se desconoce cuál es el estadio de adquisición de la lengua escrita formal en ese período, por lo que se hace difícil partir de manera rigurosa, y no de forma impresionista, de las necesidades comunicativas de los estudiantes.

4. El hecho de partir de exámenes de Selectividad pertenecientes a seis Universidades españolas amplía y diversifica la población estudiada, puesto que la población no queda reducida a un grupo concreto de estudiantes de una zona geográfica determinada.

5. En el examen de Selectividad se ponen de manifiesto las características propias del *discurso académico* generado por el estudiante con el que debe demostrar el saber adquirido. En dicha situación, la posible --aunque errónea-- complicidad del profesor para interpretar el texto del estudiante de la disciplina desaparece por completo.

6. Desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, los estudiantes tienen una edad en que es posible exigir, según estudios de psicología cognitiva, el desarrollo del pensamiento abstracto y la interiorización del lenguaje escrito (cfr. VIGOTSKY 1934, PIAGET 1947, 1973). El desarrollo expositivo de un tema del programa en una edad temprana puede tener como consecuencia que el estudiante se preocupe sólo por el contenido, sin prestar atención a la expresión, a las operaciones textuales empleadas.

7. Conocer el dominio textual que los estudiantes manifiestan en tales escritos puede servir para ulteriores propuestas didácticas del discurso académico tanto en Enseñanza Secundaria como en los primeros cursos de carrera universitaria.

Debe precisarse que en modo alguno es objetivo de esta investigación cuestionar la validez de las PAAU, sino que dicho material es simplemente el medio empleado para acceder a los fines u objetivos propuestos en la presente investigación.

Por otro lado, puede objetarse que el nivel de competencia que los estudiantes reflejan en los escritos que constituyen el corpus objeto de estudio no es real, puesto que son exámenes de Selectividad en los que el estudiante está sometido a una fuerte tensión cognitiva y ambiental que repercute negativamente en el nivel de competencia reflejado en los mismos. Sin embargo, creemos que, a pesar de la existencia de dicha tensión, el estudiante se esfuerza en este contexto por hacer su escrito lo más competente posible porque sabe que con él se deciden muchas acciones futuras.

1.2.4. El discurso académico escrito generado por el estudiante al finalizar Secundaria: su plasmación en exámenes de Selectividad. Análisis de operaciones textuales

Hasta el momento hemos justificado la acotación del estudio al *discurso académico escrito generado por el estudiante al finalizar la Enseñanza Secundaria*. En dicho objeto de estudio, centramos la atención en cuestiones textuales, que responde a diversos motivos:

1. La redacción es muy a menudo el soporte privilegiado empleado para el control de conocimientos (MASSERON 1981, ÁLVAREZ MÉNDEZ 1987a, 1991a). De todos modos, en tanto que docentes de lengua, no podemos ahondar en el dominio del sistema ideacional, aunque no se subestima esta dimensión, puesto que el conocimiento no puede ir desligado de la expresión que lo acompaña. Quiere esto decir que la escritura tiene un importante papel formativo en la creación de conocimiento, por lo que puede afirmarse que texto y conocimiento establecen una relación de doble dirección (cfr. VIGOTSKY 1934, BEAUGRANDE 1984, GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, BEREITER & SCARDAMALIA 1987, 1992, CAMPS 1994b, entre otros).

2. El estudio y práctica de las operaciones textuales no ha tenido un espacio específico en los programas de Secundaria, si bien en la última reforma de la Enseñanza Secundaria (LOGSE) se ha comenzado a poner énfasis en estos aspectos; se han recogido en el diseño curricular de la ESO y del Bachillerato como contenidos procedimentales y su dominio se ha convertido en objetivo terminal de etapa.

3. El estudio y análisis desde un punto de vista textual de un corpus de escritos estudiantiles permite, en fin, la aplicación de las teorías del análisis del discurso y de la lingüística textual a los textos de los estudiantes.

Justificado el objeto de estudio, puede afirmarse que, para pretender una didáctica del *discurso académico*, son necesarios dos prerequisites básicos:

- Conocer cuál es el nivel mínimo de exigencia que para la habilidad escritora académica puede establecerse en una determinada franja de escolarización, en nuestro caso, al finalizar la Enseñanza Secundaria.

- Conocer y describir la realidad objeto de aprendizaje y no definir lo que se espera que realice el estudiante de forma intuitiva con un vocabulario vago e impreciso. Se necesita una explicitación de los criterios con que será evaluado el texto, de manera

que la evaluación pueda llegar a entenderse como un contrato didáctico creado para la comunicación entre estudiante y profesor. De lo contrario, el hecho de llevar a cabo la evaluación se convierte en sinónimo de incomunicación.

Con la enumeración de tales prerequisites para una didáctica del *texto expositivo académico* topamos de nuevo con la doble problemática planteada en el inicio de este capítulo: **cómo evaluar la calidad escritora de los estudiantes en sus escritos académicos**. En el capítulo que sigue exponemos el estado de la cuestión en torno a cada uno de los dos problemas abordados (cuál es el nivel de competencia normal entre los estudiantes de una determinada franja de escolarización, cuáles son los criterios empleados para valorar tales escritos), a los que la presente investigación pretende dar solución.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN: BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y ESPECÍFICA

"Porque aunque parece que todos hablamos de lo mismo cuando utilizamos el término evaluación, creo que existen tantas formas de entender el fenómeno que al final cabe cuestionarse si todos hablamos de lo mismo. Tal vez comprobaríamos que lo que aparecía como un referente único se ha roto en mil pedazos. Y cada uno, es de suponer, habrá encontrado la parte del espejo que refleje más fielmente sus propias convicciones y conveniencias." Álvarez Méndez 1985:67

Una vez anunciado el objeto de estudio, se hace necesario plantear el estado de la cuestión sobre la concepción de la *evaluación* de los aprendizajes en educación a lo largo del siglo XX. Para ello, se tiene en cuenta la manera de entender la *evaluación* educativa según las distintas teorías de aprendizaje y según los planes de estudio de Secundaria en España (apartado 2.1).

Acotado dicho estado general de la cuestión, se especifican luego, a lo largo del apartado 2.2, los métodos empleados para la recogida de información (2.2.1), los *criterios* empleados en la tradición didáctica para la *evaluación del texto escrito* (2.2.2), así como las últimas propuestas en la configuración de los mismos (2.2.3). Por último, se revisan diversos estudios centrados en la descripción del *nivel de competencia* escrita que los estudiantes manifiestan en sus escritos académicos (2.2.4).

De este modo, el presente capítulo pretende enmarcar los referentes teóricos y de tradición en torno a la doble problemática planteada en el origen de esta investigación: la valoración del texto escrito académico y la descripción sobre el *nivel de competencia* de los estudiantes cuando escriben *textos expositivos académicos*.

2.1. El concepto de evaluación en educación

La manera de entender la *evaluación* de los aprendizajes en educación depende, internamente, de la teoría del aprendizaje que haya detrás de ese sistema educativo.² Un determinado modelo didáctico no puede dejar de considerar una teoría psicológica sobre el aprendizaje. Ésta, a su vez, como ciencia social que es, se nutre de una determinada filosofía de la ciencia y se desarrolla en un determinado paradigma.³ En la historia de la educación, han destacado, fundamentalmente, dos teorías del aprendizaje, el *conductismo* y el *cognitivismo-constructivismo*. Cada una de estas teorías nace al amparo de un paradigma científico: el *positivismo o paradigma cuantitativo* en el caso del *conductismo* (2.1.1); el *fenomenologismo o paradigma cualitativo* en el caso del *cognitivismo-constructivismo* (2.1.4).

A continuación, tras la breve exposición de las teorías de aprendizaje que derivan de cada uno de los paradigmas científicos imperantes, se comenta cómo se ha introducido y entendido el fenómeno de *evaluación* en relación con las teorías de aprendizaje en que se sustenta. En el apartado 2.1.2 se describe la denominada *pedagogía por objetivos, reflejo de una visión conductista del aprendizaje*. El apartado 2.1.5 versa sobre la *pedagogía de procesos, reflejo de una visión cognitivista del aprendizaje*.

Externamente, la concepción de la *evaluación* de los aprendizajes depende de los distintos planes de estudios que se han ido sucediendo. El apartado 2.1.3 está destinado a comentar el *reflejo del conductismo y su concepción de evaluación en los planes de estudio de Enseñanza Secundaria*; mientras que en el 2.1.6 se comenta el *reflejo en los mismos del cognitivismo-constructivismo y su concepción de evaluación*. De este modo, podremos hacernos una idea, aunque aproximada, de la tradición pedagógica sobre *evaluación de los aprendizajes*.

² En esta investigación interesa una acepción acotada de la evaluación educativa: *la evaluación de los aprendizajes*. No comentamos la forma de proceder en la evaluación de programas educativos, centros docentes, etc. (cfr. ANGULO 1994).

³ Desde la filosofía de la ciencia, KUHN (1962) introdujo en el ámbito de la teoría de la ciencia el concepto de *paradigma*, para clasificar la eterna polémica sobre 'lo científico'. En sentido amplio, un paradigma es un marco teórico-sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y es comúnmente aceptado como vía de investigación.

2.1.1. El paradigma positivista y las teorías de aprendizaje conductistas

Según la concepción positivista de la ciencia, no se admite otra realidad que los hechos empíricamente observables ni otro tipo de investigación que no sean las relaciones existentes entre los hechos positivos. Estos datos son los únicos susceptibles de medición, análisis y control experimental. La teoría positivista y el empirismo lógico, nacidos en el siglo XIX, son la base filosófica del *conductismo*, teoría psicológica del aprendizaje que desemboca en una concepción de *evaluación por objetivos* (vid. infra apartado 2.1.2).⁴

La *teoría del condicionamiento operante* de SKINNER (1938, 1957) reduce el proceso de aprendizaje a un esquema de estímulo-respuesta. Para SKINNER, la educación y la enseñanza es una técnica de administrar *refuerzos* (estímulos que tengan capacidad de evocar una determinada respuesta) para llegar a la conducta esperable, elegida como objetivo y que tiene que ser observable.⁵ De este modo, los objetivos marcan el estado terminal de la educación, sin interesar tanto el proceso que sigue el sujeto para la adquisición de esas conductas. Desde este punto de vista, la educación se convierte en una tecnología para programar refuerzos en un momento determinado.

En cuanto a la secuencialidad de los contenidos, las teorías psicológicas de base conductista preconizan una secuencialidad lineal del aprendizaje (cfr. GAGNÉ 1965), por lo que parten del principio de que el aprendizaje se va produciendo en pequeños pasos, que, aditivamente, van formando efectos más complejos. Por lo tanto, según la

⁴ Se considera que el primer pensador que empleó la palabra positivismo para su postura filosófica fue COMTE. Se puede explicar su positivismo en función de su Ley de los tres estados de acuerdo con la cual la mente humana progresa desde un estado teológico a través de un estado metafísico hasta un estado positivo final, que prescinde de los conceptos teológico y metafísico y se vuelve hacia la observación y la razón como medios de entender el comportamiento.

Por su parte, el psicólogo estadounidense WATSON es considerado el creador del manifiesto fundacional del conductismo. Defendió la idea de que el estudio del comportamiento y, por extensión, del lenguaje, debía adoptar paradigmáticamente un lenguaje objetivo referido a fenómenos directamente observables y objetivables (cfr. BELINCHÓN et al. 1992: 103).

⁵ THORNDIKE, uno de los primeros investigadores que se interesó por la psicología educativa, estudió experimentalmente el aprendizaje animal. Posteriormente, este psicólogo y pedagogo estadounidense trasladó sus resultados al aprendizaje humano. Su concepción es que el aprendizaje se desarrolla por ensayo y error. Postuló la condición básica (Ley del Efecto) que subyace a gran parte de la conducta aprendida: una acción que conduce a un resultado deseable es verosímil que sea repetida en circunstancias similares. Por esta razón, para causar el aprendizaje, hay que asegurarse de que cada vez que se ejecute el acto deseado se recibirá una recompensa. THORNDIKE publicó la primera escala graduada para medir un producto escolar: la escritura.

Por otra parte, además de la *teoría del condicionamiento operante*, existen otras teorías conductistas del aprendizaje, como son, entre otras, la *teoría del condicionamiento clásico* de PAVLOV, *teoría del condicionamiento por contigüidad* de GUTHRIE, *teoría de las conexiones* de THORNDIKE. Se escapa de los objetivos de esta tesis analizar la concepción del aprendizaje que subyace en estas teorías. Para una revisión sobre las mismas, véase GIMENO (1981), GIMENO & PÉREZ GÓMEZ (1992) y PÉREZ GÓMEZ (1992).

concepción conductista del aprendizaje, una vez determinada la conducta que se va a configurar y establecidas las contingencias de reforzamiento sucesivo de las respuestas intermedias, el aprendizaje es inevitable porque el medio está científicamente organizado para producirlo.

Desde esta óptica, el evaluador mide el éxito docente teniendo en cuenta sólo y exclusivamente los aspectos observables de la conducta del alumno, es decir, debe preocuparse de comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos. Ahora bien, como el *conductismo* rehúsa hacer referencia a los fenómenos mentales, raramente se llega a estudiar una conducta humana compleja, como puede ser el desarrollo de una habilidad intelectual, como la escritora:

"[...]Donde el positivismo tiene menos éxito, sin embargo, es en su aplicación al estudio del comportamiento humano, donde la inmensa complejidad de la naturaleza humana y la cualidad fugaz e intangible de los fenómenos sociales contrasta fuertemente con el orden y la regularidad del mundo natural." (COHEN & MANION 1990: 37).

La estrechez del paradigma positivista lleva al desarrollo paralelo de enfoques alternativos. Durante la década de los sesenta se produce un rápido incremento del interés desde y sobre la perspectiva llamada *evaluación cualitativa* (vid. apartado 2.1.4). Sin embargo, antes de analizar dicho desarrollo, es necesario exponer la concepción de *evaluación* que se desprende desde una visión conductista del aprendizaje, tal como se detalla en el apartado que sigue.

2.1.2. Pedagogía por objetivos, reflejo de una visión conductista del aprendizaje

Diversos autores coinciden en señalar la primera mitad del siglo XX como el inicio de la tarea de medir y evaluar el aprendizaje de acuerdo con unas pautas sistemáticas, con un respaldo científico y con el empleo de una gran variedad de técnicas. Según STUFFLEBEAM & SHINKFIELD (1985, 1987:33) y GIMENO & PÉREZ GÓMEZ (1992:338), puede considerarse el año 1930 como fecha emblemática del inicio de la llamada *evaluación sistemática*. En los primeros años de la década de los treinta comienzan a publicarse los trabajos de TYLER (1942), quien estableció las bases del modelo evaluativo centrado en los objetivos, como corresponde a una mentalidad conductista del aprendizaje (cfr. GIMENO 1982, CASANOVA 1992a, BLANCO 1996, entre otros).⁶

TYLER destacó la necesidad de establecer, clasificar y definir los objetivos de forma operativa, es decir, determinar los objetivos en términos de resultados de aprendizaje observables en comportamientos específicos del alumno. Así pues, este modelo selecciona unos objetivos iniciales, y la *evaluación* se cierra en este molde fijado de antemano. Por este motivo, importantes actividades difíciles de definir operativamente, y por lo tanto de cuantificar, rara vez fueron incluidas como objetivos.

Por otro lado, además de la formulación operativa de objetivos de aprendizaje, TYLER entendió la *evaluación sistemática* como el proceso que lleva a enjuiciar un objeto.⁷ Por lo tanto, evaluar supone juzgar algo a partir de compararlo con un *marco de*

⁶ Señala IMBERNÓN (1993: 5):

"Podemos considerar que el nacimiento de la *evaluación*, en el sentido en que la entendemos hoy día, puede situarse a principios de este siglo y, en aquel momento, se unió al concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos (al menos en la escuela dominante en ese momento). El interés radicaba en la comprobación de la 'eficacia' de lo que se enseñaba y, en la lógica del momento, ello comportaba obtener datos cuantitativos. Ello puede comprobarse en la bibliografía de la época en la que los dos términos iban unidos: 'medida y evaluación' eran conceptos virtualmente intercambiables."

CABRERA & ESPÍN (1986) establecen tres períodos significativos en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes, atendiendo a las condiciones socioculturales y las influencias de la medición psicológica. Un primer período denominado 'período de testing'; el segundo, caracterizado por el nacimiento del concepto de *evaluación* diferenciado del de medición, y un tercer período que destaca por especular sobre la actividad evaluativa. STUFFLEBEAM & SHINKFIELD (1985, 1987) denominan a tales períodos del siguiente modo: *etapa pre-tyleriana*, *etapa tyleriana*, *etapa post-tyleriana*.

Para una revisión en profundidad del desarrollo histórico de la *evaluación de los aprendizajes*, véase PÉREZ GÓMEZ (1983), CABRERA & ESPÍN (1986), STUFFLEBEAM & SHINKFIELD (1985), GIMENO & PÉREZ (1992), CASANOVA (1992a), BLANCO (1996), entre otros.

⁷ Para una revisión sobre la definición del término '*evaluación*', véase STUFFLEBEAM & SHINKFIELD (1985), CASANOVA (1992a), ANGULO (1994), GARCÍA PASCUAL (1994), BLANCO (1996), MENDOZA (1997), BRIZ (1998), entre otros.

referencia que permita medir la información recogida. Dos son los marcos de referencia empleados en la tradición evaluativa (cfr. GLASER 1963): *evaluación basada en normas estadísticas* (norm-referenced measurement) y *evaluación basada en criterios* (criterion-referenced measurement).

En una *evaluación* realizada según un *marco de referencia normativo*,⁸ los resultados son interpretados comparándolos con los obtenidos dentro de un grupo de sujetos que constituye la referencia. Es decir, se juzga comparando la información recogida con la realización considerada normal de la conducta evaluada, según el grupo al que pertenece el sujeto evaluado.⁹

Ahora bien, al empleo de dicho marco de referencia para evaluar aprendizajes se le suele hacer la crítica siguiente: los resultados obtenidos al comparar la información recogida con la ofrecida por un *marco de referencia normativo* no informan de si los sujetos evaluados dominan los conocimientos y destrezas que son prerequisites para llegar a unos contenidos superiores. No se evalúa el aprendizaje, sino lo que el estudiante podía ya saber sin necesidad de una intervención didáctica.

De todos modos, conocer el *marco de referencia normativo* de la actividad evaluada puede presentar ventajas. Dicho conocimiento puede ayudar a:

- Concretar el marco de rendimiento ideal descrito en los objetivos de los planes de estudio.
- Marcar el grado de exigencia posible en una determinada etapa (cfr. GIMENO 1982).
- Secuenciar los contenidos y procedimientos que deben ser enseñados.
- Establecer una gradación de satisfacción entre los diferentes posibles niveles o perfiles de competencia.
- Por último, el conocimiento de la realización normal es de gran utilidad cuando se trata de evaluar una habilidad, como la escritura, cuyo dominio es un ideal que necesita

⁸ Como señalan ÁLVAREZ ROJO (1984:45) y CASANOVA (1992a:29), para medir la inteligencia o el nivel de conocimientos, los psicólogos, y tras ellos los profesores en las aulas, utilizaron unas pruebas diseñadas de tal forma que los resultados que arrojaran permitieran comparar los sujetos medidos unos con otros. La función principal de estas pruebas era clasificar y seleccionar a unos candidatos. Al no tener referencias precisas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, se optó por medir a cada alumno contra un grupo de semejantes, calificando al estudiante según la ubicación de sus resultados en el cuadro total de puntuaciones.

⁹ En la tradición conductista, dicha medida normal es la media aritmética del grupo, estadísticamente comprobada mediante la denominada campana de Gauss.

ser parcelado en posibles niveles de competencia alcanzables según cada franja de escolarización.

Como reacción al empleo en educación de *marcos de referencia normativos*, se plantean otras posibilidades que permitan juzgar la información recogida para evaluar (cfr. GLASER 1963, TYLER 1967, POPHAM 1971). Dentro de la concepción conductista de la *evaluación*, la coincidencia entre objetivos y resultados proporciona un posible punto de referencia, denominado *criterial*. Así pues, en una *evaluación* basada en un *marco de referencia criterial*, el juicio evaluativo se realiza tomando como objeto de comparación el sujeto mismo, por comparación con objetivos previamente establecidos. Dicho tipo de *evaluación* pretende, por lo tanto, ser individualizada. Mediante una *evaluación criterial*, es posible conocer si el sujeto evaluado domina o no la tarea encomendada, independientemente de lo que hagan otros sujetos (cfr. POPHAM 1971, CABRERA & ESPÍN 1986, GÓMEZ ARBEO 1990).¹⁰ Una *evaluación de referencia criterial* parece especialmente útil para la *evaluación* de contenidos procedimentales, como puede ser la habilidad escritora (cfr. FULLANA & PALLISERA 1994, 1995, BEAUGRANDE 1997).

Como intenta defenderse a lo largo de esta tesis de doctorado, parece necesaria una conjugación de ambos tipos de *marcos de referencia* en la acción educativa, una confluencia entre el juicio emitido según una *referencia criterial* y el juicio emitido según una *referencia normativa*. Lo considerado normativo permite, de algún modo, establecer el *nivel de competencia* mínimo (*punto de corte*) para considerar la superación de los objetivos.¹¹ Asimismo, cabe adelantar que somos de la opinión de que, para que dicho *marco de referencia normativo* resulte potenciador del aprendizaje, debe situarse un grado por encima de la realización considerada más frecuente, y en este sentido normal. De este modo, será posible establecer, como

¹⁰ Desde una perspectiva conductista, una *evaluación basada en criterios* está integrada por los siguientes componentes: el *universo de medida* o conjunto de objetivos de aprendizaje formulados de forma operativa que constituyen el referente del conjunto de objetivos que se evalúan (cfr. GÓMEZ ARBEO 1990:23). Por otro lado, se establece un *punto de corte*, que hace referencia al nivel de adquisición mínima para considerar la superación de los objetivos (cfr. FULLANA & PALLISERA 1994, 1995).

¹¹ Cabe matizar que la oposición *normativa/criterial* no es del todo acertada si se tiene en cuenta que los resultados del grupo, tomados como punto de comparación en los tests denominados *normativos*, también son un criterio, el *criterio de la medida o norma*. A este respecto cabe señalar la apreciación terminológica efectuada por BLANCO (1996: 80), quien prefiere los términos de “criterios normativos” por un lado y “criterios personales” por otro. Por lo tanto, puede decirse que toda *evaluación* se realiza en función de unos criterios (reflejo de una determinada concepción de la actividad objeto de *evaluación* y de

corresponde a una concepción cognitivista, una zona de desarrollo próximo en que pueda tener lugar el aprendizaje (cfr. infra 2.1.4).

Tras este extenso paréntesis sobre los posibles *marcos de referencia* empleados para formular un juicio en *evaluación*, debe decirse que el modelo tyleriano ha sufrido constantes reformulaciones debido a las críticas recibidas. Quizá la crítica más significativa sea que este tipo de estudios basados fundamentalmente en la medida, que implican *pre-test* (evaluación inicial) y *post-test* (evaluación final), permiten escasa o nula modificación de los programas de enseñanza durante su desarrollo. Hay quien lo ha llamado modelo de "caja negra", porque sólo fija su atención en los propósitos de enseñanza y en sus resultados, olvidando algo tan esencial como es la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (GIMENO 1982).

Ahora bien, debe destacarse que TYLER ofrecía medios para proporcionar información durante el curso de una *evaluación*, es decir, para llevar a cabo la *retroalimentación* (término introducido por él en el lenguaje evaluativo). Entendía TYLER que la *evaluación* debía concebirse como "el mecanismo que provoca una mejora continua del currículum y de sus resultados" (IMBERNÓN 1993: 5), pero, sin embargo, a pesar de ese interés por el proceso educativo, la atención acabó fijándose en los datos obtenidos al inicio y final de dicho ciclo:

"Así, Tyler veía la *evaluación* como un proceso recurrente. La *evaluación*, según él, debía proporcionar un programa personal con información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de los objetivos. Si se produce la modificación de los objetivos, debe realizarse la revisión correspondiente de los planes evaluativos." (STUFFLEBEAM & SHINKFIELD 1985, 1987: 94).

la *evaluación*), que explicitan el referente en el cual se fundamenta el juicio con el que culmina todo proceso evaluativo (cfr. RIBAS 1996, 1997b).

Resulta irónico que un modelo de evaluación que habló de retroalimentación de la *evaluación* y de su consecuente mejora en la educación haya sido utilizado casi exclusivamente para centrar la atención en el logro final. Se pierde así la oportunidad de perfeccionar el programa durante el curso. Este aspecto del programa educativo ha sido luego desarrollado por STUFFLEBEAM (1971, *evaluación del proceso*) y por SCRIVEN (1967, *evaluación formativa*), cuyos modelos de evaluación han sido considerados como un paso intermedio entre el *paradigma cuantitativo*, del que deriva el *conductismo*, y el *paradigma cualitativo*, del que deriva el *cognitivismo* (vid. apartados 2.1.1 y 2.1.4, respectivamente).

Para STUFFLEBEAM, los educadores necesitan una definición de *evaluación* más amplia que la que se limita a determinar si los objetivos se han alcanzado o no. Se debe proponer una *evaluación* que ayude a administrar y perfeccionar los programas. Para conseguir este propósito, la *evaluación* es redefinida como un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones con el fin de perfeccionar los programas cuando aún se está a tiempo de ello.

STUFFLEBEAM propone que los evaluadores valoren e informen de las necesidades de los estudiantes, idea que también está presente en SCRIVEN. No se puede partir de la seguridad de que las metas son valiosas si no se comparan éstas con las necesidades de los sujetos a los que presumiblemente sirven. Además, ningún grupo común de objetivos puede dar respuesta a los distintos niveles y necesidades de desarrollo de los estudiantes (cfr. STUFFLEBEAM & SHINKFIELD 1985, 1987: 178).

Para cumplir con estos propósitos, STUFFLEBEAM distingue los principales tipos de decisiones: *decisiones de planificación*, *decisiones de estructuración*, *decisiones de aplicación*, *decisiones de reciclaje*. En correspondencia con cada uno de estos tipos de decisión, propone un tipo particular de *evaluación*: *evaluación del contexto*, *evaluación de entrada*, *evaluación del proceso* y *evaluación del producto*. Resume su modelo en las siglas CIPP (*context, input, process and product*).¹²

¹² La *evaluación del contexto* está al servicio de las decisiones de planificación, en la que se estudia las necesidades de los estudiantes, para la posterior especificación de los objetivos del programa. La *evaluación de entrada* tiene como finalidad identificar y valorar los méritos relativos de las planificaciones de proyectos distintos, para ayudar a dar forma a las propuestas. La *evaluación del proceso* se plantea actuar de guía en la realización y *evaluación* del programa. Por último, la *evaluación del producto* se propone valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, además de ocuparse de todos los efectos del programa, tanto los deseados como los no deseados, todo ello para facilitar las decisiones de reciclaje (cfr. STUFFLEBEAM & SHINKFIELD 1985).

Por su parte, SCRIVEN (1967) introduce los conceptos de *evaluación formativa*¹³ y *evaluación sumativa* al efectuar la *evaluación* de los currícula, pero de ahí estos conceptos se trasladan a la *evaluación* de alumnos (cfr. BLOOM et al 1971). Las formas de *evaluación* que contribuyen al perfeccionamiento de un programa en desarrollo deben considerarse como *evaluación formativa*; mientras que aquellas formas de *evaluación* orientadas a comprobar la eficacia de los resultados de un programa deben considerarse *evaluación sumativa*. Por lo tanto, la división entre *evaluación formativa* y *evaluación sumativa* se basa en la distinta función que puede ejercer la *evaluación*, aunque el objetivo en ambos casos sigue siendo el mismo, a saber, juzgar el valor de algo para poder tomar una decisión. En cambio, la distinción de STUFFLEBEAM entre *evaluación del proceso* y *del producto* se definía sobre todo por su momento de aplicación, aunque comparta puntos en común con la de SCRIVEN.

Debe destacarse asimismo que, respecto al modelo de STUFFLEBEAM, SCRIVEN (1970) denunció que el método CIPP era imperfecto porque ignoraba casi totalmente el papel fundamental de la *evaluación sumativa*, debido a su preocupación por el perfeccionamiento. Por el contrario, SCRIVEN considera que la *evaluación sumativa* es mucho más importante que la *evaluación formativa*, pues ésta tiene razón de ser en la medida en que repercute en la otra.

Por otra parte, según SCRIVEN, el evaluador debe investigar todos los resultados, tanto los intencionados como los imprevistos, porque no evalúa sólo intenciones sino fundamentalmente consecuencias. A pesar de este hecho, la *evaluación* necesita *critérios* o estándares que le sirvan de base para juzgar la eficacia y el valor de un programa. Por este motivo, SCRIVEN desarrolla el concepto de necesidades, como base de la *evaluación*.¹⁴ La *evaluación libre de objetivos*, como es la propuesta por este autor, descansa sobre el *análisis de las necesidades* del consumidor más que sobre los objetivos e intenciones del productor.

El trasvase de la *evaluación formativa* de programas a la *evaluación de aprendizajes* lleva a definir ésta como la reunión sistemática de evidencia, a fin de

¹³ Dentro de la *evaluación formativa* se incluye la función de diagnóstico, que consiste en determinar las posibilidades del currículo en relación con las necesidades del programa, de forma que ayude a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. SCRIVEN no considera que la *evaluación diagnóstica* sea una *evaluación inicial* solamente, sino que es recursiva y es parte integrante de la *evaluación formativa*. BLOOM et al. (1971) distinguen entre *evaluación diagnóstica, formativa* y *sumativa*.

¹⁴ SCRIVEN define necesidad como "cualquier cosa que sea esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual este modo de existencia o nivel de trabajo no puede alcanzar un grado satisfactorio." (STUFFLEBEAM & SHINKFIELD 1985, 1987: 348).

determinar si en realidad se producen ciertos cambios (aprendizajes) en los alumnos, y controlar tanto el estadio de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje como si lo planificado está resultando como se preveía o si hay que modificar (cfr. BLOOM et al. 1971, 1975: 23).

Los modelos de *evaluación* propuestos por STUFFLEBEAM (1971) y por SCRIVEN (1967, 1970) representan una reacción a la distorsión y esquematismo que supone una *evaluación* basada en objetivos previamente establecidos. Para ellos, la *evaluación*, en lugar de comprobar si los evaluados alcanzan los objetivos propuestos debe primero plantearse (*evaluación inicial o diagnóstica*) si tales objetivos satisfacen las necesidades de los sujetos evaluados (cfr. ALLAL 1979).¹⁵

Ahora bien, a pesar de la innovación que los modelos descritos suponen para la concepción del *conductismo*, estas innovaciones no se reflejaron, como se expondrá en el apartado que sigue, de forma inmediata y absoluta en los planes de estudio de Enseñanza Secundaria en España. A continuación, se presenta de forma breve y simplificada la influencia del *conductismo* en la Enseñanza Secundaria española.

¹⁵ Según la más pura concepción conductista del aprendizaje, la enseñanza debe estar programada para que se asegure un aprendizaje sin error, por lo que no habría necesidad de *evaluación formativa* para adaptarla a las dificultades de aprendizaje del alumno. Será dentro de concepciones neoconductistas donde comiencen a atisbarse los primeros trabajos de *evaluación formativa*.

2.1.3. El reflejo del conductismo y su concepción de evaluación en Enseñanza Secundaria

Como indica GARCÍA HOZ (1980), la Enseñanza Secundaria en España ha sido el más zarandeado de los niveles de educación. El siglo comenzaba con un plan de Bachillerato, el de 1903,¹⁶ que tendría veinte años de permanencia. A partir de aquí, la estabilidad se rompe. Del año 1900 al 1975, se implantaron quince nuevos planes de estudio, con una duración media de cuatro años, a excepción, como se ha indicado, del de 1903.¹⁷

Si se revisan las distintas disposiciones oficiales, se observa que en algunos de los planes de estudio contemplados ni siquiera se hace mención explícita al sistema de *evaluación de los aprendizajes* (cfr. ÁLVAREZ MÉNDEZ 1994). Dicha ausencia es palpable en el plan de 1903, concebido como una reforma parcial del plan de estudios oficial de 1901. Tampoco se proponen orientaciones pedagógicas.

Las primeras directrices sobre *evaluación* en Secundaria no se dan hasta la redacción del plan de 1934, el plan de estudios oficial de más breve vigencia, elaborado por el gobierno de la II República. Este plan dedica una gran parte de su desarrollo a cuestiones relacionadas con *evaluación* de los aprendizajes. Sin embargo, no nos detendremos, de momento, en su estudio por considerar que en él es más palpable la influencia de corrientes cognitivistas, como luego apuntaremos (vid. infra apartado 2.1.6).

La Ley de Enseñanza Media (1938), que da lugar al plan de estudios franquista de 1939, destruye cualquiera de las innovaciones pedagógicas apuntadas en el plan de 1934 (cfr. LÓPEZ FERRERO 1997). Hay que destacar, respecto al tema de la *evaluación*, las enormes contradicciones internas que presenta. Por un lado, dice querer abolir la enseñanza memorística; sin embargo, por otro lado, es lo que parece potenciar, al fomentar una *evaluación* centrada en el resultado del aprendizaje y confundiendo explícitamente *evaluación* con calificación o puntuación:

¹⁶ La Ley Moyano de 1857 es la primera ley que fija los contenidos y directrices metodológicas del bachillerato. El plan de estudios de 1903 se constituye sobre dicha ley (cfr. LÓPEZ FERRERO 1997).

¹⁷ En la presente tesis de doctorado, se sigue la selección efectuada por LÓPEZ FERRERO (1997) de los planes de estudio y leyes oficiales de segunda enseñanza del siglo XX más significativos para la enseñanza de la lengua española: plan de 1903, plan de 1934, Ley de Enseñanza Media de 1938, Ley de Educación de 1953, Ley General de Educación de 1970 y la actual L.O.G.S.E. (1992).

LÓPEZ FERRERO defiende en su tesis doctoral la importancia de la tradición pedagógica en cualquier innovación educativa. Las distintas disposiciones oficiales para la Enseñanza Secundaria han sido facilitadas por esta autora.

“La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa.

Suprimida la rémora y preocupación nociva de los numerosísimos exámenes anuales y por asignaturas, quedará tan sólo como prueba final lo que puede llamarse 'el examen de Estado del Bachillerato', conjunto de pruebas escritas y orales que se han de celebrar al finalizar los siete años del mismo ante un Tribunal especial organizado por las Universidades, volviendo el Bachillerato, como era tradicional en España, a incorporarse orgánicamente en la medida de lo posible a la institución universitaria.

Esta prueba revestirá el máximum de garantías de imparcialidad y objetividad, tal como esta Ley se prescribe y puntualizará el correspondiente Reglamento especial." BOE (1938, nº 85, p.1385).

La idea original que llevó a la creación de un examen final unificado, llamado de *Estado*, era evitar una preparación memorística dedicada exclusivamente a salvar los exámenes parciales por asignaturas, por lo que éstos fueron eliminados. En lugar de exámenes parciales, el alumno debía superar un examen final, en el que supuestamente debía responder a una cuestión general, manifestando su criterio propio. Sin embargo, este tipo de pruebas provocaba, según GARCÍA HOZ (1980), que la mayoría de los estudiantes fracasara, por lo que se debió acudir a preguntas concretas cuyas respuestas estaban contenidas en los libros de texto.

Por lo tanto, la idea inicial acabó teniendo un efecto justamente opuesto al deseado: la enseñanza fijó su centro de interés en la memorización de los contenidos del libro de texto, con el fin de preparar al alumno para el examen final, en el que se acumulaban y evaluaban todos los conocimientos del Bachillerato. En esa situación se invertía el proceso educativo: se estudiaba para aprobar una *evaluación* y no se evaluaba para aprender mejor.

Como señala GARCÍA HOZ, las sucesivas legislaciones sobre exámenes que ha habido en España han reforzado progresivamente la enseñanza memorística, a pesar de que, según los distintos autores de las mismas, era lo que se pretendía suprimir:

"Parece como si los legisladores estuvieran preocupados únicamente por el modo de realizar los exámenes, como si lo demás no importara nada. En España, la sucesiva legislación sobre exámenes, yendo toda ella, según sus autores, a suprimir la enseñanza memorística, lo que hicieron fue irreforzando progresivamente" (ibíd, p. 75-76).

De esta forma, la *evaluación*, a través de exámenes, determinaba la organización de las actividades docentes. Tal concepción de la *evaluación* ha sido la predominante en la Enseñanza Secundaria en España, a pesar de los sucesivos planes de estudio que se han sucedido.

De todos modos, siguiendo a LÓPEZ FERRERO (1997), es de destacar algunas consideraciones significativas de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, pues, como analizaremos más adelante (vid. infra apartado 2.1.6), supuso una innovación pedagógica de consecuencias importantes frente al anacrónico plan de Bachillerato de 1939. Por otro lado, a partir de la Ley General de Educación de 1970, desde la que se forma el plan de estudios de Bachillerato de 1975, se recogen de nuevo orientaciones metodológicas y evaluativas de rango, al menos aparentemente, cognitivistas, tal como había ocurrido en el plan de estudios correspondiente a la II República. Dicha orientación cognitivista es también la que fundamenta en sus propósitos la actual reforma educativa. El reflejo de la concepción cognitivista de la evaluación en los planes de estudio de Enseñanza Secundaria se desarrolla en el apartado 2.1.6.

Lo apuntado hasta el momento ha permitido tener una visión general sobre las teorías de aprendizaje conductistas (2.1.1), la concepción de evaluación que subyace en ellas (2.1.2), así como la repercusión de dicha concepción en los planes de estudio de Secundaria (2.1.3). Como resumen de lo desarrollado, puede decirse que, tal como se desprende del apartado 2.1.3, en el sistema educativo español ha sido imperante durante décadas una concepción sesgada de la teoría conductista del aprendizaje.¹⁸ Dicha preponderancia del *conductismo* ha llevado a una *evaluación* educativa que ha centrado su interés en los resultados de la enseñanza y en medir, cuantificar y regular los conocimientos adquiridos. Es decir, la *evaluación* ha sido tradicionalmente interpretada como la medición del rendimiento académico de los alumnos en lugar de ser la *evaluación* de la actividad educativa completa, en la que debiera incluirse la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, como corresponde, tal como se desarrolla en el siguiente apartado, a una concepción cognitivista del aprendizaje.

2.1.4. El fenomenologismo y las teorías de aprendizaje cognitivistas

¹⁸ Cfr. GARCÍA HOZ 1980, GIMENO & PÉREZ GÓMEZ, 1983, 1992, IMBERNÓN 1993, MARTÍN GORDILLO 1994, LOMAS & TUSÓN 1993, entre otros.

A diferencia del *paradigma positivista-cuantitativo*, la perspectiva fenomenológica, también llamada hermenéutica, parte del supuesto de que "lo subjetivo" no sólo puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. La capacidad de subjetividad, como defienden las teorías de aprendizaje cognitivas, debe recuperarse, en oposición a los efectos deshumanizantes del positivismo.

La práctica educativa fundamentada en una teoría psicológica cognitivista posee una lógica muy distinta a la racional y científica, tal como es entendida desde una investigación positivista. Desde una concepción cognitivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una transformación o construcción de la misma. Las personas no están programadas para responder mecánicamente al mismo estímulo con una única e idéntica respuesta, como defendía el *conductismo* más radical, sino que se hace necesario tener en consideración el procesamiento interno de la información y lo que esto conlleva, a saber, detenerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de la psicología cognitivista destacan dos escuelas: la Escuela de Ginebra (PIAGET 1923, 1946, 1947, INHELDER & PIAGET 1955, 1964) y la Escuela de Moscú (VIGOSTKY 1934, LEONTIEV 1972, LURIA 1975).

Al contrario de un modelo didáctico basado en el *conductismo*, desde una teoría constructivista del aprendizaje, como puede ser la que describe el psicólogo y epistemólogo suizo PIAGET, se considera que el conocimiento nuevo se asimila por la relación de éste con las ideas previas que el alumno ya posee. Tras la asimilación, tiene lugar una acomodación de las estructuras cognitivas. Por lo tanto, hay aprendizaje si se modifican y transforman las estructuras cognitivas preestablecidas. Para PIAGET, no sirve dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación, razón por la que su teoría del aprendizaje se conoce con el nombre de *aprendizaje por acción*.

La teoría del aprendizaje de PIAGET (1923) da sentido y fundamento teórico a muchas prácticas introducidas por corrientes pedagógicas como la Escuela Activa o la Escuela Nueva,¹⁹ cuya mayor crítica a la escuela tradicional es que ésta puebla la memoria de datos en lugar de formar la inteligencia. En oposición a la actitud característica de la escuela tradicional, se defiende que los alumnos sean capaces de

construir y no sólo de repetir. Además de PIAGET, otros psicólogos cognitivos han expuesto en teorías distintas, aunque con muchos puntos en común entre ellas, el proceso del aprendizaje. Así, AUSUBEL (1968) desarrolla la teoría del *aprendizaje significativo*. Siguiendo en el ámbito europeo, cabe destacar también la teoría del *aprendizaje por descubrimiento*, de BRUNER (1963).²⁰

A pesar de constituir teorías diferentes, las tres teorías de aprendizaje indicadas (*aprendizaje por acción*, PIAGET 1923, 1946, 1947; *aprendizaje significativo*, AUSUBEL 1963; *aprendizaje por descubrimiento*, BRUNER 1963) son muy afines, pues se concretarían en un modelo de enseñanza con una participación activa del alumno y en el que la atención se centraría en el proceso de adquisición del aprendizaje.

Por otra parte, paralelo al desarrollo del *constructivismo* en Europa, VIGOTSKY, pedagogo y psicólogo soviético perteneciente a la Escuela de Moscú,²¹ acuñaba en 1934 el término de *zona de desarrollo próximo* (su obra fue traducida al inglés en 1978). Expuso, desde una concepción dialéctica entre aprendizaje y desarrollo, que la *zona de desarrollo próximo* es la diferencia entre el desarrollo de una tarea por el niño sin recibir ayuda y el nivel más alto de desarrollo potencial de la misma tarea bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. Por lo tanto, como aclara BRUNER, "si se posibilita el avance del niño mediante la tutela de un adulto o de un compañero más competente, entonces el tutor o el compañero que le ayuda, sirven al aprendiz como una forma vicaria de conciencia, hasta que llegue el momento en que el

¹⁹ Como señala CAMPS (1994c:8), la Escuela Activa y la Escuela Nueva, desarrolladas en España a principios de siglo, son un movimiento pedagógico que fomenta la participación directa del alumno en su proceso de aprendizaje.

²⁰ Según la teoría del *aprendizaje significativo*, para aprender un tema, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información. Además, esta información nueva reestructura los esquemas de la memoria, es decir, la información que ya existía en la memoria se debe acoplar con las estructuras recientemente creadas, y la nueva información puede, por lo tanto, entrar directamente en los nuevos esquemas.

Según la *teoría del descubrimiento*, la enseñanza tiene como fin una constante solución de problemas por parte del alumno, que le lleve al descubrimiento. Considera, al igual que PIAGET y AUSUBEL que el aprendizaje pasado sirve para abordar y dominar los problemas nuevos. A partir de estos nuevos aprendizajes se realiza una organización, un reajuste. En cuanto a la secuencialidad de los contenidos, BRUNER ha defendido la idea de una secuencia en espiral, de forma que, en sucesivos niveles y momentos, se incida sobre una misma estructura de conocimiento. De todos modos, subraya que la secuencialidad depende del desarrollo del sujeto así como del aprendizaje anterior.

²¹ Las investigaciones empíricas sobre el lenguaje realizadas por los psicólogos soviéticos de la Escuela de Moscú se han centrado, a grandes rasgos, en dos problemas interrelacionados. Por un lado, el problema del desarrollo de la función simbólica y de la construcción de significados (relaciones entre pensamiento y lenguaje). Por otro, el estudio de los mecanismos neurofisiológicos que subyacen y posibilitan el uso del lenguaje (LEONTIEV 1972, LURIA 1975). VIGOTSKY es, además de la figura clave de esta escuela psicológica, el autor que más destaca en relación con el primero de los problemas (cfr. BELINCHÓN et al. 1992).

aprendiz sea capaz de dominar su propia acción a través de su propia conciencia y de su propio control" (BRUNER 1981:6). Dicho nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable sino un amplio y flexible intervalo.²²

Debe comentarse también entre las teorías cognitivistas del aprendizaje la desarrollada por GAGNÉ (1965), conocida como *teoría del procesamiento de la información*. Esta perspectiva integra aportaciones del modelo conductista, dentro de un esquema fundamentalmente cognitivo, al resaltar la importancia de las estructuras internas que mediatizan las respuestas. Bajo sus orientaciones se establece el diálogo entre neoconductistas y las corrientes actuales del aprendizaje cognitivo. Este modelo considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental consiste en recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella.

Tras la breve exposición de las diferentes teorías de aprendizaje de carácter cognitivista, puede decirse que el *cognitivismo* pone su foco de interés en una *pedagogía de procesos*, en contraste con una *pedagogía por objetivos* (vid. supra apartado 2.1.2). La *evaluación* es concebida, como se desarrolla en el apartado 2.1.5, como una manera de valorar no sólo lo que el alumno ha aprendido sino también lo que no ha aprendido, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no únicamente en el final del mismo.

2.1.5. Pedagogía de procesos, reflejo de una visión cognitivista del aprendizaje

La *evaluación* educativa, pasada por el tamiz de la psicología cognitiva, se propone entender así como valorar los procesos y resultados de un programa educativo. Debe referirse no sólo al grado en que el alumno aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos, sino que también debe responder a cuestiones de justificación (por

²² En esta concepción dialéctica del desarrollo y aprendizaje diverge la teoría de Vigotsky de la teoría genético-cognitiva de PIAGET. Los estudios sobre la adquisición del lenguaje realizados por los psicólogos del círculo piagetano han respetado la interpretación original de PIAGET de que las estructuras y el funcionamiento de los enunciados 'traducen' en forma bastante directa los mecanismos de la inteligencia, frente a la naturaleza dialéctica entre lenguaje y pensamiento defendida por la Escuela de Moscú.

Otra diferencia en la concepción del aprendizaje entre ambas escuelas se encuentra en la manera en que se entiende la asimilación: para los psicólogos de la Escuela de Moscú, el aprendizaje es guiado intencionalmente, es decir, no basta la actividad experimental del niño por sí solo, como postulaban los psicólogos de la Escuela de Ginebra, sino que es importante la instrucción, la actividad tutorizada.

Pese a las marcadas diferencias de orientación entre la Escuela de Ginebra y la Escuela de Moscú, estos dos enfoques comparten una orientación cognitivista en la explicación de la génesis de las

qué han de aprender X conocimientos) así como a los efectos de aprendizaje no intencionados (qué han aprendido que no estaba previsto, qué han dejado de aprender).

Todo esto requiere una traslación desde el énfasis en los productos al énfasis en los procesos. Desde esta óptica, la *evaluación* se diseña en gran medida para enfocar los procesos de la práctica educativa, con objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación racional de la acción didáctica (vid. supra apartado 2.1.2 *evaluación formativa*).²³ Desde una perspectiva cognitiva, la *evaluación* no puede versar únicamente sobre la contrastación aséptica de resultados con objetivos previamente preestablecidos, observables y cuantificables; sino que debe considerar todas las modificaciones que han existido en el transcurso del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son varios los modelos de *evaluación* basados en una teoría de aprendizaje cognitivista, de los que destacan los siguientes: *evaluación basada en la crítica artística* (EISNER 1971) y *evaluación basada en la negociación* (STAKE 1967, PARLETT & HAMILTON 1977, STENHOUSE 1984, McDONALD 1975, entre otros). EISNER (1971) y su escuela de orientación cualitativa de la Universidad de Stanford plantean un modelo de *evaluación* esencialmente procesual que rompe radicalmente con los modelos experimentales convencionales. Según este modelo, el evaluador interpreta lo que observa. Interpretar supone buscar significados, entender lo que ocurre más allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas y latentes:

"La evaluación, para Eisner, es ante todo una actividad de valoración.[...]. Para llevar a cabo tal valoración, se utilizan criterios que sean adecuados para su carácter. Quiere esto decir que la evaluación implica valorar situacionalmente no con criterios y estándares universales, sino en función de las peculiaridades que

funciones mentales y del lenguaje, sin cuya referencia no cabe entender ni la historia de la psicología del lenguaje ni algunos de sus intereses y preocupaciones más actuales (cfr. BELINCHÓN et al. 1992).

²³ Entre las tentativas de integrar la *evaluación formativa* dentro del cuadro de una teorización más amplia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, se pueden distinguir tres orientaciones:

- La primera preconiza la conceptualización de una *evaluación formativa* a partir de los principios teóricos de la didáctica de la disciplina de enseñanza. Esta aproximación está particularmente desarrollada en los trabajos sobre la didáctica del francés como lengua materna (GARCIA-DEBANC & MAS 1987, GRUPO EVA 1991, 1996, entre otras publicaciones).

- Una segunda orientación hace referencia a las teorías de aprendizaje y a los trabajos contemporáneos de psicología cognitiva, con la propuesta de un desplazamiento de la estrategia neoconductista que está en el origen de la conceptualización de la *evaluación formativa* hacia estrategias fundadas sobre teorías constructivistas (ALLAL 1979, 1988).

- Una tercera orientación teórica, basada en los conceptos de la psicología social, se acerca a la *evaluación formativa* como un proceso de comunicación que tiene lugar en el contexto escolar (CARDINET 1986, 1988, WEISS 1991, PERRENOUD 1993).

singularizan y definen cada situación educativa concreta." (PÉREZ GÓMEZ 1983: 439).

Otro modelo de *evaluación* de corte cognitivo es el basado en la negociación, que agrupa varios submodelos: la *evaluación respondiente* de STAKE (1967), la *evaluación iluminativa* de PARLETT & HAMILTON (1972), el *estudio de casos* de STENHOUSE (1984) y la *evaluación democrática* de MCDONALD (1975).²⁴

El fin de tales modelos de *evaluación* es proporcionar información constante a lo largo del proceso evaluador, mediante una comunicación continua entre el evaluador y el sujeto evaluado, con el propósito de descubrir, investigar y solucionar problemas. Se produce pues una constante retroalimentación con el fin de poder mejorar --como defiende SCRIVEN (1967)--, el producto final, evaluado mediante la realización de una *evaluación sumativa*. Por lo tanto, en líneas generales, puede decirse que desde una concepción de aprendizaje de corte cognitivo, la *evaluación* es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de *evaluación* y, en consecuencia, el producto resultante del mismo (cfr. WEISS 1991).

Desde esta concepción de la evaluación, la fiabilidad y validez,²⁵ requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante la contrastación de opiniones, compartiendo significados y reformulando *criterios*. Por otro lado, se considera que la objetividad pura es un imposible epistemológico, puesto que cualquier forma de recogida de datos se encuentra contaminada por los presupuestos sobre los que se construye y los métodos que emplea:

"Se juzga preferible constatar que el alumno está elaborando una estrategia prometedora, susceptible de conducirlo a una comprensión real de las propiedades de la tarea en cuestión, que constatar que ha proporcionado una respuesta 'correcta' sobre la base de un procedimiento de dudoso valor. [Sin embargo] [...] para poder

²⁴ Para un estudio más detallado de los modelos de evaluación apuntados, véase PÉREZ GÓMEZ (1983) y BLANCO (1996).

Tales modelos surgieron como una alternativa para la evaluación de programas, no del rendimiento de los estudiantes, de ahí la dificultad de aplicación de tales propuestas a la evaluación de los aprendizajes.

²⁵ La validez y fiabilidad son dos requisitos que debe tener un sistema de evaluación. Por validez se entiende el grado en que un sistema de evaluación mide lo que dice medir. La fiabilidad se refiere al grado de consistencia del instrumento de evaluación empleado, esto es, al grado de consistencia del juicio emitido (cfr. BISQUERRA 1989). Para el modo en que tales conceptos se entienden en esta investigación, véase cap. IV, apartado 4.3.4).

interpretar los datos en una perspectiva criterial sería necesario que existieran trabajos de investigación psicopedagógica que describieran las conductas reveladoras de una estrategia 'prometedora' en una tarea de aprendizaje dada. [...]. Para la mayoría de las nociones enseñadas en la escuela los puntos de referencia teóricos y empíricos son inexistentes. En esta situación es siempre posible recurrir a consideraciones generales de tipo normativo (referencia a las conductas que son 'típicas' de los alumnos de una cierta edad o estadio --hipotético-- de desarrollo". (ALLAL 1979, 1980:10).²⁶

Asimismo, al hilo del texto apuntado de ALLAL, cabe remarcar una idea ya presentada (vid. supra apartado 2.1.2), que va a resultar fundamental en la presente tesis de doctorado, la necesaria conjugación que debiera darse entre la información obtenida mediante *un marco de referencia criterial* y la obtenida mediante un *marco de referencia normativo*. De este modo, podrá conocerse cuál es la realización normal del aspecto contemplado como *criterio* en un período de escolarización determinado. Ahora bien, conviene, en este punto, hacer una matización. En estas páginas, entenderemos como "normal" el nivel de competencia más frecuente, aún a pesar de que, como se comentará más detenidamente en el capítulo IV, cometemos una impropiedad en el empleo del término, pues, desde un punto de vista estadístico, el cálculo de la media o medida normal supone una serie de circunstancias que no se dan en el cálculo llevado a cabo en esta investigación (estudio representativo, cálculo de la media estadística mediante las denominadas campanas de Gauss). Asimismo, creemos, como hemos indicado, que para que dicho nivel medio de competencia necesita, para que se constituya en un marco de referencia normativo potenciador de aprendizaje y que actúe como umbral mínimo de tolerancia, elevarse en satisfacción un grado por encima.

En resumen, frente a la *evaluación* de corte conductista, la *evaluación* desde un enfoque cognitivo tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje así como detectar los tipos de errores más frecuentes, para recuperarlos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las diferencias existentes, esta manera de concebir la *evaluación* se nutre de muchas de las aportaciones efectuadas desde una línea conductista (vid. supra apartado 2.1.2; cfr. ALLAL 1979): la noción de *criterio de evaluación*, la concepción de la *evaluación* a partir de las necesidades del sujeto evaluado, lo que lleva a conocer lo que se considera realización *normal* por una población determinada de lo que está siendo

²⁶ El subrayado es nuestro.

evaluado, la noción de *evaluación individualizada* y la de la *evaluación* como una acción que es posible llevar a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (*evaluación formativa*).²⁷ Con la enumeración previa quiere ponerse de manifiesto que ambas concepciones evaluativas (conductista, cognitivista) no están reñidas ni son totalmente antagónicas, sino que pueden llegar a complementarse, puesto que una concepción cognitivista de la *evaluación* potencia lo que desde una visión conductista había quedado soterrado y/o desvirtuado.

La revisión efectuada sobre las teorías de aprendizaje cognitivistas (2.1.4) ha permitido conocer el factor interno que motiva la manera de concebir la *evaluación* desde dicha perspectiva (2.1.5). En el apartado 2.1.6 se analiza la concreción de dicha concepción en los planes de estudio de Secundaria, contemplados --como hemos indicado-- como factores externos que condicionan, en último término, la concepción de la *evaluación* en educación.

2.1.6. El reflejo del cognitivism y su concepción de evaluación en Enseñanza Secundaria

El plan de estudios de 1934, conocido como plan republicano, plantea un tipo de enseñanza que se acerca a los presupuestos de las teorías de aprendizaje cognitivistas. Como señala LÓPEZ FERRERO (1997), supone una gran novedad pedagógica. Dicha innovación se hace palpable sobre todo en las orientaciones metodológicas propuestas y en la concepción de la *evaluación* de los aprendizajes que implican tales orientaciones.²⁸

²⁷ Según ALLAL, la *evaluación formativa* puede en su aplicación concebirse como una regulación retroactiva de los aprendizajes o como una regulación interactiva. La segunda se corresponde más directamente con una visión cognitivista del aprendizaje, la primera es más propia de una concepción conductista.

La puesta en práctica de una *evaluación formativa* retroactiva debe entenderse del siguiente modo: para cada objetivo no alcanzado se organizan actividades de mejora y de recuperación, en las que se intenta la variedad metodológica y no la mera repetición de ejercicios del mismo tipo. El procedimiento más común, desde esta perspectiva, es el de una *evaluación* puntual sobre los objetivos no alcanzados.

Por otra parte, la puesta en práctica de una *evaluación formativa* interactiva debe entenderse como la realización de un proceso constante de regulación entre *evaluación* y proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que cualquier actividad de aprendizaje es en sí misma una actividad de *evaluación*.

²⁸ En cuanto a las orientaciones metodológicas, PÉREZ GALÁN (1975a, 21977:83, cit. por LÓPEZ FERRERO 1997: 199) indica que "en el aspecto pedagógico, la República establece, frente a la enseñanza libresca y pasiva, una enseñanza activa que hace del trabajo su eje". Se señala explícitamente que, a la hora de enseñar, se tenga en cuenta el modo de aprender, contemplando el desarrollo mental del alumno y ofreciéndole conocimientos que pueda relacionar con otros anteriores.

Cabe señalar la amplia extensión con que se detalla la manera de proceder en la evaluación de los aprendizajes. Del artículo 9º al artículo 26º (Gaceta de Madrid, nº242, con fecha de 30 de agosto de 1934, p.1873) se recogen los procedimientos para llevar a cabo la *evaluación* y calificación del alumnado. En cuanto a la *evaluación* del resultado de aprendizaje, señala lo siguiente:

"Artículo 9º. Los alumnos oficiales de los Institutos nacionales de segunda enseñanza serán calificados por los Profesores del curso, constituidos en Junta, a partir del 20 de mayo [...].

Artículo 10º. Cuando la labor del alumno merezca unánime juicio favorable de la Junta de Profesores para el pase al curso siguiente, se acordará así sin necesidad de prueba alguna.

Artículo 11º. Cuando la Junta de Profesores no estime apto al alumno en ninguna asignatura, repetirá curso sin más pruebas."

No parece necesario efectuar un examen final cuando los profesores se han puesto de acuerdo sobre la valoración que un alumno merece. La *evaluación* final de curso parece haberse sustentado en un valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, como se deja constancia en el mismo artículo 9º de dicho plan de estudios:

"Para juzgar a estos alumnos se tendrá en cuenta la labor realizada durante el curso, los ejercicios prácticos y los escritos. Éstos últimos se efectuarán al menos una vez al trimestre, sobre materias contenidas en los temas del cuestionario. Los ejercicios escritos trimestrales irán firmados: el Profesor los sellará y archivará para presentarlos al examen de la Junta de Profesores" (ibíd, p.1873).

Según se desprende de estas líneas, la *evaluación* requiere sobre todo valoración. Una manera de conseguir esta valoración, al final de curso, es a partir de combinar la *evaluación* final con una valoración procesual. Parece éste un método de *evaluación* efectivo, que se pueda llevar a cabo, práctico, en el que se integra totalmente *evaluación* del producto con la del proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁹ Por otra parte, según el plan de 1934, los alumnos debían realizar un examen de ingreso y otro al final de reválida, para obtener el título de bachillerato universitario. Hay además un examen de 'conjunto' después de tener aprobado el tercer curso:

²⁹ La técnica empleada según el plan de estudios republicano para llevar a cabo la *evaluación* de los escritos se asemeja a la denominada técnica del "portafolios". La *técnica del portafolios* consiste en coleccionar los escritos de los estudiantes, donde se incluye información sobre los procesos de los estudiantes y sus reflexiones, recogidos con el objetivo de proveer información sobre la mejora a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. Con dichas muestras es posible efectuar una *evaluación* final de tal proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de valorar algunas de tales muestras (cfr. FREDMAN 1991, CASSANY 1993b).

"Para matricularse en el primer curso de Bachillerato, será necesario hacer un examen de ingreso que consistirá: en un ejercicio de lectura y otro de dictado de literatura española contemporánea; de ejercicios escritos que versarán, necesariamente, sobre problemas del sistema métrico decimal, de un examen práctico de cosas, mediante el cual conversarán los Profesores del Tribunal con los alumnos, para conocer el grado de su preparación [...].

Al finalizar el Bachillerato, se establece un examen de reválida, con intervención del Profesorado de las Universidades, para que sirva de preparación el ingreso en los estudios de enseñanza superior." (Ibíd, p.1873).³⁰

A la luz de lo expuesto, se desprende que la preocupación demostrada por el proceso de enseñanza-aprendizaje no deja de lado la función acreditativa que debe también desempeñar la *evaluación*. Es más, dentro de una perspectiva cognitivista del aprendizaje, se considera de suma importancia conocer el punto de partida del estudiante para que de este modo el aprendizaje suponga una constante asimilación y acomodación de lo nuevo sobre lo sabido. Asimismo, en el fragmento citado puede leerse, aunque sin emplear esta terminología, que la *evaluación* final puede ser sumativa desde el punto de vista del profesor, pero es *formativa* para el alumno, en la medida en que le permite conocer el grado de su preparación para estudios posteriores (cfr. HUFF & KLINE 1987).

Sin embargo, como se apuntó anteriormente (vid. supra apartado 2.1.3), el Bachillerato franquista (plan de estudios de 1939) arrasó cualquier amago de posturas pedagógicas activas defendidas en el plan de 1934 (cfr. LÓPEZ FERRERO 1997). Debido al reducido período de tiempo en que se llevó a cabo el plan del 34, éste apenas tuvo repercusión en la tradición didáctica de la Enseñanza Secundaria. Por otro lado, aunque en la Ley de 1953 (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media) se proponía también una enseñanza innovadora, activa (cfr. LÓPEZ FERRERO 1997), la mayor preocupación del plan de 1953 quedó, a fin de cuentas, reducida al modo de realizar los exámenes finales (GARCÍA HOZ 1980; vid. apartado 2.1.3).

A pesar de la poca efectividad del plan de 1953, lo cierto es que poco a poco, empieza a existir un cambio en el concepto de *evaluación*. A partir de los años setenta aparecen las llamadas alternativas cualitativas, se da importancia al proceso y se empieza, aunque tímidamente, a utilizar procedimientos cualitativos en la *evaluación* del proceso de enseñanza-aprendizaje (cfr. IMBERNÓN 1993: 6). Así, la influencia subyacente constante del *conductismo* en los planes de estudio de Enseñanza Secundaria durante la

³⁰ El subrayado es nuestro.

dictadura sufre --aparentemente-- un cambio a partir de la Ley de 1970, en la que se centra la atención en la enseñanza personalizada, en la *evaluación continua* y en la orientación permanente de los alumnos. Las innovaciones educativas más importantes de la reforma educativa de 1970 están resumidas en la Orden Ministerial, con fecha 2 de diciembre de 1970. En cuanto a la *evaluación continua*, se señala lo siguiente en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975:

"La valoración del rendimiento educativo de los alumnos que se establece en esta disposición debe entenderse no sólo como una comprobación del cumplimiento de los objetivos perseguidos, sino como un elemento de gran importancia que ha de integrarse en el contexto general del proceso educativo. Es insuficiente la determinación de una conducta de aprendizaje satisfactoria o insatisfactoria; ha de aprovecharse necesariamente su carácter de indicador valioso acerca del grado de progreso del alumno y de las causas de las posibles deficiencias, con el objeto de favorecer el establecimiento de las actividades de recuperación más adecuadas y de introducir las oportunas correcciones, tanto en el desarrollo de los programas como en los instrumentos empleados para la evaluación."

De esta manera, empieza a cuestionarse la *evaluación* como acto final de un ciclo de estudios para introducirla en el proceso mismo de la educación. Esta Ley dice orientar los contenidos de la educación más hacia los aspectos formativos y el adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo. Se recogen objetivos explícitos por asignaturas. Sin embargo, algunas de las valoraciones que se han llevado a cabo sobre la ley de 1970 -- Ley General de Educación-- y sobre su concreción para el bachillerato en el plan de estudios de 1975 (BOE nº 93, pp. 8054-8061, con fecha del 18 de abril de 1975), ponen de manifiesto la falta de aplicación real de los nuevos métodos didácticos y del modelo de *evaluación* propuesto. Incluso pueden verse contradicciones internas en la constitución del plan de estudios oficial. Por un lado, existe una contradicción evidente entre los objetivos propuestos y los contenidos seleccionados. La asignatura de Lengua Española de COU ³¹ tiene dos objetivos básicos:

³¹ Centramos la atención en este nivel educativo por ser el que han cursado los estudiantes cuyos textos son objeto de estudio en la presente investigación. Asimismo, comentamos los objetivos establecidos para la asignatura de Lengua Española por considerar que desde ésta debiera haberse trabajado la composición escrita en español. En el apéndice I de esta tesis aparece recogido el programa y los objetivos de esta asignatura en C.O.U según el plan de estudios de 1975. Destaca de este programa el énfasis en los contenidos referidos a la descripción del sistema lingüístico (cfr. LÓPEZ FERRERO 1997). Aunque, por otro lado, es cierto que en él se recogen temas referidos al texto, éstos han sido eliminados como temario en las pruebas de Selectividad, razón por la cual se les suele prestar poca atención práctica en las clases de Lengua Española de C.O.U.

"Suscitar en los alumnos el uso reflexivo del lenguaje y capacitarlos en el dominio de la expresión abstracta que es específica del saber científico. El carácter eminentemente práctico que ha de tener esta materia exige, sin embargo, vertebrar las actividades didácticas en torno a unidades de contenido que eliminen el riesgo de trivializar la enseñanza sobre fórmulas estereotipadas de redacción o composición, cuyo fracaso como metodología didáctica ha sido repetidamente demostrado. El temario que se ha detallado más arriba trata de eliminar tal peligro articulando las actividades prácticas de modo coherente y progresivo. Se ha atendido asimismo a analizar distintos tipos de textos y a provocar en los alumnos una actitud crítica respecto de los mensajes que recibe y de su manipulación intencionada." (BOE nº 93, 1975, p.8059).

Tales objetivos parecen incuestionables: priorizan la enseñanza activa de la lengua de modo que se aumente la competencia del estudiante. Sin embargo, los contenidos parecen ir por otros derroteros, centrados, fundamentalmente, en la descripción de subsistemas lingüísticos (vid. apéndice I). La orientación cientifista de los programas hace que se consideren eficaces para la adquisición de los saberes algunos contenidos coherentes con el paradigma positivista, como la enseñanza de la lingüística estructuralista, y con orientaciones metodológicas coherentes con las teorías motivacionales conductistas (cfr. (GONZÁLEZ NIETO 1981, GONZÁLEZ SOTO et al. 1988, CABRÉ 1990, CASSANY 1990, ÁLVAREZ MÉNDEZ 1991a, JORBA & SANMARTÍ 1993, MARTÍN GORDILLO 1994. CALSAMIGLIA 1994a, CAMPS 1994b, entre otros). La pretendida *evaluación* continua queda frecuentemente reducida a multiplicación de exámenes, con empleo de 'pruebas objetivas'.

En la nueva Ley de Educación, L.O.G.S.E. (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, del 3 de octubre),³² entre otras novedades que incorpora la primera Ley democrática de Ordenación del Sistema Educativo en nuestro país, cobra una especial relevancia la organización de los centros educativos a los que se reconoce un alto nivel de autonomía en la organización del currículo, si bien se suele criticar la falta de medios técnicos y personales para llevarla a cabo:

³² Aunque el corpus objeto de análisis de la presente investigación está formado, como se ha apuntado anteriormente, por escritos de estudiantes que han seguido el plan de estudios de 1975, puede ser interesante analizar, aunque sea brevemente, la manera de entender la *evaluación* de los aprendizajes según la actual Reforma Educativa, conocida como L.O.G.S.E.

Para una revisión sobre la concepción de la *evaluación* en la legislación educativa vigente, véase ÁLVAREZ MÉNDEZ (1994), BLANCO (1996), RAMO & CASANOVA (1996).

"Si no hay cambio y transformación en la concepción y en las estructuras escolares, cualquier intento de introducir la perspectiva cualitativa está abocado al fracaso, no sin antes crear frustración y desencanto, fruto de falsas expectativas [...]. Ciertamente, [...] el quehacer de la *evaluación* cualitativa es tarea difícil [...]. Pero con unas estructuras que se resisten a cambiar tales como la concepción disciplinar del currículo [...], el número de alumnos por aula (¡40 alumnos!), los horarios saturados de los profesores, los materiales y libros de texto que ofrecen parcelas seleccionadas (¿con qué criterios?, ¿desde qué interpretación de valor?) de la Cultura y de la Ciencia, las condiciones de las aulas, el sistema conservador de la *evaluación* que se practica... [sic] la carga parece sobrepasar con mucho los márgenes y las condiciones en los que se reconoce y se desarrolla la práctica cualitativa." (ÁLVAREZ MÉNDEZ 1985: 70).

"L'expressió 'tractament de la diversitat' no aconsegueix passar de ser una expressió i gairebé assoleix excepcionalment una aplicació pràctica positiva. Falten professors, falten tècniques i és que, en el fons, aquest binomi comprensivitat-diversitat recorda el del cercle i la seva quadratura." (CABELLO 1997: 12).

Uno de los componentes esenciales, concebido como eje vertebrador de todo el dispositivo pedagógico, es la *evaluación* de los aprendizajes. En la L.O.G.S.E., el modelo de *evaluación* que se considera más adecuado para valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje es también el que corresponde, como en el plan anterior, a una *evaluación continua* y *formativa*, lo que implica evaluar no sólo los aprendizajes al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a lo largo del mismo. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en el plan de estudios de la II República, no se hace alusión a los procedimientos que se podrían emplear para su puesta en práctica (cfr. GUILLÉN et al. 1997):

"Es muy importante [...] que el peso de la actitud *formativa* por parte del profesor no sólo se traduzca en palabras sugerentes y atractivas [...]. En la normativa que desarrollan las disposiciones legales de las reformas no es fácil encontrar medidas administrativas que concreten tanta palabra sugerente, y sigue prevaleciendo el interés desmedido por la calificación más allá de la *evaluación* que forma." (ÁLVAREZ MÉNDEZ 1991b: 201).

Por otro lado, aunque en la L.O.G.S.E. se plantea la necesidad de llevar a cabo una *evaluación formativa* y *continua*, se pierde de vista una premisa fundamental de las teorías de aprendizaje cognitivistas en las que parece sustentarse: el interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje no pretende otra cosa que mejorar el resultado de enseñanza-aprendizaje. La conjugación necesaria entre ambos tipos de *evaluación*, esto es, entre

evaluación formativa y *evaluación sumativa*, no está resuelta de modo explícito por la L.O.G.S.E., con lo que saltan a la vista contradicciones internas respecto al tema de la *evaluación* en su puesta en práctica:

"Un análisis de toda la filosofía en la que se inscribe la Reforma de las Enseñanzas Medias nos llevaría a descubrir fuertes contradicciones que este mismo planteamiento agudiza agrandándolas, como es el caso de que, en contra de lo aquí anunciado ('en el proceso de aprendizaje la *evaluación* es el hilo conductor'), dos páginas más adelante se dice que los objetivos operativos 'son las claves de referencia del proyecto educativo'. [...]. La contradicción a la que apunto, conviene aclarar, reside no tanto en la existencia de objetivos, sino en la interpretación que se hace de ellos y sobre todo el uso que de ellos se hace. [...] Lo que se anunciaba como eje viene a subordinarse a los objetivos, que son la auténtica panacea desde la que se pretende remediar tanto mal como se anuncia." (ÁLVAREZ MÉNDEZ 1985: 74).

En la misma línea crítica se pronuncia un amplio sector del profesorado de Secundaria, como se recoge en la evaluación elaborada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Ocho de cada diez profesores encuestados echan en falta el apoyo de la Administración y el 60% de los profesores cree que no ha recibido una buena formación pedagógica (cfr. *El País*, jueves 5 de marzo de 1998, sección *Sociedad*, p.24, INCE 1998d: 3).

Como novedad respecto a los planes de estudio anteriores, puede destacarse que se han incluido en los R.R.D.D. publicados hasta el momento los denominados *criterios de evaluación*, con el fin de formular todos los objetivos que deben alcanzar los alumnos para promocionarse de una etapa a otra. Con los *criterios* se pretende homogeneizar el sistema educativo en su conjunto, pues indican lo imprescindible que el alumno debe aprender para continuar sin dificultades en la siguiente etapa. Sin embargo, dicha meta final resulta utópica en un sistema que ha potenciado la diversidad y la dispersión, protegido bajo el "falso escudo de la libertad de elección del currículum, la autonomía de centros y la comprensión del fenómeno educativo" (CABELLO 1998: 3). Además, la formulación de tales criterios dista mucho de ser concreta. Están formulados de forma amplia y genérica con los que no se acaba de concretar el marco de rendimiento ideal formulado en objetivos en el plan de estudios anterior.

Asimismo, quisiéramos destacar que, aunque la *evaluación formativa* puede y suele llevarse a cabo mediante actividades de aprendizaje, la realización de una

evaluación formativa no está reñida, en contra de falsos prejuicios ampliamente extendidos, con la realización de exámenes como instrumentos para evaluar los aprendizajes:³³

"Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio sin el cual no hay obra educativa posible?" (GINER DE LOS RÍOS 1924: 87, cit. por GIMENO 1981: 217).

"Coincido con Cardinet en afirmar que 'toda clase de información puede obtenerse del análisis de ejercicios efectuados corrientemente en la clase' (Cardinet 1984: 26) [sic] de donde la necesidad de que cada enseñante construya la estrategia de *evaluación formativa* que sea aplicable al aula (cfr. Allal 1980) [sic]. Es sobre esta idea donde conviene recuperar el sentido educativo del examen, de la corrección de los errores. [...]. Si logramos separar la idea tan arraigada y tan comúnmente asumida de que error que se comete equivale a punto que se baja, y que una serie de errores o lagunas u olvidos suponen el suspenso, entraremos ya en el terreno de lo cualitativo. Porque si hay equivocación o error nos informan puntualmente de que 'algo' no va bien o que simplemente va por un camino no previsto, y que tal vez necesita remedio o rectificación o que necesita mejorar." (ÁLVAREZ MÉNDEZ 1985: 74).

El examen puede ser una acertada herramienta *formativa*, pues con él el estudiante debería enfrentarse a demostrar los conocimientos construidos y no a verter los conocimientos memorizados. Por su parte, mediante un examen, el profesor puede valorar el grado de aprendizaje así como detectar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y no únicamente medir los saberes acumulados (cfr. ÁLVAREZ MÉNDEZ 1985: 74).³⁴

Apuntadas en líneas generales las contradicciones internas señaladas en la L.O.G.S.E. en cuanto a la concepción de la *evaluación* de los aprendizajes, cabe decir que

³³ Puede decirse que en la tradición pedagógica española, obsesionada --como hemos visto-- por el modo de realizar los exámenes finales, el problema radica en la separación constante (promulgada desde el plan de 1939) que se establece entre examen y aprendizaje:

"El sinsentido nace de la dicotomía establecida entre el 'tiempo para la enseñanza' y el 'tiempo de exámenes', quedando el 'tiempo de aprendizaje' supuesto entre ambos, por más que sea en los exámenes donde el alumno muestre y demuestre lo que sabe"(ÁLVAREZ MÉNDEZ 1985: 75).

³⁴ Concebir el error como herramienta posibilitadora de aprendizaje está en la base de la presente tesis de doctorado. Dicha concepción didáctica del error está también presente en SHAUGHNESSY (1977), GUASCH (1990, 1997), CASSANY (1993a), y en la concepción de *evaluación del texto escrito* propugnada por el GRUPO EVA (1991) y VESLIN et al. (1992).

éstas pueden deberse al afán de querer separar de forma tangencial el *conductismo* del cognitivismo:

"El papel que a principios del siglo XX representaba el positivismo se pretende representar actualmente, al parecer, por parte del *constructivismo*, desfigurando en cierta medida los planteamientos positivistas para facilitar su sustitución." (MARTÍNEZ DELGADO 1995: 11).

Creemos que la existencia de antagonismo entre *conductismo* y *cognitivismo*, sostenida por los defensores del *constructivismo* más radical, no es posible, puesto que muchas de las características que el cognitivismo defiende para la enseñanza-aprendizaje y *evaluación* de los aprendizajes están ya presentes --como hemos ido anotando (vid. apartado 2.1.5)-- en autores conductistas.³⁵ Como señala MARTÍNEZ DELGADO (ibíd, p. 5), "El *constructivismo* (incluso 'radical') [sic] puede considerarse como una variante del positivismo tradicional". Sin embargo, pretender una aplicación en educación del *constructivismo* de forma sesgada lleva a "la paradoja de la propagación e implantación no constructivista del *constructivismo* [sic]." (MARTÍNEZ DELGADO, ibíd, p. 12). O, en la misma línea, ÁLVAREZ MÉNDEZ indica:

"[...] el excesivo protagonismo que se da al punto de vista sicológico (en el lenguaje, en las explicaciones, en los conceptos, en las interpretaciones) no es el único problema, sino el exclusivo y excluyente enfoque por el que se opta que da por resultado la utilización de un lenguaje constructivista para ser desarrollado con una tecnología conductista: un intento ecléctico que arroja más sombra que luz sobre las ideas que se propone llevar a cabo." (ÁLVAREZ MÉNDEZ 1994: 333).

En resumen, puede decirse que la creación de la L.O.G.S.E., basada en unos fundamentos psicológicos de carácter constructivista, no ha parecido tener en cuenta la tradición escolar ni los anteriores planes de estudio que, a pesar del corto período de

³⁵ La diferencia más importante entre ambas teorías estriba quizá en el modo de entender el proceso de aprendizaje: para el *conductismo* el aprendizaje se recibe pasivamente, no así para el cognitivismo, que entiende que el aprendizaje es activamente construido por el sujeto cognoscente. Ahora bien, el "yo" no puede ser entendido, al modo del *constructivismo* más radical, a la vez como "sujeto y objeto del conocimiento sustituyendo la 'caja negra' interior del *conductismo* por la 'habitación negra' exterior" (cfr. MARTÍNEZ DELGADO, ibíd, p. 12). La figura del profesor es primordial para ayudar al estudiante en la construcción del aprendizaje. También cabe destacar como una diferencia fundamental la importancia dada desde una visión conductista a la objetividad o, desde una visión cognitiva, a la interpretación y comprensión de lo que sucede.

tiempo de vigencia de algunos de ellos, parecían haberse formado sobre los mismos principios. Incluso ignora, por pretender superar, las innovaciones que había supuesto el plan de 1975, fundamentado éste, en su concepción de la *evaluación* y de la metodología, sobre principios pedagógicos de rango cognitivista:

“En una visión de conjunto, cabe destacar como negativo la descontextualización del discurso de la Reforma, texto sin contexto que no alude al medio social y a la cultura escolar, no digamos ya a su historia y a su tradición, que nos caracterizan y nos identifican [...]. Tal vez sea la misma razón por la cual uno se sorprende de la atemporalidad de la propia reforma y del discurso que la envuelve. Y en el olvido del tiempo y del espacio [...] queda también en el olvido que la evaluación, tan caracterizada y matizada en los documentos, debe ser ante todo justa y transparente, como acción social que es, lo cual la remite al mundo de los valores que se reconocen como tales en un contexto social determinado.” (ÁLVAREZ MÉNDEZ 1994: 340-341).

Tras la revisión efectuada sobre algunos de los sucesivos planes de estudio de Enseñanza Secundaria (apartados 2.1.3 y 2.1.6), se confirma la idea apuntada de que el *conductismo* ha sido la base psicológica, aunque no expresada explícitamente, predominante de los mismos. Dicha influencia se ha dejado traslucir de forma palpable en la concepción que en ellos se transmite de la *evaluación de los aprendizajes* y/o en los contenidos seleccionados para la enseñanza. Por otro lado, en algunos de los planes revisados en este apartado se observa la influencia psicológica del *cognitivismo*; sin embargo, como hemos ido analizando, esta influencia es, en muchas ocasiones, de forma, de terminología, sin que haya calado en la tradición pedagógica de la Enseñanza Secundaria. Con frecuencia, las razones del fracaso del *cognitivismo* deben buscarse en los mismos planteamientos contradictorios en que se constituyen tales planes.

Llegados a este punto, cabe efectuar una breve síntesis de lo expuesto a lo largo del apartado 2.1. Por un lado, hemos deslindado las teorías de aprendizaje más influyentes en educación. En el apartado 2.1.1 se ha expuesto una caracterización de las teorías conductistas del aprendizaje, mientras que en el 2.1.4 se han descrito las líneas básicas de una concepción cognitivista. Por otro lado, se han comentado las concepciones subyacentes de *evaluación* educativa según cada teoría del aprendizaje: en el apartado 2.1.2 se ha desarrollado la visión de la evaluación según el conductismo, y en el 2.1.5, la visión de la evaluación desde una perspectiva cognitivista del aprendizaje.

Por último, hemos intentado observar qué concepción de *evaluación* se refleja en los planes de estudio que a lo largo de este siglo se han ido sucediendo para la Enseñanza Secundaria. De este modo, en el apartado 2.1.3. se ha comentado la influencia del conductismo y su concepción de la *evaluación* en los planes de estudio de segunda enseñanza; mientras que en el apartado 2.1.6 se ha analizado la influencia del cognitivismo.

Como hemos visto a lo largo de todos estos apartados, el término *evaluación* es un concepto que admite definiciones distintas, a veces enfrentadas, según sea el planteamiento epistemológico en que se sustenta. En esta tesis de doctorado, el concepto de *evaluación* de los aprendizajes se entiende en su primera acepción de *emisión de un juicio*, para el que es necesario sustentarse en unos marcos de referencia. Dicha acepción parece estar en la base de cualquiera de las concepciones de *evaluación* apuntadas. Las diferencias entre las concepciones conductistas y cognitivistas derivan entonces, a grandes rasgos, de la manera de proceder (atención al producto frente atención al proceso de enseñanza-aprendizaje) y de las tomas de decisiones derivadas de los juicios formulados (calificar y medir frente a comprender y potenciar la mejora; en definitiva, juicio numérico frente a juicio de valor). La emisión de un juicio de valor es la concepción de evaluación que impera en nuestro trabajo.

Acotada la concepción general de *evaluación de los aprendizajes*, es necesario delimitar ahora el campo de observación al *texto escrito*, objeto de estudio, en sentido amplio, de esta tesis de doctorado. En el apartado siguiente, pretendemos efectuar un estado de la cuestión sobre cómo se ha llevado a cabo la *evaluación del texto escrito*.

2.2. Evaluación del texto escrito

La producción textual es en sí misma un hecho complejo, entre otras razones por intervenir en su realización multitud de operaciones y por estar éstas sometidas, sobre todo cuando se trata de un texto formal, a una constante revisión a lo largo del *proceso* de producción textual. Puede afirmarse, pues, que si lo que se pretende es evaluar una habilidad, como puede ser el hecho de componer un *texto*, la dificultad de conceptualizar y de llevar a cabo la *evaluación* aumenta en comparación con una *evaluación* de conocimientos.

Como se ha apuntado anteriormente (vid. supra apartado 2.1.2), la acción de evaluar supone la existencia de una información que se ha recogido con el fin de emitir un juicio (de valor) de la realidad, definición de *evaluación* de la que, como se ha dicho, se parte en la presente investigación. Desde esta definición, describir cómo se ha llevado a cabo en la tradición didáctica la *evaluación* del *texto escrito* implica tener en cuenta dos factores estrechamente ligados:

1. El *método de evaluación* empleado para valorar el *texto escrito*: *métodos indirectos* frente a *métodos directos*.
2. El *marco de referencia* establecido para llevar a cabo la emisión de un juicio evaluativo: *marco de referencia criterial* frente a *marco de referencia normativo* (vid. supra apartado 2.1.2).

Al haber efectuado ya una definición de los *marcos de referencia* empleados en *evaluación* para emitir un juicio (vid. supra apartado 2.1.2), efectuamos ahora tan sólo una aproximación a los *métodos de recogida de información* empleados en la evaluación del escrito (apartado 2.2.1). En un segundo momento, analizamos las diferentes perspectivas en el empleo de un *marco de referencia criterial* en la tradición evaluativa así como las nuevas propuestas según dicho tipo de *marco de referencia* (2.2.3). En un último apartado, llevamos a cabo una revisión sobre estudios, de carácter normativo, efectuados sobre el *nivel de competencia* escrita de los estudiantes en el discurso académico (2.2.4).

2.2.1. Métodos de recogida de información empleados para la evaluación del texto escrito

Los intentos por acercarse a la *evaluación del texto escrito* plantean, como se ha indicado, dos métodos posibles de recogida de información: 1. *Métodos indirectos de evaluación*; 2. *Métodos directos de evaluación*

1. Métodos directos de recogida de información

1. Los *métodos indirectos* evalúan una determinada habilidad sin usarla, a través de preguntas o cuestionarios sobre aspectos parciales de la habilidad evaluada o acerca de cómo el evaluado cree que domina tal habilidad (cfr. WITTE & FAIGLEY 1983). Centrando el foco de interés en la habilidad escritora, tales métodos se suelen emplear, en general, para valorar habilidades relacionadas con la escritura, como la gramática, la ortografía o el léxico (cfr. WITTE & FAIGLEY 1983, GIL & SANTANA 1985). También acostumbran a emplearse para valorar la capacidad para reflexionar sobre el uso propio de las convenciones de la escritura.

Debido a la rapidez de aplicación y calificación de los *métodos indirectos* como a la fiabilidad de los mismos para evaluar elementos parciales de la competencia escrita (como pueden ser el conocimiento gramatical, ortográfico, normativo) las propuestas de *evaluación* de contenidos lingüísticos mediante tales métodos son innumerables. Éstas proliferan sobre todo a partir de la década de los setenta (vid. supra apartado 2.1.6).

Por otro lado, se pueden emplear tales métodos para evaluar --como se ha apuntado-- la toma de conciencia sobre el *nivel de competencia* escrita y/o sobre el proceso de composición textual. Respecto al primero de los aspectos --la toma de conciencia sobre el *nivel de competencia* escrita--, cabe mencionar los trabajos de CARROLL (1980), recogidos para el español por MENDOZA (1990), aplicado a la lengua escrita, y por PALOU et al. (1991), para la lengua oral. CARROLL crea unas escalas que permiten evaluar la toma de conciencia sobre el propio *nivel de competencia* comunicativa. Mediante una escala se describe, en una gradación que abarca desde *redactor experto a no redactor*, el nivel de redacción que se considera que caracteriza cada nivel establecido.

Para el segundo de los aspectos apuntados, la *evaluación* sobre la toma de conciencia en cuanto al proceso de composición textual que normalmente se sigue, destaca la propuesta de CASSANY (1993b, 1995), cuyo objetivo fundamental es evaluar *la*

propia imagen como escritor/a. Dicha propuesta se plantea como una reflexión acerca del proceso de composición individual. Se presenta como un cuestionario con preguntas en torno a dicho acto. Como señala el autor, dicho cuestionario puede plantearse como un método de recogida de información indirecto o directo. CASSANY (1993b) indica dos formas de proceder: “[...] respondre les preguntes següents i encetar un monòleg escrit sobre la teva imatge d’escriptor o d’escriptora. També es pot fer pensant o parlant, però l’exercici perd energia.” (p. 40).

Pueden considerarse también como *métodos indirectos* los empleados en las distintas investigaciones experimentales de corte cognitivo cuyo fin es la descripción del proceso de composición textual. En este caso, con el empleo de tales métodos se resuelve el problema metodológico de cómo observar los estadios mentales que sigue el escritor mientras escribe (vid. infra apartado 2.2.3.2).

Por otro lado, dichos métodos no tienen razón de ser si se pretenden evaluar aspectos globales --como pudiera ser la textualidad (vid. infra cap. III, 3.3.2)-- de la composición escrita (cfr. CARROLL 1980, GREENBERG 1988, FREEDMAN 1991, LÓPEZ VALERO ET AL. 1996):

"No multiple-choice question can be used to discover how well students can express their own ideas in their own words, how well they can marshal evidence to support their arguments, or how well they can adjust to the need to communicate for a particular purpose and to a particular audience. Nor can multiple-choice questions ever indicate whether what the student writes will be interesting to read". (CONLAN 1986:124, cit. por FREEDMAN 1991:2).

"The majority of multiple-choice and fill-in tests assess the lowest level of learning -recognition-and do not measure coherent thought and expression of that thought.[...] rarely do they demonstrate students' ability to apply, analyze synthesize, and evaluate new ideas and information". (GREENBERG 1988: 48; 56).

Según WITTE (1989), los *métodos indirectos* empleados para evaluar la capacidad de composición recogen dicha información a partir de frases aisladas, descontextualizadas. La pretendida *evaluación* de la habilidad escritora queda reducida a nivel frástico, objeto, en la tradición didáctica, de la instrucción escrita (vid. infra apartado 2.2.3): "In short, writing instruction often became tied to what testers claimed could be reliably measured."(WITTE *ibíd*, p. 254). Algunos de los *métodos directos*

empleados para la *evaluación* del escrito emergen como una reacción contra el uso de *métodos indirectos* para evaluar dicha competencia (cfr. COOPER et al. 1977, ODELL 1981).

2. Métodos directos de recogida de información

Los *métodos directos de evaluación* son aquéllos en que se evalúa la habilidad pretendida haciendo el sujeto evaluado uso de ella. Aplicados al *texto escrito*, se evalúa éste a partir en una muestra real de escritura. El instrumento empleado puede ser cualquier actividad escrita de aprendizaje. Los defensores de estos métodos consideran éstos como potencialmente más válidos para valorar el *nivel de competencia* escrita así como para potenciar el aprendizaje de la misma (FREEDMAN 1991, LÓPEZ VALERO et al. 1996), defendiendo la idea de que la única medida válida de la competencia escrita es un muestra escrita, a pesar de lo difícil que resulta evaluarla y puntuarla, y a pesar de que la fiabilidad evaluativa puede ser menor que la obtenida mediante un *método indirecto* de recogida de información.

De este parecer es BEAUGRANDE (1997), quien, tras revisar las distintas concepciones psicológicas del aprendizaje y sus repercusiones en los currícula escolares, señala al respecto de los métodos de evaluación:

“For assessment, the major basis for ratings and ‘grades’ would not be the formalist short-answer tests, which are easy to make up and mark yet impose high pressure that degrades performance and fosters overload, but rather a cumulative assessment through discourse, such as class discussions and written essays showing the learners organizing and connecting knowledge and using it to produce new knowledge. Test would not just finalize the assessment but would be mainly diagnostics for estimating the current bases of skills and knowledge upon which instruction can safely build. Instead of correctness being the sole criterion for rating learners and leading them to adaptively shy away from difficult new skills, the criteria would be meaningful for the task and how it reflects or produces important insights and amplifies your potential” (p. 431).³⁶

Sin embargo, como cada tipo de escrito precisa un tipo de *evaluación* distinto, la validez puede cuestionarse también con un *método directo*. A este inconveniente se le debe añadir el hecho de que los *métodos directos* no permiten acercarse a la observación de los procesos de escritura, además de que en su aplicación tradicional suelen limitar el

³⁶ El subrayado es nuestro.

tiempo de realización de la habilidad y requieren normalmente escribir sobre un tema determinado --sobre el que algunos evaluados pueden tener conocimientos y otros no--, procedimiento que va en contra de cómo componen los escritores experimentados: ante un tema que desconocen se documentan y emplean tiempo en la planificación y revisión del texto (WITTE & FAIGLEY 1983).

La presente investigación se interesa fundamentalmente por los *métodos directos* de *evaluación*, ya que pretendemos llevar a cabo una *evaluación del texto escrito* mediante el empleo de la escritura (*método directo de recogida de información*), con el fin de efectuar una descripción del *nivel de competencia* escrita alcanzado en un período de escolarización (*marco de referencia normativo*) así como una explicitación de *criterios* (*marco de referencia criterial*).

Por esta razón, parece conveniente conocer, por un lado, las ventajas e inconvenientes de los *criterios* que se han empleado tradicionalmente en la *evaluación del escrito* (2.2.2) y la didáctica subyacente (2.2.3), así como de las últimas propuestas para la configuración de éstos (2.2.3). Por otro lado, también resulta interesante conocer el planteamiento y los resultados de otros estudios centrados en la descripción del *nivel de competencia* de los estudiantes en una determinada franja de escolarización. Así pues, tras la exposición sobre la *evaluación criterial* aplicada al *texto escrito*, ahondaremos en estudios diversos realizados sobre el *nivel de competencia* de los estudiantes que de algún modo pueden considerarse de carácter *normativo* (2.2.4). Como quiera que dicho campo de observación resulta muy amplio, acotamos el estado de la cuestión sobre el mismo al tipo de texto objeto de estudio en la presente investigación: *el texto expositivo académico*.

2.2.2. Observación de la práctica evaluativa del texto escrito en la enseñanza tradicional

La elaboración de nuevas propuestas para la práctica evaluativa del *texto escrito* en Secundaria debe fundarse en parte sobre el análisis de los disfuncionamientos y aciertos de una tradición didáctica establecida sobre la enseñanza, aprendizaje y *evaluación* del mismo (cfr. REUTER 1996). Se analiza dicha tradición a partir de diversos estudios críticos sobre la misma.³⁷

³⁷ Son varios los autores que hacen referencia al modo en que la didáctica del *texto escrito* ha sido tradicionalmente contemplada: CHAROLLES (1978), MASSERON (1981), BEAUGRANDE (1984), ÁLVAREZ MÉNDEZ (1991a), ROMIAN & MARCHAND (1987), TURCO (1989), MAS (1989), GADEAU (1989), GRUPO EVA (1991), VESLIN et al. (1992), REUTER (1996), BEAUGRANDE (1997), entre otros.

A partir de las observaciones efectuadas por diversos investigadores, se distinguen, dentro de la concepción tradicional, aproximaciones distintas a la *evaluación del texto escrito* y, consecuentemente, a su enseñanza-aprendizaje:

"At one extreme, some comments are overly harsh or disrespectful, and usurp control over student writing, marking sweeping editorial changes and dictating what should be said or how it should be presented from top to bottom. At the other extreme, some teacher comments are so minimal and generic that they become detached and offer no help, no real response. Both extremes ought to be avoided." (STRAUB 1996: 247).

Tales aproximaciones se corresponden en nuestro estudio con los siguientes epígrafes: por un lado, *evaluación* a partir de aspectos superficiales del texto (2.2.2.1). Por otro lado, *evaluación* a partir de *criterios* vagos y/o interiorizados (2.2.2.2).

2.2.2.1. Evaluación de los aspectos más superficiales del texto

Como coinciden en señalar diversos investigadores, en clase de lengua, tradicionalmente, se corrigen y evalúan los escritos centrándose fundamentalmente en los aspectos más formales de éstos, sin apenas centrar el interés en el contenido informativo de los textos.³⁸

Este hecho tiene consecuencias importantes. Las observaciones que el profesor como lector haga de las composiciones de los estudiantes van a influir decisivamente en

Dentro del ámbito hispánico, es interesante destacar las reflexiones en torno al tema de CABRÉ (1990), en un artículo centrado en la didáctica de la lengua en Secundaria. CASSANY (1990) efectúa una revisión clara y sintética sobre los diversos enfoques didácticos que se han sucedido y/o solapado para la enseñanza de la expresión escrita. También en CASSANY (1993a) se hacen referencias al modo de abordar tradicionalmente la corrección y *evaluación del texto escrito*. ÁLVAREZ MÉNDEZ (1991a) reflexiona acerca de la enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico. BATTANER (1991) lleva a cabo una actualización sobre la bibliografía para abordar la didáctica del *texto escrito* a la vez que reflexiona sobre el tema y ofrece propuestas para su puesta en práctica en los currícula. Destaca esta autora "la *evaluación* como uno de los terrenos más resbaladizos de la enseñanza de la lengua como discurso, tanto en lo oral como en lo escrito. Pero si es difícil, no es imposible". Debe señalarse también el trabajo de CAMPS (1994c), en que se efectúa una actualización sobre innovaciones pedagógicas diversas en la enseñanza del *texto escrito*.

³⁸ Cfr. SEARLE & DILLON 1980, APPLEBEE 1981, SOMMERS 1982, BEAUGRANDE 1984, ZAMEL 1985, HALTÉ 1984, ÁLVAREZ MÉNDEZ 1985, 1991a, CAMPS 1990, 1994b, CASSANY 1993a, REUTER 1996, entre otros.

Por el contrario, como hemos indicado en la introducción de esta investigación (cfr. supra cap. I 1.2.1.2), en otras áreas curriculares el *texto escrito* se concibe, normalmente, como el medio para evaluar saberes, independientemente de las operaciones textuales empleadas para expresar tales saberes. En las clases de las disciplinas no lingüísticas se suele valorar la repetición de unos conocimientos previamente organizados por el libro de texto o el profesor, sin tener en cuenta que el dominio textual puede ayudar a

la idea que éstos se hagan del rol de la audiencia: los estudiantes suelen dar importancia en su escrito a aquello en lo que el profesor ha enfatizado la explicación, la *evaluación* y la corrección (cfr. SOMMERS 1982, ZAMEL 1985, CASSANY 1993a, SPERLING 1994, JOHNSON et al. 1994, YAGELSKI 1995). Esto explicaría que los estudiantes revisen lo más superficial, influidos por lo que el profesor destaca.

Como señalan diversos estudios sobre los procedimientos tradicionales de *evaluación*, como efecto de ese afán de corrección y *evaluación* superficial, se puede acabar por establecer 'reglas' de naturaleza restrictiva, que reflejan contradicciones y prejuicios sobre la escritura, y que cierran las posibilidades de expresión del estudiante.³⁹

Siguiendo las observaciones que al respecto efectúa BEAUGRANDE (1984), debe indicarse que algunas de estas reglas prohíben el uso de algunas construcciones sintácticas, como el empleo de opiniones en los escritos académicos, adverbios, contracciones, el empleo de la 1ª y 2ª persona, el uso de la voz pasiva, citas al final del párrafo, preguntas en un ensayo argumentativo o que las frases no puedan empezar con una determinada conjunción (y, *pero...*). También hay restricciones numéricas: un párrafo debe tener de tres a cinco frases; una frase no puede contener más de treinta palabras (BEAUGRANDE 1984:15).⁴⁰

La aparición de tales reglas --indica BEAUGRANDE-- refleja una búsqueda del orden y la uniformidad en un caos de elecciones y variedades, con el afán de acercarse al escrito con unos aparentes *criterios*, sin demasiado fundamento teórico, de *evaluación*.

construir conocimiento o ser un reflejo de que éste existe (cfr. APPLEBEE 1982, CAMPS 1994b, WALVOORD et al. 1995).

³⁹ Cfr. WITTE & FAIGLEY (1983), BEAUGRANDE (1984), GERE & STEVENS (1985), entre otros.

Tales restricciones quizás se deban al trasvase a la enseñanza de normas procedentes de otros ámbitos, como el administrativo o el periodístico. En el ámbito administrativo y jurídico, en el movimiento denominado como "lenguaje legible o eficaz" se ha defendido la estipulación de tales reglas con el fin de ayudar a escribir textos que resultasen más comprensibles al ciudadano medio.

⁴⁰ Según este autor, este tipo de reglas son:

- Inapropiadas: falsifican la verdad de la habilidad escritora, un párrafo no tiene por qué tener un límite de extensión, al contrario de lo que parecen promulgar dichos preceptos.

- Inconsistentes: no tienen validez general, están llenas de contradicciones.

- Incompletas: presentan carencias, se evalúan en unas situaciones, no en otras.

- Autoritarias: se crean sobre pensamientos personales, sin base alguna.

- Restrictivas: la capacidad para decidir del escritor para un uso de autoconfianza entre opciones escritas variadas no existe, sólo se da una opción.

- Negativas: tales preceptos dicen lo que no hay que hacer, pero no ayudan a decidir qué se debería hacer. Las marcas rojas no señalan lo más aceptable sino las equivocaciones de aspectos superficiales y no explican al estudiante en qué medida empieza a aproximarse a un nivel de lengua escrita aceptable.

- Intrabajables: definiciones demasiado vagas, que sólo las puede aplicar un escritor competente. Incluso, a veces dos reglas cierran los caminos del escritor: no desarrollar la 1ª persona del singular ni la pasiva.

Con ellas se establecen veredictos u órdenes, pero no resultan en absoluto explicativas. No forman ni informan al estudiante. Está lejos de conseguirse con estas reglas una aproximación constructivista del aprendizaje: con ellas no se comprende y aprehende el problema, tan sólo se sanciona. Por lo tanto, el empleo de éstas como *criterios de evaluación* parece servir más para justificar la calificación que para ayudar al estudiante a aprender (cfr. SOMMERS 1982, STRAUB 1996).⁴¹

Por otro lado, ese interés por los estadios más superficiales ha llevado a desarrollar *criterios* aparentemente más objetivos, como pueden ser los basados en la complejidad sintáctica del escrito (GALÍ 1928, 1984, HUNT 1965, cit. por BEAUGRANDE 1984, FERRERES PAVÍA 1984, BOLÍBAR & FONS 1984, URRUTIA CÁRDENAS 1992). Sin embargo, éstos no pueden ser considerados *criterios* válidos y fiables por varias razones que a continuación se detallan.⁴²

Por un lado, la complejidad sintáctica no es estable en una persona (BEAUGRANDE 1984, SCHNEUWLY 1988, FLOWER 1990), sino que varía según el tipo de texto y el género discursivo. Por otro lado, el que los estudiantes, obsesionados por el prejuicio de que la complejidad sintáctica es reflejo de un texto satisfactorio, se esfuercen en ligar demasiadas subordinadas seguidas les puede llevar a una pérdida del control de las oraciones y en consecuencia el lector tendrá dificultades en la comprensión. Por lo tanto, asociar calidad a complejidad puede llegar a provocar resultados opuestos a los esperados (problema planteado en GALÍ 1928, HUNT 1965, WITTE & DAVI'S 1980, KRESS 1982, WITTE & FAIGLEY 1983, BEAUGRANDE 1984, RAMA 1994):

"It is indeed hard, as we have already noted, to know just how much of the syntactic difficulty at this and other levels of student writing is rooted not in a writer's unfamiliarity with basic syntactic structures but in his attempt to use these structures in the formal register of textbooks and teachers, an attempt that often leads him into a wilderness of syntactic options with but a blurred sense of where he wants to go" (SHAUGHNESSY 1977: 58).

⁴¹ DIEDERICH (1974) denuncia el hecho de que el estudiante, obsesionado por el error, descarte experimentar con ciertas construcciones por miedo a la corrección posterior con el empleo de estas reglas restrictivas. Sin embargo, este autor ofrece una lista, a modo de reglas de cómo aprender a escribir, que no es más que una prueba de lo que él mismo, páginas antes, ha criticado.

⁴² Los estudios sobre las formas sintácticas empleadas por aprendices son innumerables y dio lugar a partir de la década de los 60 a diversas propuestas de enseñanza de la redacción basadas en el aprendizaje del uso de estructuras sintácticas complejas.

Lo cierto es que el hecho de evaluar únicamente los aspectos superficiales del texto es un claro indicio de que se ha pasado por alto la naturaleza poliédrica del *texto escrito*, priorizando los aspectos superficiales (ortografía, sintaxis) que intervienen en la composición textual en lugar de valorar éstos en relación con los aspectos que tienen que ver con la configuración coherente del mismo.⁴³

Además de una *evaluación del texto escrito* basada en los aspectos superficiales del texto, otra manera de llevar a cabo tradicionalmente la *evaluación* del texto ha consistido en el empleo de *criterios* interiorizados del profesor, como se expone en el apartado siguiente.

2.2.2.2. Evaluación a partir de criterios interiorizados. Evaluación según la opinión del experto

Tanto en lo que se refiere a la lengua oral como a la escrita, el juicio emitido en la *evaluación* depende, en muchas ocasiones, de las impresiones y conocimientos del experto. Esto se traduce en una actitud casi intuitiva ante la *evaluación*.⁴⁴ Se parte, con frecuencia, de una impresión general, respaldándose en una serie de *criterios* interiorizados, comparando el texto del estudiante con el modelo ideal de texto que tiene interiorizado el profesor:

⁴³ Ante esta situación, KRESS (1982), BEAUGRANDE (1984) y los investigadores del GRUPO EVA (1991) recuerdan que deben controlarse las otras variables que puedan afectar a la madurez o calidad del escrito además de la combinación de frases, es decir, se han de establecer criterios diversos que integren consideraciones retóricas. De este modo, la sintaxis quedaría operativamente integrada con los otros estadios del procesamiento textual.

Del mismo modo, en los presupuestos teóricos de la gramática sistémica-funcional propugnada por HALLIDAY & HASAN (1976) se entiende que en el *texto* tiene lugar una gramática de uso, puesto que la actualización verbal representa la selección que el hablante hace de su potencial gramatical. Desde esta óptica, siguiendo a VAN DIJK (1978), la gramática debe dar cuenta no sólo de la capacidad de construir frases correctas, sino de la capacidad de usar tales expresiones adecuadamente en alguna situación comunicativa.

REICHLER-BÉGUELIN et al. (1988) y COMBETTES & TOMASSONE (1988) apuntan también que la gramática debe estudiarse ilustrando de manera particularmente evidente los lazos que existen entre el valor de las formas lingüísticas y sus condiciones de empleo. Aunque tales autores abogan por romper el binomio simplista y reduccionista que asocia tipo de texto a unos determinados hechos de lengua, afirman que pueden destacarse ciertas construcciones lingüísticas muy frecuentes en dichos textos (vid. infra, cap. III, 3.5.2).

⁴⁴ Dicha comparación implícita con un modelo ideal de texto supone acaparar un espectro demasiado ambicioso de objetivos, tan generales que parecen una lista de buenas intenciones más que posibles aspectos observables. Es ésta una opinión compartida por diversos investigadores: SHAUGHNESSY (1977), CHAROLLES (1978), CAMPLESE & MAYO (1982), BRANNON & KNOBLAUCH (1982), WITTE & FAIGLEY (1983), PETITJEAN (1984), LEBRUN (1984), VERTAL (1984), PITTARD (1985b), STRAUB (1996), entre otros.

"[...] La plupart du temps les maîtres dénoncent naïvement les malformations textuelles qu'ils rencontrent dans les copies et en restent à un stade évaluatif pré-théorique conduisant à des interventions pédagogiques souvent mal contrôlées et relativement dangereuses et peu efficaces". (CHAROLLES 1978:9).⁴⁵

Las faltas que afectan a la organización textual no son marcadas la mayoría de las veces dentro del texto sino que las observaciones se limitan a indicaciones gráficas en el margen de la hoja, a comentarios vagos o un par de líneas que barren de una manera aproximativa un pasaje. Es decir, dicha concepción de la *evaluación* se plasma en unas correcciones de difícil interpretación que no producen efectos significativos en la mejora de la producción escrita.

Las prácticas correctivas son pues, como denuncian diversos investigadores,⁴⁶ poco *formativas* y no se acompañan la mayoría de las veces de ejercicios sistemáticos de manipulación. En general, esta manera de proceder en la *evaluación del escrito* refleja la falta de una terminología precisa para explicar a los estudiantes cuáles son sus problemas de escritura. No está consensuada la identificación de las categorías necesarias para llevar a cabo una *evaluación criterial* respaldada en una teoría textual (cfr. CHAROLLES 1978, BEAUGRANDE 1982, 1984, 1997, GIL & SANTANA 1985a, REICHLER-BÉGUELIN et al. 1988, VESLIN 1992, FLOWER 1995, NEWELL & WINOGRAD 1995, entre otros):

"Cantonné dans une pratique plus ou moins instinctive de l'évaluation, l'enseignant ne sera en mesure ni de justifier son appréciation en la détaillant sous forme d'objections formulées dans une terminologie précise et systématisée, ni, surtout, de proposer aux apprenants des exercices bien ciblés, susceptibles de répondre à leurs difficultés en leur faisant appréhender, de manière dissociée, les différentes règles de cohérence textuelle" (REICHLER-BÉGUELIN et al.1988: 9).

De este modo, el estudiante concede importancia a unos u otros aspectos según los *criterios* que con el tiempo considera propios de cada profesor, idiosincrásicos y no

⁴⁵ El trabajo de CHAROLLES se efectúa sobre datos empíricos de prácticas pedagógicas de los docentes. En ausencia de un estudio empírico sobre la manera en que los profesores intervienen frente a textos que consideran mal formados, se basa en encuestas a profesores y en las anotaciones efectuadas por éstos en las redacciones de estudiantes. Por su parte, CONNORS & LUNSFORD (1993) realizan un estudio sobre los comentarios de los profesores (sobre un corpus de 3.000 muestras escritas) en los textos de los estudiantes y llegan a resultados similares a los señalados por CHAROLLES: el profesor se preocupa más de calificar que de responder retóricamente a los escritos de los estudiantes.

⁴⁶ Cfr. CHAROLLES 1978, BAUTIER-CASTAING 1980, PITTARD 1985b, REICHLER-BÉGUELIN et al. 1988, CASSANY 1989, 1993a, VESLIN et al. 1992, REUTER 1996, BEAUGRANDE 1997, entre otros.

siempre explicitados.⁴⁷ Como señalan JORBA & SANMARTÍ (1993) y JOHNSON et al. (1994), los estudiantes que obtienen mejores resultados son aquéllos que saben intuir las intenciones del profesorado y cuáles son sus exigencias; mientras que los estudiantes mal calificados no entienden por qué obtienen esas notas porque desconocen los *criterios* básicos con los que han sido evaluados.

Incluso puede constatarse una divergencia existente entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace a la hora de enseñar y evaluar un *texto escrito*, contradicción que ha sido puesta de manifiesto por GARCIA-DEBANC (1989, 1993) y MAS (1984, 1990), al contrastar las respuestas obtenidas en una encuesta sobre *evaluación* y el análisis de clases de esos mismos profesores. En estos estudios se ratifica que, a pesar de que el profesor declara que considera fundamental a la hora de valorar un texto la coherencia de las ideas expuestas, esto no tiene luego una plasmación didáctica en sus correcciones, pues no se trabaja el texto desde un punto de vista pragmático-discursivo, sino que la enseñanza y corrección del escrito se centra en los problemas de orden morfosintáctico. Las propuestas de mejora se limitan a brindar estructuras sintácticas consideradas más elegantes (cfr. GRUPO EVA 1991). Una conclusión similar es la obtenida por STOCKTON (1995: 53) y ROMIAN & MARCHAND (1987: 89), tras un estudio estadístico sobre lo que los profesores corrigen y lo que valoran en las composiciones escritas de los estudiantes:

"Les critères les plus importants pour une bonne rédaction sont 'la cohérence des idées' et dans une moindre mesure, 'le respect du sujet'... D'autre part, ce que fait essentiellement défaut aux élèves, c'est 'le vocabulaire et l'orthographe'. Ainsi voit-on clairement une distorsion entre ce qu'on prépare, ce qu'on attend et ce qu'on juge dans ce qu'on obtient: pour faire court, ce qu'on évalue n'est pas ce qu'on enseigne, ni ce à quoi on attache de l'importance" (ROMIAN & MARCHAND 1987: 89).

Puede afirmarse que en este tipo de *evaluación* tiene lugar lo que HALTÉ ha llamado “malentendido comunicativo”, al no haber relación entre lo que se pretende evaluar con lo corregido ni con lo enseñado (HALTÉ 1981:124, cit. por REUTER 1984b). Por su parte, ÁLVAREZ MÉNDEZ (1991b:207) define dicha realidad como la existencia de un hiato entre el discurso o reflexión teórica y las prácticas concretas de *evaluación* y corrección (cfr. VESLIN et al. 1992).

⁴⁷ Cfr. BIZELL 1982, WITTE & FAIGLEY 1983, PETITJEAN 1984, ÁLVAREZ MÉNDEZ 1991a, VESLIN

El modo descrito hasta el momento de llevar a cabo la *evaluación* del texto responde, en líneas generales, a una visión conductista del aprendizaje, con la que se busca cuantificar lo que es medible y clasificar al estudiante. Esto mismo explicaría que, como la *evaluación* de la composición escrita es difícil de definir operativamente, es decir, mediante conductas observables, rara vez haya sido incluida como objetivo de aprendizaje. Sin embargo, en los planes de estudio para la Enseñanza Secundaria de la lengua española, se suele hacer mención explícita al hecho de que el estudiante debe ejercitarse en la composición de textos (plan de 1934, 1939, 1953, 1975). En ellos se mantiene de forma permanente la indicación de que los ejercicios de redacción sean constantes a lo largo del Bachillerato y frecuentes.

Ahora bien, la atención didáctica a la composición escrita no parece ocupar un lugar central en el programa de la asignatura de lengua, sino que la especificación de los contenidos en los planes de estudios mencionados señala el estudio de la gramática como eje fundamental de la disciplina.⁴⁸ Como se ha indicado (vid. supra apartado 2.1.6), en la última tradición escolar, sobre todo a partir de la Ley General de Educación (1970), la enseñanza de la lengua se ha limitado a un entrenamiento sistemático sobre los aspectos formales y normativos de la misma, en correspondencia con una concepción conductista del aprendizaje y como consecuencia de las teorías lingüísticas en boga, a pesar de los objetivos que el plan de estudios de 1975 propugnaba para la lengua española (vid. apéndice I):

"Si el Estructuralismo marcó las pautas que definían el entender y el hacer científico de la Lengua, la Psicología Conductista, coincidente en sus postulados con aquél (Álvarez Méndez 1983) vino a ser en la Educación el marco de referencia obligado para determinar los procedimientos didácticos más eficaces de intervención en el aula [...]. La situación creada, desde tales concepciones epistemológicas [refiriéndose a la concepción conductista de los contenidos de la asignatura de lengua] y desde el proceder didáctico que siguió a tales enfoques, derivó en una pérdida de orientación en los objetivos básicos de la enseñanza de la Lengua, y en particular, de la Redacción" (ÁLVAREZ MÉNDEZ 1991a: 23-24).

O en la misma línea, la sintética visión que de la realidad ofrece CAMPS (1994c: 8):

et al. 1992, entre otros.

⁴⁸ Sólo el plan de 1953 reserva de forma explícita unas horas, conocidas como clases prácticas, dentro de la asignatura para trabajar la composición escrita (cfr. LÓPEZ FERRERO 1997).

"Sovint, però, aquestes activitats [refiriéndose a actividades relacionadas con la composición escrita], principalment a nivells de Secundària, s'han considerat complementàries de les que s'adreçaven a garantir el domini d'uns continguts programats, en general de tipus preferentment conceptual i analític. De mica en mica la complementarietat donava pas a la marginalitat i sovint a la desaparició per manca de temps. Perquè, és cert, fer parlar i escriure a la classe requereix temps. Segurament aquest abandó tenia a més una altra causa: és difícil de saber com progressa un/a alumne/a en la seva competència oral o escrita. Mancaven, i part encara manquen, marcs conceptuals i instruments que permetin endinsar-se en aquest difícil camí."

Dicha didáctica oculta los problemas específicos de la producción del texto en beneficio de la adquisición de contenidos de saberes esencialmente morfosintácticos. Por lo tanto, la presencia constante de la composición o redacción en los programas de Lengua y Literatura Españolas a lo largo de los sucesivos planes de estudio no parece traducirse en una atención real a la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita (cfr. MAS 1985, CASSANY 1990, 1993a).

Por otro lado, como han señalado diversos investigadores, en la tradición pedagógica descrita se ha procedido a la enseñanza-aprendizaje y *evaluación* del texto escrito de forma descontextualizada.⁴⁹ Quiere esto decir que la didáctica del texto escrito se ha llevado a cabo, en muchas ocasiones, sin tener en cuenta las variables retóricas que delimitan un tipo de texto. Es un enseñanza que reenvía exclusivamente al estudio de textos y autores literarios, tomados como textos modelos, y que responde a una concepción de la escritura como un don, bajo la presunción de que se aprende a escribir bien de forma intuitiva y con el transcurrir del tiempo (cfr. MENDOZA 1990, GRUPO EVA 1991, VESLIN et al. 1992). Ello es debido a la falta de una teoría del texto que respalde dicha aplicación didáctica, pues se había perdido la tradición de la retórica clásica que había actuado como soporte teórico a la didáctica del *texto escrito* (cfr. FERRERES PAVÍA 1990, CALSAMIGLIA 1994a, REUTER 1996, BEAUGRANDE 1997, INCE 1998b, entre otros).

A la luz de lo apuntado en este apartado (2.2.2), puede decirse que en general, con excepción hecha de las innovaciones pedagógicas desarrolladas por la Escuela Nueva,⁵⁰ la

⁴⁹ Cfr. HALTÉ 1984, 1987, PETITJEAN 1984, GARCIA-DEBANC et al. 1987, TURCO 1989a, 1989b, GRUPO EVA 1991, ÁLVAREZ MÉNDEZ 1991a, CAMPS 1994b, REUTER 1996, entre otros.

⁵⁰ Desde los planteamientos pedagógicos desarrollados por la Escuela Nueva se trabajó la composición escrita como una actividad encaminada a un fin, dentro de una metodología de proyectos (CAMPS 1996:44). Debe destacarse también la labor innovadora y formativa de otros didactas e investigadores sobre la enseñanza-aprendizaje y evaluación del texto escrito.

Así, debemos mencionar el estudio llevado a cabo por GALÍ (1928) sobre la competencia sintáctica. Establece este autor unas pruebas objetivas para medir tal competencia a partir de un estudio normativo

tradición escolar ha sometido el *texto escrito* a una constante *evaluación sumativa*, como una sucesión de instantáneas, con lo que ni el alumno ni el profesor efectúan una labor retroalimentadora. Asimismo, se percibe en la tradición pedagógica una constante confusión de *evaluación* con puntuación (cfr. PETITJEAN 1984, VESLIN et al. 1992, LÓPEZ VALERO et al. 1996) y con corrección (cfr. CASSANY 1993a); además de que los planteamientos metodológicos descritos no se ajustan, debido a la falta de una teoría explícita del texto, con los objetivos generales recogidos en diferentes planes de estudio acerca de la composición escrita (GARCIA-DEBANC 1993).

Como más adelante se expone, en estos últimos años, la situación descrita ha ido cambiando, debido a razones diversas que a continuación se enumeran:

- En primer lugar, la descripción del texto desde la lingüística textual y desde la corriente teórica denominada análisis del discurso ha permitido una aproximación a la caracterización del fenómeno comunicativo como objeto de enseñanza-aprendizaje.

- En segundo lugar, tales aportaciones teóricas se han enriquecido con el análisis, efectuado desde supuestos cognitivos, de los diversos estadios cognitivos implicados en el proceso de composición textual.

- En tercer lugar, debe tenerse en cuenta el interés que en los ámbitos educativos ha suscitado el tema de la *evaluación* de los aprendizajes, lo que ha llevado a una revisión constante del concepto, que se ha traducido en una variada y diversa configuración didáctica de instrumentos y técnicas de *evaluación*.

sobre el nivel sintáctico en la población de estudiantes de Primaria. Como recuerda CAMPS (1997: 213) “el seu intent és establir unes proves que facin correspondre les formes lingüístiques (aspectes lògic i gramatical) a les estructures del pensament i s’orientin a detectar, a diagnosticar, el nivell de desenvolupament mental y lingüístic de l’infant”. En su trabajo, GALÍ establece una escala de composición, en que la gradación se ha establecido en virtud de la estructuración de la frase, por el tipo de frase más predominante en el conjunto total del texto. Con tal escala establece los estadios de adquisición del proceso constructivo del niño. Son estructuras observadas en los niños hasta 12 años. Posteriormente, el trabajo de GALÍ ha sido actualizado y modificado. Destaca, en este sentido, la actualización llevada a cabo por BOLÍBAR & FONS (1984).

Asimismo, FERNÁNDEZ HUERTA (1958-1959) comenta la necesidad de atender didácticamente la composición escrita. FERRERES PAVÍA (1990) efectúa una revisión de las distintas propuestas presentadas, en la bibliografía hispánica, para llevar a cabo la evaluación de la composición escrita.

Por otra parte, deben mencionarse las innovadoras propuestas metodológicas que PLEYÁN (1985) propone en sus libros de Secundaria, donde se trabaja el texto escrito por la función retórica del mismo. Los ejercicios gramaticales que propone van encaminados a una mejora no sólo de la competencia gramatical sino también textual (cfr. LÓPEZ FERRERO 1997, 1998).

Por último, cabe destacar la tesis doctoral efectuada por GÓMEZ BARREIRO (1992a) centrada en la creación de un método para evaluar las habilidades para escribir y redactar en B.U.P y C.O.U.

- Por último, debe señalarse que, en la L.O.G.S.E, los contenidos referidos a habilidades ocupan una parte importante del diseño curricular.⁵¹

La propuesta de *evaluación del texto escrito* que se plantea en la presente investigación pretende recoger las aportaciones de los distintos enfoques teóricos apuntados.

Como se ha visto, evaluar no es sólo detectar e identificar el error, función que queda reservada para la corrección, sino que evaluar es también considerar y valorar el aprendizaje, el progreso, y en consecuencia, potenciar el aprendizaje (vid. 2.1.2, 2.1.5). Por otro lado, para que la *evaluación* sea retroalimentadora ha de ofrecer información constante sobre las mejoras y las dificultades detectadas además de caminos para operar efectivamente sobre estas últimas. La presente investigación se acerca a las últimas propuestas de *evaluación del escrito* (desarrolladas en el apartado 2.2.3), para buscar en ellas el soporte teórico necesario para plantear una evaluación de la habilidad escritora encaminada, en sus aplicaciones didácticas posteriores, a potenciar el aprendizaje y la comunicación entre las partes implicadas en la misma, esto es, entre profesor y estudiante.

2.2.3. Últimas propuestas de evaluación del texto escrito

Ante la circunstancia apuntada de falta de fiabilidad y validez de *criterios de evaluación* (vid. 2.2.2), se pueden señalar diferentes actitudes: desde el hecho de considerar que la *evaluación* del escrito es una empresa cuando menos quimérica (ÁLVAREZ MÉNDEZ 1991a) hasta plantear soluciones, nacidas desde líneas comunicativas y/o cognitivistas, que se caracterizan fundamentalmente por dos aspectos:

- Por potenciar la función *formativa* de la *evaluación*,⁵² encaminada ésta al aprendizaje, y no únicamente a la calificación (vid. supra apartado 2.1.2).

- Por considerar que una propuesta didáctica del *texto escrito* sólo puede resultar efectiva si la acción de escribir se presenta como un problema retórico a partir del cual

⁵¹ Respecto a los contenidos procedimentales recogidos en la L.O.G.S.E., debe indicarse, siguiendo a LÓPEZ FERRERO (1998, en prensa), que el trasvase de tales contenidos en materiales didácticos parece pecar de dos inconvenientes: por un lado, con frecuencia no se potencia la necesaria conjugación entre habilidad y saber; por otro lado, el trasvase queda reducido, en ocasiones, a la implantación de una nueva terminología lingüística, la derivada de las teorías del análisis del discurso y de la lingüística textual, sin que tenga lugar una acertada transposición didáctica de las mismas.

⁵² En la *evaluación* del texto escrito son dos los procesos que se conjugan: el proceso de composición textual y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto si se evalúa el texto en su proceso de

surgen los objetivos para escribir (cfr. BEAUGRANDE 1984, CASSANY 1990, CAMPS 1994b).

Sobre esta concepción retórica de la composición cabe destacar las siguientes propuestas para la *evaluación* de la misma:

- *Evaluación* a partir de *criterios* genéricos de buena escritura (modelo de habilidades) (2.2.3.1).
- *Observación* del proceso de composición textual (2.2.3.2).
- *Evaluación* del producto escrito mediante la explicitación, selección y jerarquización de *criterios* (2.2.3.3).

2.2.3.1. Evaluación a partir de criterios genéricos de buena escritura (modelo de habilidades)

El NAEP (National Assessment Educational Program, de U.S.A.), encabezado por DIEDERICH (1974), propone el llamado *modelo de habilidades*, en un intento de llevar a cabo la *evaluación* del escrito poniendo en acción la misma competencia, es decir, escribiendo, y por lo tanto fomentando un método directo de *evaluación*, en oposición a la primacía concedida hasta entonces a la *evaluación* mediante métodos indirectos.⁵³

Asimismo, se presenta como tentativa de acabar con el problema de la falta de fiabilidad que llevan intrínsecos todos los métodos directos de *evaluación* del *texto escrito* comentados. Dicho modelo se configura a partir de unos *criterios* genéricos de buena escritura, establecidos por DIEDERICH, abstraídos de los comentarios que una muestra representativa de lectores efectuó sobre los índices de calidad en escritos.

Como señalan DIEDERICH (1974) COOPER et al. (1977), WEINER (1980), HUFF & KLINE (1987), FREEDMAN (1991), entre otros, el *modelo de habilidades* pretende, por un lado, responder a la necesidad de crear unos *criterios* de competencia básicos (coherencia, adecuación, normativa, cohesión), de carácter universalizador, que puedan ser aplicados a cualquier escrito, válidos para todos los escritores en todas las situaciones;

composición como si se evalúa el texto como producto acabado pero formando parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje se está efectuando una *evaluación formativa* (cfr. ALLAL 1979).

⁵³ Con anterioridad al desarrollo del *modelo de habilidades*, DIEDERICH (1946, cit. por ADAMS 1964:544) publica una escala de calificación para la corrección y evaluación de redacciones basadas en la organización, el estilo, la lógica del razonamiento y el contenido. Por su parte, ADAMS (1964:533) plantea una 'escala para la *evaluación* del discurso'. Dicha escala aparece configurada a partir de cinco aspectos: adaptación a la situación, estructura del discurso, material empleado para el desarrollo del tema, calidad de la expresión, apreciación general. Cada uno de estos bloques presenta un desglose más

puesto que estos factores son considerados categorías genéricas de la buena escritura y por tanto independientes del tópico dado y del tipo de texto.

Este modelo de *evaluación*, creado con *criterios* explícitos, presenta --como a continuación se detalla-- grandes ventajas sobre las formas tradicionales de *evaluación* anteriormente comentadas (vid. supra apartado 2.2.2). Pero, según diversos investigadores, su puesta en práctica también ha puesto de relieve algunos inconvenientes (KRESS 1982, TURCO 1989b).

Se destaca como ventaja, en comparación con los modos de *evaluación* comentados anteriormente, el hecho de que permite una *evaluación* guiada a partir de la explicitación de *criterios*, y además facilita la atribución de una calificación.⁵⁴ Asimismo, al recoger todos los aspectos que debe tener un buen escrito, la *evaluación* del texto pretende ser completa. Por lo tanto, este modelo de *evaluación* pueden resultar muy útil a fin de llevar a cabo una *evaluación* externa, puntual, en la que los evaluadores no son los formadores. Con ella se recibe información sobre la habilidad escritora en general (DIEDERICH 1974).

Sin embargo, un primer inconveniente surge de la pretensión de universalidad del modelo, puesto que no soluciona el problema de la existencia de una enseñanza descontextualizada de la escritura (cfr. GADEAU 1989, ÁLVAREZ MÉNDEZ 1991a, PASQUIER & DOLZ 1996), aunque tal aproximación puede ser útil en los primeros niveles de enseñanza, pues se recogen criterios genéricos que debería cumplir cualquier escrito. Como constatan diversos investigadores, el texto, cualquiera que sea el canal de

específico de lo que cada uno significa con el fin de establecer una mejor comunicación entre las partes implicadas en el proceso evaluativo, profesor y alumno.

⁵⁴ Con dichos *criterios genéricos de buena escritura* se crean pautas o *bandas de evaluación*. Tales parrillas pueden ser diseñadas de diversos modos (cfr. CASSANY et al. 1994):

- *Banda sintética o de naturaleza holística*. Se describen tres niveles de competencia (alto, medio, bajo). Cada *nivel de competencia* se define por una serie conjunta de características correspondientes a cada uno de los criterios contemplados. A cada *nivel* se le asigna una posible franja de puntuación.

- *Banda analítica*. Cada *criterio* se desglosa en aspectos específicos. Se asigna una puntuación a cada criterio.

El método de *evaluación* analítico considera la composición como una colección de factores lingüísticos, retóricos o de información, que se juzgan de modo independiente, por lo que se obtienen puntuaciones para los diferentes componentes de la escritura. En cambio, la *evaluación* holística está basada en el concepto de que una *evaluación* válida de la escritura debe contemplar ésta como una totalidad.

Los sistemas de puntuación holística han resultado ser más fiables. De este parecer es COOPER (1977), quien afirma que las puntuaciones holísticas están basadas primariamente en cómo los escritores desarrollan las ideas y las organizan, pues aprehenden el texto como un todo. La impresión general como modo de puntuación puede ser fiable, más rápido y probablemente más válido. En cambio, una puntuación analítica puede llevar a considerar positivamente un texto a pesar de que la organización y desarrollo del mismo sean inaceptables.

transmisión empleado, no es de naturaleza monolítica, unidimensional o plana; por lo tanto, no puede haber *criterios* uniformes u homogéneos para evaluar el lenguaje en su manifestación comunicativa.⁵⁵ Los *criterios* deben variar en función del tipo de texto de que se trate y de las condiciones de enunciación que caractericen a éste.

Por otro lado, si bien es cierto que la explicitación de los *criterios* reposa sobre las propiedades básicas del texto, la exhaustividad de los mismos puede dar lugar a problemas didácticos. Al buscar un ambicioso espectro de *criterios* de *evaluación*, puede caerse en una imprecisión que difícilmente facilita la tarea evaluativa (KRESS 1982, PETITJEAN 1984, GRUPO EVA 1991, VESLIN et al. 1992). Ante esta realidad se constata la necesidad de una organización, selección y jerarquización de *criterios* de *evaluación*, recogiendo aquellos aspectos que resulten relevantes según sea la tarea retórica específica que el escritor intenta llevar a cabo.

En su aplicación *formativa*, dicho modelo topa con otro inconveniente, señalado por TURCO (1989b): en el caso de presentar los *criterios de evaluación* en forma de cuestionario para llevar a cabo una autoevaluación, el estudiante no sabe qué tiene que hacer con las preguntas del cuestionario de *evaluación*, si contestarlas como si se tratara de un método de *evaluación* indirecto y, por lo tanto, sin repercusiones en el texto que presumiblemente está siendo evaluado, o emplearlas como guía de observación de su escrito. En este último caso, se presupone erróneamente una capacidad metacognitiva en el estudiante que le permite identificar y operar sobre el problema. Aun en el caso de que el estudiante llegara a detectar e identificar el problema, la herramienta evaluativa no le ofrece caminos para la solución efectiva.

Debe señalarse además que, aunque con tal modelo de *evaluación* se pretende solucionar el problema de la falta de fiabilidad de los sistemas de *evaluación*, lo cierto es que ante un mismo escrito se puede llevar a cabo una calificación distinta según quien sea el evaluador. Ante este problema metodológico, DIEDERICH (1974) propuso un sistema de triangulación: cada composición es evaluada y puntuada individualmente por distintos evaluadores. Tras la puntuación individual, se eliminan la nota más alta y la más baja de las obtenidas. Con las restantes se procede a hacer la media.

En la tradición española, de un tiempo a esta parte, pueden encontrarse propuestas para evaluar el *texto escrito* según el llamado *modelo de habilidades*. En el ámbito

⁵⁵ Cfr. HALTÉ (1984), PETITJEAN (1984), BEAUGRANDE (1984), GARCIA-DEBANC et al. (1987), TURCO (1989a, 1989b), VAN PEER (1990), GRUPO EVA (1991), VESLIN et al. (1992), CASSANY (1993a),

hispanico, cabe comentar la divulgación que de este modelo han efectuado CASANOVA et al. (1989), MENDOZA (1990), CASANOVA (1992c), CASSANY (1993a, 1993b), CASSANY et al. (1994).⁵⁶

Las propuestas de evaluación descritas en este apartado se han ido perfilando a la vez que --como se ha indicado (vid. 2.2.2)--, desde la lingüística textual y el análisis del discurso, crece el interés por el texto como acto comunicativo. Por otro lado, desde la psicología cognitiva comienza a despertarse, a partir de la década de los setenta, el interés por describir el proceso escritor. La incorporación de tales aportaciones permite que la *evaluación del texto escrito* como intervención didáctica pueda llevarse a cabo a lo largo del proceso de composición textual para evaluar alguno de los subprocesos implicados (apartado 2.2.3.2). O bien, se puede evaluar, desde una perspectiva psicolingüística, el texto producido sin olvidar su relación con el proceso de composición llevado a cabo (apartado 2.2.3.3). Es esta última concepción de la *evaluación* la que se toma en la presente investigación.

REUTER (1996), RIBAS (1997a), entre otros.

⁵⁶ CABALLERO (1976) propuso una técnica de evaluación muy similar a la descrita en este apartado. También FERRERES PAVÍA (1984) propone una escala de evaluación en este sentido, centrándose sobre todo en la función del párrafo en el interior de los textos.

2.2.3.2. Observación del proceso de composición textual

Como señala CAMPS (1994b), el interés despertado a partir de la década de los setenta sobre los procesos de composición responde a una realidad: la habilidad en escribir declina en todos los niveles educativos (*literacy crisis*). Como consecuencia, desde la psicología cognitiva se plantea la introducción de nuevas disciplinas y enfoques sobre la enseñanza de la composición escrita de una forma que resulte efectiva, partiendo de la premisa de que así como los estudiantes normalmente tienen modelos de texto, deben tener también modelos sobre el proceso de composición que siguen escritores competentes. Tales estudios permiten la configuración del perfil del escritor competente.⁵⁷

En un primer momento, el interés por el proceso se limitó a constatar, tal como hicieron ROHMAN & WLECKE (1964), la existencia de una serie de pasos que siguen los escritores a la hora de componer. Estos investigadores establecieron tres etapas en el proceso de escritura: *preescritura* (búsqueda de ideas), *escritura* (redacción de las ideas) *reescritura* (revisión del texto), concebidas de manera secuencial.⁵⁸

Posteriormente, a partir de la década de los ochenta, proliferan las investigaciones sobre los procesos de composición textual. Tomando entonces como referencia el modelo lineal por etapas, se establecen como mínimo tres estadios en el proceso de composición textual, desglosables, dentro de cada modelo particular, en subestadios. Así, los estudios sobre el proceso de composición observan lo que hacen los estudiantes antes

⁵⁷ De momento, no describimos en profundidad un modelo del proceso de composición textual, pues esta descripción queda reservada para el momento de exponer el marco teórico. Para una revisión sobre la bibliografía existente sobre los procesos de composición textual, véase FAIGLEY et al. (1985), FAIGLEY (1986), CASSANY (1987), CAMPS (1994b, 1998), entre otros. En esta investigación se sigue muy de cerca la revisión efectuada por CAMPS (1994b).

⁵⁸ EMIG (1971), pionera en las experimentaciones sobre el proceso de composición textual, observa éste a través de un método indirecto de recogida de información (vid. supra apartado 2.2.1): la técnica de *protocolos en voz alta* (*thinking-aloud protocols*). El escritor, a medida que compone el texto, va verbalizando lo que está haciendo mentalmente. Esta información se graba y posteriormente es analizada y contrastada con el texto producido (cfr. MISCHEL 1974, PERL 1979, FLOWER & HAYES 1980b).

Otra técnica indirecta empleada para analizar el proceso de composición textual consiste en el empleo de *entrevistas a posteriori* con los estudiantes sobre los productos que han escrito (cfr. STALLARD 1974, PIANKO 1979).

Asimismo, se han estudiado estos estadios observando el comportamiento del escritor durante la composición (PIANKO 1979, PERL 1979, MATSUHASHI 1981, 1982, 1987b, CHAFE 1982), tomando notas acerca de las pausas que realiza mientras escribe y/o de los tiempos que escribe fluidamente o bien observando las interacciones orales entre los diferentes miembros de un grupo escritor (SOWERS 1985, CAMPS 1994b).

Por último, otra manera de acercarse a la *observación* de los procesos cognitivos del escrito ha sido, desde una perspectiva psicolingüística, a partir del análisis de los textos que se componen, analizando tanto los borradores del escrito como el escrito final (BRIDWELL 1980, FAIGLEY & WITTE 1981, KRESS 1982, FAYOL 1984, SCHNEUWLY 1988, entre otros).

(*planificación*)⁵⁹ durante (*textualización*)⁶⁰ y después de escribir el texto (*revisión*)⁶¹ (cfr. BRONCKART 1985). Dichas fases no pueden definirse por el momento en que se llevan a cabo, pues se tratan de procesos recursivos, sino por las operaciones implicadas. Entre los modelos teóricos que describen el proceso de composición textual, cabe destacar los creados por FLOWER & HAYES (1981), BEAUGRANDE (1984), BEREITER & SCARDAMALIA (1987). Por otro lado, muchos estudios sobre el proceso de composición se han centrado en uno de los diversos subprocessos implicados, observando la manera de proceder de escritores expertos y de escritores aprendices en la planificación, en la textualización o en la revisión.

En la fase de planificación textual, los escritores experimentados pasan más tiempo pensando en la audiencia (cfr. EMIG 1971, BRITTON et al. 1975, HUFF & KLINE 1987, BEREITER & SCARDAMALIA 1987, entre otros), en cómo acomodarse a los lectores potenciales y cómo representar tal acomodación en el texto. Tal planificación responde al proceso de composición definido como *Knowledge Transforming*, en terminología de BEREITER & SCARDAMALIA. En cambio, los escritores inexpertos no se plantean la escritura como una resolución de problemas retóricos sino que escriben la información a medida que la van recuperando y no se detienen a organizarla u ordenarla previamente. Parece como si la preocupación básica fuese cómo continuar el texto, qué decir a continuación; y no existiese un filtro desde el que seleccionar la información en función de lo ya dicho y lo que se desea añadir (cfr. PERL 1979, FLOWER & HAYES 1980a, BEREITER & SCARDAMALIA 1987, SCHNEUWLY 1988, 1995).⁶² Este contraste en la planificación de expertos e inexpertos había llevado a FLOWER (1979) a distinguir entre

⁵⁹ El proceso de planificación es definido por FLOWER & HAYES (1981) como el estadio en que tiene lugar el establecimiento de objetivos, generación y organización de ideas. Tres tipos de conocimientos ayudan a dar forma a la planificación del texto escrito: el tema, la audiencia y la estructura del texto.

⁶⁰ La textualización es entendida como el proceso por el cual el material de la memoria, bajo la guía de un plan de escritura, se transforma en frases escritas aceptables. Se ha de manifestar linealmente una organización jerárquica de objetivos y de información.

⁶¹ La revisión es entendida como un proceso que implica evaluar, constatar las deficiencias y pensar la manera de cambiarlas.

⁶² Tal forma de concebir la escritura responde, siguiendo a BEREITER & SCARDAMALIA, a la estrategia de concebir la composición sobre un tópico [tema del texto] como *un contar lo que uno sabe* (*Knowledge telling process*). Una vez se ha establecido el tópico del texto, se trata de expresar por escrito aquello que se sabe sobre el tópico y en el mismo orden en que se recuperan esos conocimientos, bajo una estructuración denominada por estos autores como *tema* [en el sentido de tópico del texto] + *detalle*. FLOWER (1990) prefiere la denominación de *gist and list* para esta aparente estrategia textual.

SCHNEUWLY considera que tales textos responden a un proceso de *producción paso a paso*, es decir, frase por frase, en el que sólo se ha tenido en cuenta lo inmediato, donde no hay por lo tanto una planificación del conjunto global del texto. MEYER (1985) se refiere a este pseudorecurso empleado por

prosa del escritor: escrita para uno mismo; frente a *prosa del lector*: escrita teniendo en cuenta la audiencia del texto (cfr. BRITTON et al. 1975, infra cap. III, 3.7).

Dicha planificación mental debe ser traducida a texto, a manifestación lingüística lineal. Este trasvase es una de las más complejas dificultades del hecho de escribir (cfr. BROWN & YULE 1983, BEAUGRANDE 1984, BRONCKART 1985, entre otros). Los escritores competentes desarrollan estrategias para paliar tal complejidad (FLOWER et al. 1980b, cit. por CAMPS 1994b, BEAUGRANDE 1984, BEREITER & SCARDAMALIA 1987).⁶³ En cambio, los aprendices centran su atención en los niveles locales y no pueden atender a los niveles superiores de procesamiento del texto, entre otras razones porque no han reflexionado sobre lo que escribir representa, es decir, sobre la situación retórica que origina todo acto de escritura. Ante esta situación, estos investigadores llaman la atención sobre la necesidad de crear ayudas para paliar de algún modo la dificultad que comporta la tarea de componer un escrito. Para ello, creen necesario convertir dicha tarea en un conjunto de subtarear manejables (cfr. COLLINS & GENTNER 1980, BEAUGRANDE 1984, FLOWER & HAYES 1981, BEREITER & SCARDAMALIA 1987, MURRAY 1984, JAY et al. 1996, entre otros).

La fase de revisión supone una enorme complejidad con diversas operaciones implicadas, que no tienen por qué traducirse siempre en cambios en el texto. Los estudios centrados en observar cómo revisan ponen de manifiesto las dificultades que en este terreno presentan los escritores aprendices, pues carecen de la capacidad metacognitiva necesaria que les permita no sólo detectar e identificar el problema sino también operar sobre él. Los escritores aprendices hacen pocos cambios y los pocos que efectúan son de tipo superficial, a nivel de frase, corrigiendo errores mecánicos (cfr. FLOWER 1979, SOMMERS 1980, BRIDWELL 1980, BARTLETT 1982, BEREITER & SCARDAMALIA 1987, entre otros).

los estudiantes con el nombre de *codificación aditiva*: listar información de forma desarticulada, sin capacidad para establecer el grado de importancia de la información.

⁶³ FLOWER et al. (1980b, cit. por CAMPS 1994b: 49), señalan las estrategias empleadas por escritores competentes:

- a. Dejar de lado uno de los requerimientos: ignorar la coherencia o la convención que exige coherencia entre párrafos.
- b. Dividir el problema: enfocar la atención selectivamente en uno u otro aspecto.
- c. Establecer prioridades, dándose por satisfecho en otras cuestiones que resolverá más tarde.
- d. Automatizar algunas operaciones, de manera que no ocupen más que un pequeño espacio mental del escritor, teniendo así una capacidad más grande para la gestión en los niveles más altos.
- e. Hacer planes, que provoca un alto grado de efectividad en la mejora de la redacción: permite reducir los elementos que cargan la memoria a corto plazo.

En cuanto a la manera de proceder en la revisión de los escritos, diversas investigaciones señalan que a los aprendices les cuesta descentrarse de su texto. El estudiante, como lector de su propio texto, es cooperador, busca activamente interpretarlo, hace inferencias, intenta completar la información que falta. Revisar, en cambio, exige un alejamiento del texto propio, inhibiendo las interpretaciones basadas en el conocimiento privilegiado de que dispone el escritor sobre su propio texto y teniendo en cuenta únicamente la información disponible en la página escrita (cfr. FLOWER 1979, HUFF & KLINE 1987, JOLLIFE 1988, CAMPS 1994b, GRUPO EVA 1996, entre otros).

Expuestas sucintamente las aportaciones de los estudios experimentales centrados en el análisis y descripción del proceso de composición textual, cabe destacar que éstos son de gran utilidad para entender el porqué de la complejidad de la tarea escritora y para poder diagnosticar el origen de algunos problemas de escritura. Además, permiten potenciar didácticamente las estrategias empleadas por los escritores expertos y ayudan a comprender la representación mental que del texto se ha hecho el escritor aprendiz (cfr. CASSANY 1987, GARCIA-DEBANC 1993, CAMPS 1994b, GRUPO EVA 1996, RIBAS 1996, 1997a, 1997b, MONNÉ 1998, entre otros).

Sin embargo, diversas investigaciones han señalado críticas en la forma de proceder de tales estudios. Por un lado, los métodos indirectos empleados para acercarse al proceso de composición han recibido fuertes críticas. Así, por ejemplo, BEAUGRANDE (1984), FAIGLEY et al. (1981), SCHNEUWLY (1988), entre otros, critican el empleo de los protocolos en voz alta. Creen que muchas operaciones son demasiado intrincadas y rápidas para ser conscientemente controladas y explicadas, por lo que el productor las verbaliza de una forma imprecisa. O bien, por el contrario, el proceso puede parecer más ordenado de lo que es. BEAUGRANDE concluye diciendo que la explicación en voz alta del proceso distorsiona el proceso mismo. Del mismo parecer son JOHNSON et al. (1994):

"A subject trying to articulate his or her thoughts during a writing task is forced to simplify and select in order to communicate. The process of articulation may alter the process of thinking -certainly by slowing it down" (p. 232).

Lo mismo ocurre cuando los investigadores, al intentar describir el proceso de los buenos escritores, simplemente cuentan comportamientos, como cuántas veces planifican o cuántas correcciones hacen. En ambos casos se está trabajando con una versión

empobrecida del proceso de composición textual, equiparado con comportamientos simples.

Se denuncia además que las investigaciones sobre procesos de composición se basan en una forma altamente idealizada de escritura, en que las influencias sociales, contextuales, sobre la acción del escritor tienen un papel marginal si es que lo tiene. Los sujetos observados suelen ser adultos en general, lo que lleva, en definitiva, a plantear problemas sobre la validez y fiabilidad de dichos instrumentos (cfr. NASH 1990, CALFEE 1994, BEAUGRANDE 1984, 1997). Los modelos psicológicos del proceso de composición, aunque ofrecen importantes aportaciones para la reorientación didáctica del *texto escrito*, no son modelos de enseñanza (cfr. CAMPS 1990):

"As long as research into writing does not take the institutional nature of the classroom into account, we should not be surprised at the enormous difficulties encountered in the effort to reintroduce its findings into the educational context. Where this reintroduction of research findings into educational settings has been attempted, the ensuing results have been meager." (VAN PEER 1990: 193).

Por otro lado, resulta sorprendente --como indica a CAMPS (1994b)-- que, a pesar de que algunos autores reafirman la no linealidad del proceso y su recursividad, presentan estrategias didácticas estrechamente ligadas a las diferentes etapas, como recursos para resolver los problemas que van apareciendo paulatinamente, tal como se percibe en los trabajos de COLLINS & GENTNER (1980), FLOWER et al. (1981), MURRAY (1984). La didáctica del proceso de composición parece necesitar una secuenciación lineal de los procedimientos y contenidos.

FLOWER (1990) denuncia que el movimiento procesual en la enseñanza de la escritura ha perdido de vista a veces que la escritura es un proceso dirigido a un objetivo. Como señala esta autora, los profesores con frecuencia enseñan el proceso de escritura como una secuencia de ejercicios presumiblemente buenos en y por sí mismos, sin establecer posteriormente una relación con el producto escrito. Es decir, se observa y analiza el proceso de composición textual pero en ocasiones se olvida la manifestación de éste en el producto (cfr. KRESS 1982, SCHNEUWLY 1988, CAMPS 1994b, RIBAS 1997a).

Dentro de la tradición española, las teorías procesuales de composición textual han sido objeto de trabajos de investigación diversos por autores como CASSANY (1987) y CAMPS (1994b). Estos autores efectúan en sus obras una revisión bibliográfica sobre las

diferentes teorías cognitivas. El primero se interesa fundamentalmente por la descripción realizada por FLOWER (1979) entre *prosa del lector y prosa del escritor* y por el modelo de producción textual descrito por FLOWER & HAYES (1981). CAMPS (1994b), a partir del modelo propuesto por BEREITER & SCARDAMALIA (1987), se centra en el análisis de cómo llevan a cabo la revisión textual estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años.

La preocupación por el proceso de composición textual ha sido una constante en sus obras, interesándose fundamentalmente por la aplicación didáctica de tales teorías procesuales. CASSANY (1993b) y CASSANY et al. (1994) han planteado, desde dicho marco teórico, propuestas para la enseñanza-aprendizaje y consiguiente *evaluación del texto escrito* en su proceso de composición. CAMPS (1990a, 1990b, 1994a, 1994c, 1998) reflexiona sobre las aportaciones de tales presupuestos teóricos para la enseñanza-aprendizaje del *texto escrito* como habilidad.⁶⁴

Dentro de la presente tesis de doctorado, interesa la información recabada por las teorías cognitivas sobre el proceso de composición textual, puesto que, aun partiendo en nuestro trabajo de la *evaluación de productos escritos*, se buscan en éstos, en la medida de lo posible, indicios sobre el proceso de composición llevado a cabo.⁶⁵ Como se defiende desde tales teorías, conocer el proceso de composición y el producto resultante del mismo puede ser una eficaz herramienta didáctica para potenciar el aprendizaje de la escritura. En esta investigación se pretenden poner los cimientos para proceder en una posterior aplicación didáctica a una *evaluación formativa del escrito* en que se conjugue proceso de composición y producto textual (cfr. GRUPO EVA 1996).

Por otro lado, tras el acercamiento, efectuado en este subapartado, a la descripción y análisis del proceso de composición, un dato resulta revelador: la dificultad de los aprendices para evaluar y revisar su propio texto no sólo por la complejidad que supone distanciarse del texto propio sino también por carecer de *criterios* para discernir lo

⁶⁴ Son varias las revistas publicadas en español o catalán en que se subraya la relevancia de tales teorías cognitivas para la didáctica de la lengua. Destacan, entre otras, las siguientes revistas con artículos diversos sobre texto escrito: *Infancia y Aprendizaje* 49 (1990), *Aula de Innovación Educativa* 2 (1992), *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 5 (1995) y 8 (1996), *Cultura y Educación* 2 (1996), *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 2 (1994) y 13 (1997). Este último versa sobre la didáctica de los *textos académicos*, objeto de estudio, como hemos indicado, de esta investigación.

⁶⁵ Por esta razón, el marco teórico en que se sustenta la presente investigación es un modelo procesual de producción textual, *el modelo de los estadios en paralelo* descrito por BEAUGRANDE (1984), (vid. cap. III, 3.6). Es importante tener detrás un modelo del proceso de composición textual porque ayuda a entender las operaciones que se activan para realizar la tarea así como la representación que de la actividad se forma el estudiante.

acertado de lo no acertado. Por lo tanto, parece una condición necesaria a cualquier intento de *evaluación* del escrito poner las bases para el establecimiento de *criterios didácticos de evaluación* que permitan la detección de los problemas de escritura y su consiguiente mejora, idea que resulta básica en la propuesta de *evaluación* que se presenta en el apartado que sigue.

2.2.3.3. Evaluación del producto textual desde una concepción cognitivista

Desde la didáctica del francés como lengua materna, destacan las innovaciones pedagógicas en el ámbito evaluativo del *texto escrito* promulgadas por el GRUPO EVA, (1991) subgrupo de investigación perteneciente al INRP (Institute National de Recherche Pédagogique), dirigido por ROMIAN.⁶⁶ Tales aportaciones son seguidas con ligeras modificaciones por VESLIN et al. (1992). Desde el marco teórico descrito por estos autores, se concibe la didáctica de la escritura dentro del marco didáctico de proyectos de escritura y se contempla la *evaluación* como herramienta de aprendizaje que ha de permitir que los estudiantes construyan su propio conocimiento y tomen conciencia de su nivel escritor.

El GRUPO EVA, tras haber observado, desde una perspectiva crítica, la tradición escolar de la enseñanza y *evaluación del texto escrito*, ha trabajado en el planteamiento didáctico de *criterios* a partir de del funcionamiento retórico de los textos, incorporando las aportaciones de la lingüística textual, del análisis del discurso, de la psicología cognitiva y de la psicolingüística (cfr. GARCIA-DEBANC 1984):

“Pour répondre aux objectifs d'une évaluation formative, l'analyse doit maintenant intégrer de référents du champ des sciences du langage et des sciences de l'éducation, qui permettront d'analyser les objets langagiers et les pratiques sociales en termes de **savoirs conceptuels**, notamment des "notions fondamentales (conditions de production, fonctions des écrits, types d'écrits...), des règles de fonctionnement d'ordre essentiellement linguistique et de **savoirs opératoires**, qui concertent les opérations psycholinguistiques en jeu dans l'activité d'écriture: planification, mise en texte, révision. La prise en compte des exigences de l'évaluation formative et de la construction des apprentissages donne à la notion de critère sa dimension didactique.” (MAS 1989:10).

⁶⁶ El GRUPO EVA está formado por un conjunto de profesores formadores e investigadores interesados fundamentalmente por la evaluación y didáctica del texto escrito. Entre los investigadores integrantes del grupo, cabe destacar a MAS, GARCIA-DEBANC & TAVERON, como responsables, otros

Sus trabajos son numerosos, publicados mayoritariamente en la revista *Pratiques* y *Repères*,⁶⁷ y centrados principalmente en la *evaluación del producto escrito* en Enseñanza Primaria, aunque la concepción de *criterio* que el GRUPO EVA propone también permite llevar a cabo propuestas didácticas para evaluar el texto a lo largo de su proceso de composición textual. La tesis fundamental que defiende este grupo investigador es que la explicitación de *criterios* ayuda a formar una representación más acertada del escrito que se pretende realizar.⁶⁸

Cuando la *evaluación* tiene como objetivo la mejora, los *criterios* se convierten en herramientas de reajuste que permiten hacer mejor la actividad que está siendo objeto de *evaluación*. Distinguen distintos tipos de *criterios de evaluación*: *criterios de realización* (critères de réalisation), *criterios de logro* (critères de réussite), *criterios de análisis* (critères d'analyse),⁶⁹ además de los *indicadores de realización*.⁷⁰

Reservan el término de *criterio de realización* para hacer referencia a las operaciones definidoras de la tarea que debe ser realizada.⁷¹ Dichas operaciones, de las que debe realizarse una selección para que resulte rentable la aplicación didáctica, pueden entenderse como el anverso de los objetivos de aprendizaje (cfr. VESLIN et al. 1992, CAMPS 1994b). Esta concepción de *criterio de realización* queda recogida en la siguiente definición de VESLIN et al.:

"[los *criterios de evaluación* son] La liste des procédures à mettre en oeuvre pour réaliser une tâche, assortie des conditions de leur réussite, et la liste de critères d'évaluation de cette tâche sont une seule et même chose." (VESLIN et al., *ibíd.*, p. 72)

investigadores del grupo son: GADEAU, BONNIOL & GENTHON, RIEDLIN, MASSERON, REUTER, TURCO, entre otros.

⁶⁷ Revistas monográficas de *evaluación* dirigidas por el GRUPO EVA: *Pratiques* 44 (1984), *Repères* 63 (1984), *Repères* 79 (1989).

⁶⁸ En el modelo de *evaluación* propuesto por el GRUPO EVA (1991) y VESLIN et al. (1992), se parte del concepto de *criterio de evaluación* que, nacido dentro de una concepción conductista de la *evaluación* y del aprendizaje, evoluciona hacia postulados cognitivistas (vid. supra apartados 2.1.2, 2.1.5).

⁶⁹ El concepto de *criterio de análisis* sólo se plantea en VESLIN et al. (1992), no en GRUPO EVA (1991).

⁷⁰ De momento, como quiera que estamos exponiendo una concepción teórica sobre *criterios didácticos de evaluación*, efectuamos una traducción literal de los términos tal y como aparecen en la bibliografía francesa consultada. Sin embargo, una vez presentado el término francés y su traducción literal, procedemos a efectuar una traducción basada más en el sentido de tales términos, puesto que creemos que distinguir entre tantos tipos de *criterios* puede infundir a error además de que no parece muy transparente para una aplicación didáctica. RIBAS (1996, 1997a), MILLÁN & RIBAS (1997) ofrecen también una doble perspectiva de la traducción de los términos franceses.

⁷¹ De ahora en adelante el concepto de *criterio de realización* es referido también como "*operación textual*", puesto que nos centramos en la evaluación de una competencia textual. De este modo, las operaciones textuales definidoras de una tarea funcionan como criterios de evaluación de la misma.

Al menos terminológicamente, consideran que son *criterios* --ahora de *logro*-- la manifestación satisfactoria de las operaciones textuales (*criterios de realización*).⁷² De este modo, la noción de *criterio de evaluación* de los escritos reposa sobre la puesta en relación entre las reglas de funcionamiento, diferentes según el tipo de texto, y las marcas formales por las que se manifiestan tales reglas. Como señalan VESLIN et al. (1992), las operaciones textuales (*criterios de realización*) por sí solas no indican al alumno qué debe hacer. A veces, una operación puede ser hecha, realizada, pero no lograda, por lo que es necesario explicitar los dos tipos de información: las operaciones textuales y su manifestación satisfactoria.

Conocer la manifestación satisfactoria de las operaciones textuales que deben realizarse ayuda al profesor y/o al alumno a analizar los aspectos de funcionamiento lingüístico de los escritos producidos, pero, en cambio, no permite comprender el funcionamiento cognitivo activado en relación a la tarea propuesta. Es importante, por lo tanto, explorar la posibilidad de explicitar *criterios* que integren aspectos de naturaleza psicológica y cognitiva. A tales *criterios* VESLIN et al. (1992) los denominan de *análisis*. En ellos se recogen las operaciones cognitivas y mentales, configuradas a partir de la información aportada por las teorías descriptivas de los procesos de composición textual, no observables a simple vista, sino a través de la realización del producto textual.⁷³ Esta información permite al aprendiz generar más conscientemente su producción, y al docente definir intervenciones didácticas para su trabajo sobre los procesos de composición textual (cfr. CAMPS 1994b).

Por otra parte, se emplea el término de *indicador de realización* para hacer referencia a las estructuras lingüísticas concretas empleadas en las manifestaciones satisfactorias (*criterios de logro*) de las operaciones textuales definidoras de la tarea que se debe realizar (*criterios de realización*). Dichos *indicadores de realización* son descritos por TURCO (1989b:7) del siguiente modo: "Fait observable par lequel se manifeste le caractère ou la propriété constitutifs du critère".

⁷² De ahora en adelante, para referirnos a los denominados *criterios de logro* empleamos la fórmula "manifestación satisfactoria de la operación textual."

⁷³ De ahora en adelante, entendemos que con los *criterios de análisis* se está haciendo referencia al "proceso de composición activado."

Hay una relación dialéctica entre *las manifestaciones satisfactorias de las operaciones textuales y los indicadores de realización de las mismas*. El estudiante, para apropiarse de tales manifestaciones satisfactorias necesita ver la correlación entre éstas y sus indicadores correspondientes. Ahora bien, cuando se trabaja didácticamente con *indicadores de realización*, el acento hay que ponerlo sobre la pluralidad de formas, sobre la diversidad de opciones lingüísticas posibles en que puede plasmarse una misma manifestación satisfactoria de la operación textual realizada (cfr. GADEAU 1989, GARCIA-DEBANC 1993).

Tras la explicación de la terminología empleada en la bibliografía francesa, cabe recordar que en la presente tesis de doctorado dicha terminología se ha traducido por el sentido, en un intento de evitar la confusión de distinguir entre tres tipos de criterios distintos, tal como ocurre en la terminología francesa:

Terminología francesa	Critères d'analyse	Critères de réalisation	Critères de réussite	Indicateurs de réalisation
Traducción propuesta	Proceso de composición activado	Operaciones textuales	Manifestaciones satisfactorias	Indicadores de realización

Cuadro 1: terminología empleada para la concepción de criterio didáctico de evaluación

En el presente trabajo se entiende que las *operaciones textuales* definidoras de la tarea que debe realizarse funcionan como *criterios de evaluación* de la misma. Ahora bien, desde un punto de vista didáctico, como es el que se defiende en la teoría apuntada, la enumeración por sí sola de tales criterios es insuficiente. Debe enriquecerse con la explicitación de:

- La manifestación satisfactoria de tales operaciones (*criterios de logro*).
- Las estructuras lingüísticas empleadas en su manifestación (*indicadores de realización*).
- El posible proceso de composición llevado a cabo (*criterios de análisis*).

Por lo tanto, la noción de criterio didáctico de *evaluación* conlleva explicitar no sólo las operaciones definidoras de la tarea que debe realizarse sino también la información referida a los tres aspectos indicados.

Como ya se ha apuntado, los *criterios de evaluación (operaciones textuales)* no tienen todos la misma importancia, sino que deben ser seleccionados y jerarquizados. Pretender evaluarlo todo de un escrito puede tener como consecuencia la atomización del escrito en una multitud de *criterios* yuxtapuestos, sin establecer las relaciones recíprocas existentes. También lleva a colocar al mismo nivel *criterios* de importancia y de naturaleza diferentes. Ahora bien, debido a la naturaleza multidimensional del *texto escrito*, se hace difícil seleccionar *criterios* para su *evaluación*, ya que se puede caer en el riesgo de prescribir ésta. Por esta razón, en su selección y explicitación se tienen en cuenta tres condiciones básicas (cfr. RIEDLIN & MASSERON 1984, GARCIA-DEBANC & MAS 1987: Grupo EVA 1996):

1. *Selección y jerarquización de criterios de evaluación a partir de una contextualización del texto escrito.*

2. *Selección y jerarquización de criterios de evaluación en función de las necesidades comunicativas de los estudiantes.*

3. *Selección y jerarquización de criterios de evaluación en función de la relación del producto escrito con el proceso de composición textual.*

1. *Selección y jerarquización de criterios de evaluación a partir de una contextualización del texto escrito*

Si bien es cierto que evaluar el *texto escrito* es una tarea compleja, se puede concretar el modelo de texto que se pretende conseguir y los *criterios* con los que evaluarlo, al enmarcar el hecho de escribir dentro de la situación retórica en que nace (relación entre emisor, destinatario y tópico textual).⁷⁴ De este modo, es posible una

⁷⁴ Ante el problema de la contextualización de la actividad escritora en el aula (cfr. cap. I, 1.2.1), cabe apuntar las observaciones que efectúa CAMPS (1994b):

" [...] en l'ensenyament de la redacció els dos contextos, el discursiu i l'escolar, conflueixen en qualsevol de les activitats d'escriptura que es puguin plantejar (Bloome 1987), i si se n'oblida un o l'altre s'està esbiaixant la comprensió global del que està passant a l'escola quan s'enseny a escriure. Es podria dir que l'ensenyament tradicional de la redacció s'oblidava el context discursiu propi de qualsevol activitat lingüística, els textos que es produïen a classe no tenien més finalitat que la d'aprendre a escriure. A l'altre extrem, els plantejaments que intenten promoure l'escriptura real a l'escola mitjançant activitats com la

selección de *criterios de evaluación (operaciones textuales)*, atendiendo a la especificidad del discurso y del tipo de texto en que se forma todo acto comunicativo (cfr. MAS 1989, CASSANY 1993a).

Por lo tanto, según los autores que integran el GRUPO EVA, para definir los *criterios de evaluación* en relación con la diversidad social de textos escritos, se debe primero explicitar las propiedades lingüísticas que caracterizan los escritos, su funcionamiento y las marcas formales por las que se manifiestan. Dicha información permite tanto la configuración de manifestaciones satisfactorias de las operaciones textuales --que permiten apreciar la adecuación del escrito producido a los caracteres del tipo de texto contemplado--, así como la creación de un listado de posibles indicadores de realización. Cabe señalar que en la presente tesis de doctorado se ha tomado la descripción teórica efectuada sobre las operaciones textuales definidoras del tipo de texto analizado como criterio valorar las muestras escritas que constituyen el corpus objeto de estudio de esta investigación.

Con la premisa apuntada (*selección y jerarquización de criterios de evaluación a partir de una contextualización del texto escrito*) se pone de manifiesto que:

- La consideración de los *criterios de evaluación*, convertidos luego en objetivos, pasa por contemplar las peculiaridades del tipo de texto que se pretende evaluar.
- Una misma herramienta de *evaluación* no es aplicable a cualquier escrito, sino que en ella deben recogerse los rasgos específicos de un determinado tipo de texto.

2. Selección y jerarquización de criterios de evaluación en función de las necesidades comunicativas de los estudiantes

Una forma de llevar a cabo una selección de *criterios*, una vez contextualizada la tarea que debe realizarse, es analizando, mediante textos reales de los estudiantes, las necesidades comunicativas de éstos (cfr. Veslin et al. 1992). Para ello, se analizan los logros y deficiencias en la realización de la tarea que pretende ser evaluada (vid. apartado 2.1.2, 2.1.5). Al analizar tanto las manifestaciones satisfactorias como las no satisfactorias, se destacan los problemas de escritura y se definen cuáles son los saberes y competencias necesarios para su resolución. De este modo, el estudiante puede no sólo conocer dónde está el error sino también conocer vías para solucionarlo:

correspondència, la revista de classe, els projectes, etc. poden no tenir un plantejament explícit la funció d'aquelles activitats en relació amb la que és pròpia de l'escola [sic]" (p. 117-118).

"Il est donc utile de renseigner l'élève sur les actions réussies, qu'il pourra reproduire, et sur celles qui manquent ou ne sont pas réussies, qu'il devra ajouter ou rectifier" (VESLIN et al. 1992: 71).

El error aparece así como herramienta de aprendizaje, pues los estudiantes construyen sus saberes al desarrollar la capacidad de evaluar sus producciones escritas, esto es, al poder juzgar éstas como satisfactorias o no (GRUPO EVA 1991):

"Si les élèves ne sont pas capables de percevoir une incohérence textuelle, il est bien probable qu'ils ne pourront pas apprendre les moyens de la supprimer" (GARCIA-DEBANC 1984: 40).

Por otra parte, la demostración de cómo funciona el error ofrece pistas sobre la estructura subyacente del proceso de composición activado por el estudiante. Dicho de otro modo, a través de los errores se puede conocer indirectamente el posible proceso de composición llevado a cabo y diagnosticar qué tipo de dificultad tienen los estudiantes para realizar las tareas que se le proponen. De esta manera se pueden arbitrar los mecanismos necesarios para ayudarles a superarlos (LURIA 1975, GARCIA-DEBANC 1986, CHAROLLES 1986a, SCHNEUWLY 1988).

Por lo tanto, desde esta perspectiva cognitiva, la fabricación de instrumentos de *evaluación* y la mejora de la competencia escrita necesita, para que su contenido sea válido, el conocimiento previo del *nivel de competencia* de los estudiantes.⁷⁵ Es necesaria una negociación entre los objetivos de enseñanza y el estado de saberes de los alumnos:⁷⁶

"L'analyse de textes d'enfants dans la perspective que nous venons de décrire permet donc de définir des besoins de formation, de formuler des objectifs

⁷⁵ Ahora bien, dentro de los problemas de escritura de los estudiantes pueden distinguirse errores de diversa consideración, de naturaleza y de importancia diferentes. MAS (1989) establece un cuadro, denominado CLID (*classement des lieux d'interventions didactiques*), donde se recogen todos los *criterios de evaluación* posibles, definidos en función de dos parámetros.

Un primer eje de coordenadas está formado según sean las unidades consideradas: texto, encadenamiento de frases o frase. El otro eje de coordenadas está formado por los puntos de vista de funcionamiento del escrito, del análisis lingüístico: morfosintáctico, concerniente a las relaciones entre las unidades constitutivas del escrito; semántico, en relación con el referente del escrito, o pragmático, en relación con el contexto de producción. Ambas coordenadas se entrecruzan y dan lugar a la configuración de *criterios* posibles (cfr. MILIÁN 1997).

⁷⁶ Cfr. PETITJEAN (1984), ASSELIN & LAUGHLIN (1992), REICHLER-BÉGUELIN et al. (1988), REUTER (1984a), RIEDLIN & MASSERON (1984), VESLIN et al. (1992), entre otros.

d'apprentissage, qui guideront les séances de réécriture ou la construction de nouvelles situations d'écriture" (GARCIA -DEBANC 1984: 27).

3. Selección y jerarquización de criterios de evaluación en función de la relación del producto escrito con el proceso de composición textual

Como ha quedado indicado, el GRUPO EVA incorpora en su explotación didáctica las aportaciones de los estudios sobre el proceso de composición textual. El dominio de algunos tipos de textos, especialmente los formales, exige un alto grado de control de los procesos de producción y una buena capacidad de análisis de los recursos lingüísticos empleados (vid. supra apartado 2.2.3.2), por lo que es fundamental que el estudiante perciba la estrecha relación existente entre ambos aspectos. Todo productor del escrito construye y evalúa su texto en función de cómo entiende la tarea, es decir, en función de cuál es la representación mental que del discurso se haya formado.⁷⁷

Dichos investigadores --desde una perspectiva psicolingüística del texto-- defienden la idea de que los *criterios de evaluación del texto escrito* deben contemplar las operaciones subyacentes a su producción que efectúan los estudiantes (BEAUGRANDE 1984, SCHNEUWLY 1988), puesto que el producto por sí sólo no da una adecuada perspectiva de la competencia escrita. Se debe potenciar también el desarrollo de habilidades cognitivas, que, evidentemente, redundan, a largo plazo, en una mejora del producto escrito (cfr. VERTAL 1984, GARCIA-DEBANC 1986, GRUPO EVA 1991).

Tras la selección y jerarquización de los *criterios*, éstos deben ser explicitados, de modo que permitan cumplir la función comunicativa de la *evaluación*.⁷⁸ La explicitación de los *criterios de evaluación* facilita el camino a una mejor ejecución de la tarea, al menos a una mayor aproximación de la representación mental que de la misma tienen las dos partes implicadas, esto es, profesorado y alumnado:

“La prise de conscience (Piaget 1974) [sic] et la confrontation, le processus de communication, l'appropriation des critères (par intériorisation et transformation) amènent le sujet à jouer pour les autres le rôle de régulateur externe et à faire tourner les boucles d'autorégulation qui concernent ses procédures et ses processus spécifiques. Cela requiert alors non seulement d'envisager les procédures de communication à mettre en place, mais de considérer la communication en tant que processus impliquant, coopératif, s'appuyant sur la connivence et relevant de la concordance" (GENTHON 1991: 186).

Por lo tanto, la explicitación de las reglas que deben respetarse para la producción de los textos contribuye a la clarificación de objetivos que deben atenderse dentro de una

⁷⁷ Cfr. PETITJEAN 1984, GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, SCHNEUWLY 1988, GRUPO EVA 1991, VESLIN et al. 1992, entre otros.

⁷⁸ Cfr. CARDINET 1986, 1988, GARCIA-DEBANC et al. 1987, WEISS 1991, entre otros.

determinada secuencia didáctica y ayuda al docente a encontrar una lengua común con el alumno para hablar de los textos (cfr. MAS 1989, GRUPO EVA 1991, PERRENOUD 1991, BAIN & SCHNEUWLY 1993b).

La manera de proceder, desde un punto de vista didáctico, a dicha explicitación varía enormemente según sea la manera de presentar tales *criterios* a los estudiantes. Desde una orientación fundamentalmente constructivista y *formativa*,⁷⁹ el GRUPO EVA (1991, 1996) y también VESLIN et al. (1992), abogan por una elaboración progresiva de la lista de *criterios* por parte de los estudiantes. Quiere esto decir que, desde un punto de vista didáctico, se habla de una negociación de los *criterios de evaluación* con los estudiantes (vid. supra apartado 2.1.5): en lugar de presentar los *criterios* como una verdad axiomática en manos del profesor, los estudiantes deben inferir, a partir de situaciones de observación y análisis de los escritos, qué *criterios* son relevantes de una determinada tarea (cfr. GARCIA-DEBANC 1986, TAUVERON 1989, GADEAU 1989, ALLAL 1997, RIBAS 1996, 1997a, entre otros). Así pues, la *evaluación formativa* de los escritos toma la elaboración de los *criterios* como centro de trabajo de la escritura en clase.

A la luz de lo expuesto en estas páginas, puede afirmarse que los *criterios didácticos de evaluación*, tal como son entendidos desde esta última concepción teórica descrita, presentan ventajas considerables en comparación con las otras concepciones de *evaluación* hasta el momento comentadas (apartados 2.2.2, 2.2.3.1, 2.2.3.2): selección y jerarquización de los *criterios de evaluación*, configuración de los mismos desde las necesidades comunicativas detectadas en los estudiantes, contextualización de la tarea escritora, distinción de *criterios de evaluación* a diferentes niveles, así como formulaciones dinámicas y progresivas de los mismos.

La aplicación y divulgación de los principios didácticos del GRUPO EVA en España han sido llevadas a cabo por el equipo de Didáctica de la Lengua, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Entre sus obras publicadas, destaca RIBAS (1997c), donde se profundiza sobre el concepto de *evaluación formativa* aplicado al área de lengua. Su línea de investigación es la reflexión teórica y práctica sobre la *evaluación del texto escrito*, entendida ésta como herramienta pedagógica encaminada a mejorar el proceso de composición textual y el proceso de enseñanza-aprendizaje del escrito (RIBAS

⁷⁹ NUNZIATI (1990) prefiere el término de *evaluación formadora*, con la que se hace alusión a la implicación del estudiante en cada etapa de construcción y de utilización de las herramientas de referencia.

1996, 1997a, 1997b, CAMPS & RIBAS 1996, MILIÁN 1997, MILIÁN & RIBAS 1997, CAMPS 1998, entre otros).⁸⁰

La línea teórica más afín a los objetivos de la presente investigación es la propuesta por el GRUPO EVA (1991) y VESLIN et al. (1992), cuya tesis fundamental es, como se ha indicado, que la explicitación --tras la selección y jerarquización pertinentes-- de *criterios de evaluación* ayuda a formar una representación más acertada del escrito que se pretende realizar y a conseguir una comunicación entre las partes implicadas. Por lo tanto, dicha explicitación permite potenciar el aprendizaje. Por otro lado, aunque en la presente tesis de doctorado nuestro interés queda acotado a la *evaluación del texto escrito* como producto de comunicación, no se olvida que dicho producto es el resultado de un proceso de composición textual, relación que resulta básica en la concepción teórica apuntada.

Acotada la concepción teórica desde la que en estas páginas se entiende la noción de *criterio didáctico de evaluación*, parece conveniente hacer un breve recuento de lo expuesto hasta el momento. Cabe recordar que el objetivo de estos apartados ha sido el de presentar diferentes concepciones de *criterios* para evaluar el *texto escrito*. Para ello, en el apartado 2.2.1. hemos anunciado los métodos normalmente empleados para la recogida de información en la *evaluación del escrito*. A continuación (apartado 2.2.2), la atención se ha centrado en observar los *criterios* empleados en la práctica evaluativa del *texto escrito* en la enseñanza tradicional. Por último a lo largo del apartado 2.2.3, hemos comentado algunas de las últimas propuestas para evaluar, desde un punto de vista criterial, *el texto escrito: evaluación* a partir de criterios genéricos de buena escritura (2.2.3.1); observación del proceso de composición textual (2.2.3.2), y evaluación del producto textual desde una perspectiva cognitivista (2.2.3.3).

Así pues, una vez deslindado el estado de la cuestión en lo que respecta a la *evaluación criterial del texto escrito*, pasamos a tratar el último de los aspectos de este capítulo (2.2.4), que gira en torno a diversas investigaciones realizadas sobre el *nivel de competencia* que los estudiantes presentan en los escritos académicos, objeto de estudio de la presente investigación. El paso de la *evaluación del texto escrito* en general a lo

⁸⁰ Este grupo de investigación ha potenciado diversas experiencias didácticas sobre la *evaluación formativa* del texto escrito (MILIÁN & RIBAS 1997). En tales experiencias se ha evaluado tanto el proceso de composición textual como el texto en tanto que actividad lingüística. Así, por citar algún ejemplo, LATORRE et al. (1995) presentan una propuesta de revisión y corrección de textos, a partir de las observaciones efectuadas por MAS & TURCO (1991). MILIÁN (1995) también efectúa una propuesta didáctica para la

académico debe interpretarse como una acotación para una mejor observación, recogida de datos y análisis. Contemplar los estudios efectuados sobre el *nivel de competencia escrita* sin más calificativos llevaría a un trabajo inmenso, que, por otra parte, no redundaría en los propósitos de la presente investigación: conocer *el nivel de competencia* de los estudiantes en los escritos académicos al finalizar Secundaria.

2.2.4. Estudios acerca del nivel de competencia escrita de los estudiantes en el discurso académico

Existen estudios de diversa consideración sobre el *nivel de competencia escrita* que alcanzan los estudiantes en un determinado tipo de texto o en una franja de estudios determinada. En nuestro estado de la cuestión, atendemos fundamentalmente a aquellas investigaciones que o bien guardan relación con algunos de los aspectos que observaremos en nuestro corpus o bien se han enfocado con el ánimo de describir el nivel de competencia escrita una vez finalizada la Enseñanza Secundaria.

En cuanto a estudios sobre el nivel de competencia escrita alcanzada al finalizar la Secundaria, destaca el trabajo ya clásico de BUREAU (1985) sobre el dominio, como lengua materna, del francés escrito por los alumnos de Secundaria en Québec. Es un estudio sociolingüístico que parte de un corpus formado por cinco escuelas de Secundaria, consideradas representativas de la población. De cada escuela se seleccionan dos clases, formada cada una por un total de treinta estudiantes, quienes producen textos con una media de 20 frases por texto, por lo que se estima que --tomada la frase como unidad de análisis del estudio-- se obtiene un total de 1.200 frases por escuela.

Dicho estudio se propone la identificación, definición, descripción y posterior tratamiento estadístico de las dificultades encontradas en las muestras analizadas. El autor reagrupa tales dificultades según los diferentes niveles lingüísticos tradicionalmente contemplados, esto es, ortografía, gramática (sintaxis de la palabra) y sintaxis de la oración. El fin último es ofrecer una metodología que ayude al profesor a establecer el nivel de competencia de los estudiantes así como sugerir medios concretos que ayuden a los estudiantes a mejorar su francés escrito. Se parte de la tesis de que el error puede convertirse en una herramienta útil para el aprendizaje si se toma conciencia del mismo.

enseñanza-aprendizaje y *evaluación* del texto expositivo, atendiendo fundamentalmente al proceso de composición y revisión textual en grupo.

También con población de Québec, ASSELIN & LAUGHLIN (1992) analizan el nivel de competencia escrita de los estudiantes de primer curso universitario de francés como segunda lengua, con el objetivo de proponer *criterios de evaluación* y mejorar dicha competencia. Estos autores, a partir de un corpus de 376 redacciones sobre distintos temas y de diversos tipos de texto, llevan a cabo un recuento y categorización de los errores lingüísticos encontrados. Para la clasificación, parten de seis categorías generales (sintaxis, gramática, léxico y semántica, ortografía de uso, puntuación y división de palabras a final de línea), con el ánimo de crear un *marco normativo de referencia* para llevar a cabo la *evaluación* y, en consecuencia, mejorar la competencia escrita.

Los resultados revelan que la sintaxis es la categoría en la que más errores se contabilizan. Entre los errores sintácticos, los ocasionados por problemas de referencias pronominales --fundamentalmente ambigüedad pronominal-- son los más frecuentes, debido a que estos casos apenas se trabajan en los manuales. Asimismo, señalan que, al intentar acceder a un discurso, el científico, que no dominan, los estudiantes cometen la mayor parte de los errores: en léxico, por emplear un vocabulario relativamente especializado; en sintaxis, por querer hacer una construcción sofisticada (hipercultismo sintáctico). Pretender --erróneamente-- acoplarse al *discurso académico* es también una de las razones que apunta SHAUGHNESSY (1977) para explicar gran parte de los errores cometidos por los estudiantes de primer ciclo universitario observados en su investigación.

SHAUGHNESSY (1977) se plantea en su investigación unos objetivos distintos a los del trabajo de ASSELIN & LAUGHLIN (1992). Parte de un total de 4.000 pruebas de nivel de estudiantes de primer curso universitario, con el ánimo de describir *el nivel de competencia* escrita que manifiestan y de plantear hipótesis sobre el proceso de composición que subyace tras los errores de los estudiantes. Señala varias razones para dar cuenta de la incompetencia escrita de los estudiantes: el abismo existente entre el nivel textual de los libros de texto y lo que ellos escriben (cfr. LAPARRA 1986, COMBETTES & TOMASSONE 1988), o los prejuicios acerca de lo que los estudiantes consideran buena escritura:

"This unfamiliarity with what might be called the dialect of formal writing leads some writers to affect the style without having mastered it. The result is an unconscious parody of that style, often a grotesque mixture of rudimentary errors, formal jargon, and strained syntax" (SHAUGHNESSY 1977:45).

La falta de dominio de las convenciones del *discurso académico* lleva al estudiante a emplear rudimentos propios de la lengua oral, como las generalizaciones tópicas empleadas como sustitutas del desarrollo de ideas, y que reflejan opiniones en absoluto argumentadas. Asimismo, subraya SHAUGHNESSY (1977) la incapacidad que muestran los estudiantes para manejar el nivel abstracto junto al nivel concreto, así como para sintetizar o resumir el propio texto.

En el ámbito hispánico, dentro de la tradición sudamericana, es revelador el trabajo coordinado por RAMA (1994), llevado a cabo a partir de un total de 1450 escritos ensayísticos sobre un tema de actualidad. Es una investigación sociolingüística ambiciosa sobre el sistema educativo uruguayo entre 1989 y 1994. Uno de sus objetivos es conocer, mediante datos cuantitativos y su interpretación cualitativa, el nivel de apropiación del registro escrito formal de los bachilleres uruguayos al finalizar Secundaria. No pretende medir conocimientos curriculares específicos sino la habilidad escritora, la capacidad para procesar y expresar verbalmente los conocimientos adquiridos. Se analizan todos los niveles de análisis lingüístico, entre los que se incluye el análisis textual.

Los resultados del análisis indican que los estudiantes circunscriben su acto de escribir a la oración como límite máximo de expresión de la información, lo que les impide aprehender la globalidad del texto (RAMA 1994: 142). Coincidiendo con los problemas denunciados por SHAUGHNESSY (1977), tal tipo de organización predominante puede verse como un reflejo en el escrito del modelo textual que dominan, el texto oral conversacional, lo que manifiesta una falta de preparación para asumir el comportamiento lingüístico adecuado a cada situación de habla. O por el contrario, tal como también indica SHAUGHNESSY (1977), incurren en hipercorrecciones, movidos por falsos prejuicios acerca del empleo de la subordinación en la escritura.

En resumen, la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación de RAMA (1994) lleva a afirmar que un alto índice de estudiantes no está capacitado para procesar y dar cuenta de una información nueva de complejidad media con un desarrollo temático equiparable a los textos a los que debió acudir durante sus años de estudio. Este estudio denuncia el hecho de que, a pesar de que la textualidad tiene especial importancia para determinar la incompetencia en el manejo del registro escrito, su estudio y práctica no ha tenido un espacio específico en los programas de Secundaria, dado que las

descripciones gramaticales se han centrado sobre todo en el conocimiento de la oración simple y compuesta (vid. apartado 2.2.2).

Dentro también del ámbito hispanoamericano, deben citarse los trabajos de SALAZAR (1995) y BARNES (1998).⁸¹ El primero se centra en el análisis de los rasgos de oralidad en textos narrativos de estudiantes chilenos en los últimos niveles de enseñanza media (40 escolares). Parte de la hipótesis de que los estudiantes trasladan a la escritura rasgos que la tradición lingüística atribuye al texto oral, tales como la tendencia a la reformulación, a la fragmentación, a la parataxis, a la baja especialización de los nexos conjuntivos, así como a la dependencia respecto de la situación de enunciación⁸² (cfr. RAMA 1994, SHAUGHNESSY 1977).

En el trabajo desarrollado por la argentina BARNES (1998) se estudia, a partir de un total de 250 resúmenes, la producción de estudiantes universitarios. Los resultados no difieren de los de las investigaciones ya comentadas. Mayoritariamente, los escritos no presentan una médula textual vertebradora de la jerarquía *informativa*, sino que son textos fraccionados, creados por un cúmulo de frases dispersas, discontinuos, que reflejan una ineficaz organización jerárquica de las ideas y una falta de conciencia sobre lo que debiera ser un texto canónico académico universitario.

En cuanto a estudios centrados en el *nivel de competencia* de estudiantes españoles, destaca el reciente informe efectuado por el I.N.C.E (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) (1998b, 1998c), cuyo objetivo fundamental es efectuar un diagnóstico general sobre el sistema educativo. Con este propósito se analiza el nivel medio de rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria obligatoria. Se analiza el rendimiento académico de alumnos de 14 y 16 años en varias disciplinas del currículum de diversas comunidades autónomas del Estado Español.⁸³

El objetivo de la prueba de expresión escrita es el de evaluar *el nivel de competencia* de los estudiantes para escribir una narración articulada. Las categorías establecidas para clasificar las muestras son seis, enumeradas de menor a mayor grado de

⁸¹ Otros estudios desarrollados sobre el nivel de competencia textual de los estudiantes en el ámbito hispanoamericano son los de ÁLVAREZ (1991,1995) y SELINKER & VIVANCO (1992).

⁸² Los textos analizados sugieren la errónea suposición por parte del estudiante de un contexto extralingüístico, que, al igual que en la comunicación oral, apoya la escritura (cfr. RAMA 1994). Dicha inadecuación implicaría una falta de reconocimiento del texto escrito como un sistema de convenciones con reglas propias, autónomo, que crea su propio contexto.

⁸³ Han participado en el proyecto, junto con el Ministerio de Educación y Cultura, las Administraciones educativas de Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana. Canarias lo ha hecho sólo parcialmente, aunque sus representantes, al igual que los de Andalucía, han asistido a las reuniones de las comisiones (cfr. INCE 1998a).

satisfacción textual: *descripción de eventos, historia no desarrollada, historia básica, historia extensa, historia desarrollada, historia elaborada*. Cada categoría se define en virtud de la cantidad de sucesos o detalles de la historia y de la calidad del desarrollo” (INCE 1998b: 1).

Los resultados indican que algo más de la mitad de los alumnos de 16 años, el 52%, es capaz de construir buenas historias, aunque de éste 52% sólo el 15% es capaz de construir historias elaboradas, describiendo una secuencia de episodios en los que todos los elementos se desarrollan bien, de forma coherente y bien expresada. “En general, saben lo que es un cuento e intentan que sea una narración trabada, aunque no siempre lo consiguen por falta de dominio de la sintaxis, por falta de fluidez verbal, porque idean y redactan a la vez, o por falta de destreza para conducir los episodios a un final coherente.” (INCE 1998b: 3).

Respecto de los estudiantes 14 años, se destaca que la asignatura de lengua es una de las de más bajo rendimiento. Según dicho informe, no se puede considerar satisfactorio el nivel de redacción. Sólo el 2% es capaz de contar una historia elaborada. (INCE 1998b: 3).

Como comentario general sobre el nivel de competencia que manifiesta la población estudiada se comenta:

“En una y otra edad se pone en evidencia un bajo nivel ortográfico, una mala puntuación, un bajo nivel de vocabulario, una construcción de párrafos inadecuada y una ausencia de articulación de las distintas partes de los textos que dificulta su lectura.

En general, las redacciones evidencia un proceso de una sola etapa: idear y redactar a la vez. Es probable que se esté reflejando una mala didáctica de la expresión escrita en la enseñanza de la Lengua española: los alumnos no han interiorizado la necesidad de actuar ordenadamente al expresarse por escrito (generar ideas o buscar información, organizar el contenido, pensar en el destinatario y en la finalidad del escrito, redactar, revisar), quizás porque no se les ha enseñado antes ni se han practicado los variados procedimientos que intervienen en la compleja actividad de la escritura”(INCE 1998b: 4).

Dicho informe elaborado por el INCE es uno de los pocos estudios efectuados sobre el nivel de competencia escrita que manifiestan los estudiantes españoles. Como se ha visto, parte de un tipo de texto, el narrativo; estudia una franja determinada de la población estudiantil, estudiantes de 14 y 16 años, y establece unas categorías que funcionan como *criterios* para evaluar los escritos de los estudiantes. Destaca también de

este estudio que, en las valoraciones generales, se hacen alusiones globales al proceso de composición activado para la realización del texto, por lo que, de algún modo, se relaciona proceso de composición con producto escrito. Sin embargo, debe objetarse la definición demasiado genérica, e incluso imprecisa, de las categorías establecidas, no concebidas para una posterior aplicación didáctica por parte del profesorado de Secundaria.

Dentro también del ámbito español, el proyecto de investigación, dirigido por la Dra. M^a Paz Battaner Arias, titulado "*Informatización y estudio del Corpus 92 (lengua escrita por aspirantes a estudios universitarios)*" tiene como objetivo principal estudiar el *nivel de competencia* escrita que alcanzan los estudiantes al finalizar la Secundaria.⁸⁴ La población que constituye el corpus está formada por exámenes de selectividad de estudiantes que cursaron los estudios según el plan de estudios de 1975.

Son varios los trabajos realizados por los miembros investigadores de este proyecto sobre el *nivel de competencia* escrita. En tales trabajos se ha atendido a diferentes aspectos. Los estudios más desarrollados sobre el Corpus 92 son los de ortografía y los que corresponden a aspectos textuales y sintácticos.⁸⁵ La presente tesis de doctorado se inscribe dentro de dicho proyecto de investigación.

En el ámbito español, deben señalarse también los trabajos de URRUTIA CÁRDENAS (1992) y GÓMEZ BARREIRO (1992a, 1992b), en que se analizan la madurez morfosintáctica, el dominio del vocabulario, la comprensión y la capacidad de argumentación de los estudiantes, para proponer a continuación la creación de un test

⁸⁴ La informatización y el estudio del Corpus 92 han sido subvencionados primero por la Universidad Pompeu Fabra (1993-1994) y posteriormente por DGICYT PB93-0392. El Corpus 92 está informatizado y actualmente está siendo lematizado (cfr. TORNER 1997). Para una descripción de la constitución de dicho corpus, véase el capítulo IV de la presente investigación.

⁸⁵ El estudio sobre ortografía ha englobado también el de la puntuación. Los resultados del análisis indican que en este último nivel el *nivel de competencia* es más bajo en comparación con el sistema de grafemas y de acentuación (cfr. PUJOL 1997a, 1997b, 1997c).

BATTANER (1997a) ha realizado una caracterización del vocabulario utilizado en el subcorpus de Humanidades. BATTANER, LÓPEZ FERRERO & TORNER (1996) efectúan un análisis cualitativo sobre las construcciones lingüísticas empleadas por los estudiantes para la formulación de hipótesis en las disciplinas de ciencias. ATIENZA & LÓPEZ FERRERO (1996) llevan a cabo una primera categorización de las operaciones textuales empleadas por los estudiantes para la organización de la información. El desarrollo de la información en el primer párrafo es objeto de estudio en ATIENZA & LÓPEZ FERRERO (1997a), donde se analiza la introducción del tópico en las disciplinas de biología y filosofía. El empleo de los pronombres relativos es motivo de análisis en ATIENZA & LÓPEZ FERRERO (1997b) y en ATIENZA (1997). En LÓPEZ & TORNER (1997) se analiza la frecuencia de uso en el Corpus 92 de los adjetivos calificativos así como el valor que éstos adquieren en el texto. En BATTANER et al. (1997) se encuentra una breve síntesis de los diferentes estudios efectuados sobre el Corpus 92.

indirecto de *evaluación* sobre tales aspectos, en el primer caso, y de una parrilla evaluativa como método directo, en el segundo.

Pasando ya a otros tipos de investigaciones, cabe señalar la existencia de estudios longitudinales sobre el *nivel de competencia* escrita, como los de SCINTO (1985), ROMIAN & MARCHAND (1987), LAPARRA (1986), CONDEMARIN & CHADWICK (1990). En ellos se observa el *nivel de competencia* entre los últimos cursos de Primaria y primeros de Secundaria. Por otro lado, deben comentarse los trabajos de SCHNEUWLY & ROSAT (1986) y SCHNEUWLY (1988), estudios también longitudinales (estudiantes de 8, 10 y 12 años y estudiantes de primer curso universitario) sobre el empleo de marcadores textuales en textos expositivos y argumentativos.⁸⁶ SCHNEUWLY (1988) establece diferentes niveles de planificación a partir del empleo de dichos marcadores:

- *Planificación paso a paso*. En ésta la frase coincide prácticamente con el párrafo. La conexión del texto queda débilmente marcada por marcadores temporales, como *después*, y fundamentalmente por *y*. Dicho tipo de planificación es mayoritario entre estudiantes de 8 a 10 años).

- *Planificación por párrafos*. Es la más frecuente entre estudiantes de 12 años, los cuales entienden los párrafos como unidades textuales de empaquetamiento informativo.

- *Planificación global del texto*. La emplean únicamente los estudiantes de primer curso universitario. Según este tipo de planificación, el texto se organiza en función de una intención y de un destinatario; se introducen partes explicativas y se marcan más explícitamente las relaciones entre ellas.⁸⁷

Otros estudios sobre la *competencia escrita* de los estudiantes en Secundaria ratifican que la dificultad de la estructuración global del texto es una deficiencia suficientemente detectada (MASSERON 1981, APPLEBEE 1984b, URRUTIA CÁRDENAS 1992, RAMA 1994, entre otros).

Otras investigaciones han canalizado su estudio a observar la *competencia escrita* de los estudiantes en comparación con las características textuales que presentan los

⁸⁶ Otros trabajos sobre el empleo de marcadores textuales es el llevado a cabo por TURCO & COLTIER (1988), que observan los marcadores de integración lineal en estudiantes de primer curso de Secundaria (6° de collège). PITTARD (1985a) efectúa, tras una valoración impresionista sobre las dificultades de escritura de los estudiantes, un trabajo realizado con estudiantes de 14-15 años con el objetivo de sensibilizarlos de la estructuración externa de un texto a partir de los marcadores textuales.

⁸⁷ SCHNEUWLY (1988) parte en su estudio del texto como producto lingüístico, considerando, desde una óptica psicolingüística, que el texto generado puede dar información del proceso llevado a cabo. Para otros estudios sobre el *nivel de competencia* de los escritores aprendices desde un punto de vista procesual, véase apartado 2.2.3.2.

libros de texto (idea apuntada en el trabajo de SHAUGHNESSY 1977, COMBETTES & TOMASSONE 1988, HANNAY & LACHLAN 1990). A este respecto, cabe destacar el trabajo de LAPARRA (1993), cuyo interés es la descripción del dominio textual que los estudiantes de Secundaria manifiestan en sus exámenes en comparación con los modelos ideales del *discurso académico* manifestados en libros de texto. Tal estudio es también de carácter longitudinal, a lo largo de toda la Secundaria, y abarca desde el inicio del *collège* francés (11 años) hasta el final del *liceo* (17 años).

Según este autor, la mala calidad de la escritura de los estudiantes dificulta la *evaluación* de contenidos mediante un examen, ya que resulta difícil separar lo que es un dominio insuficiente de los conceptos evaluados de lo que son lagunas en las competencias lingüísticas de los estudiantes. Señala este autor que la mayor parte de los problemas detectados en los exámenes de los estudiantes son originados --como han dejado entrever también varias investigaciones citadas (cfr. SHAUGHNESSY 1977, RAMA 1994, SALAZAR 1995)-- por la *paradoja comunicativa* (vid. infra cap. III, 3.4.1.2, *el escritor de exámenes: paradoja del contrato comunicativo*), esto es, por la dificultad de los estudiantes por determinar el *saber compartido* en una situación de comunicación, tan rara y a la vez tan frecuente, en la que el estudiante es el emisor que transmite un saber a un receptor, el profesor, que sabe más que él sobre el tema, si bien actúa como si no supiera lo que sabe.

Deben destacarse, dentro del ámbito estadounidense, los trabajos llevados a cabo por APPLEBEE (1981, 1984b). Este autor analiza, con un objetivo didáctico, el nivel de competencia escrita que los estudiantes de Secundaria manifiestan en sus escritos académicos así como el empleo que efectúan de la escritura en las distintas áreas curriculares. Los resultados señalan que los estudiantes escriben en general poco, tanto en frecuencia como en cantidad. Parece ser que en las distintas áreas curriculares sólo se emplea la escritura para la realización de exámenes.

Al lado de los estudios comentados, de carácter descriptivo y estadístico, existen otros trabajos cuyas afirmaciones descansan en valoraciones impresionistas, intuitivas (surgidas de la experiencia diaria en el aula) acerca de la calidad escritora de los estudiantes (LARSON 1971, KRESS 1982, DELFORCE 1985, MARTÍNEZ & RODRÍGUEZ 1989, HANNAY & LACHLAN 1990, NASH 1990, TUSÓN 1991, ALCALDE 1995, entre otros). También pueden leerse preocupaciones didácticas subyacentes en los trabajos de

TRIMBLE (1985), COLTIER (1986),⁸⁸ FREDERIKSEN (1987), GARCIA-DEBANC (1993), BELLÈS (1991), ZAYAS (1994), NUÑEZ & DEL TESO (1996), entre otros. Tales estudios no parten de un corpus previo de muestras de estudiantes, sino que los ejemplos son extraídos de la práctica diaria de clase.

Mención aparte merece el trabajo, efectuado en el ámbito español, de LLORENS et al. (1995) acerca de las dificultades que los alumnos de Secundaria encuentran en sus escritos de ciencias, preocupación también presente en las investigaciones de SANMARTÍ (1996). LLORENS et al. comentan:

"Más allá de una descripción intuitiva y empírica de los problemas y su tratamiento también intuitivo y puntual, consideramos necesario aportar herramientas sistemáticas y bien fundamentadas para mejorar la comprensión y expresión de los alumnos en el ámbito concreto de cada área o disciplina" (ibíd, p. 113).

Sin embargo, a pesar de las premisas de las que parte, no efectúa un estudio sistemático, sino que se queda en una impresión general, a partir de muestras dispares recogidas en las aulas. De todos modos, su interpretación coincide con lo señalado hasta el momento: el alumno no posee o no tiene presentes los conocimientos acerca de las posibles expectativas que posee el lector sobre el *discurso académico*. Esto explica que los alumnos comiencen a escribir admitiendo implícitamente que el lector ya está inmerso en el tema y no necesita ningún tipo de introducción. Sus escritos muestran la ausencia de un plan u objetivo global, sin introducir en el texto proposiciones supraordenadas o materiales organizadores que muestren con claridad su hilo conductor e intención. Asimismo, se constata la presencia de ideas irrelevantes que distraen al lector y dificultan la percepción de las ideas globales e importantes del texto.

En cuanto a los estudios sobre el *nivel de competencia* escrita de algún aspecto textual específico, destacan variadas observaciones efectuadas por diversos grupos de investigadores. Por lo que se refiere a la creación y mantenimiento de la referencia textual, es preciso mencionar trabajos diversos: REICHLER-BÉGUELIN (1988) efectúa una

⁸⁸ En la investigación llevada a cabo por COLTIER, si bien no se parte de un estudio empírico sobre un corpus, se efectúa una caracterización del *nivel de competencia* escrita que en los textos expositivos académicos presentan los estudiantes de Secundaria (collège y lycée francés). Señala este autor la presencia de cuatro rasgos definitorios en la escritura académica de los estudiantes:

- a. Presencia de elementos redundantes que rompen la progresión de la información.
- b. Ausencia de jerarquización de los contenidos proposicionales.
- c. Ausencia de relaciones lógicas entre los hechos denotados.

tipología de los errores más frecuentes en el empleo de redes anafóricas por estudiantes de primeros cursos universitarios. BARTLETT (1982) también señala la existencia de problemas en el mantenimiento referencial en Primaria y Secundaria. La misma preocupación mueve el trabajo de PIERSON (1993), quien analiza el empleo de las redes anafóricas en resúmenes realizados por estudiantes de liceo (de 15 a 17 años), si bien los ejemplos que propone pertenecen a textos modelos. SCHNEDECKER (1995) observa los mecanismos anafóricos en relación con el tipo de progresión temática del texto, en estudiantes de Primaria y Secundaria.⁸⁹

Centrándose en la introducción de información nueva en el texto, CALKINS (1979, cit. por BARTLETT 1982) observa los escritos de estudiantes de Primaria y Secundaria. COMBETTES (1987) parte de textos narrativos y descriptivos de estudiantes de Primaria (CM, *cours moyen*, estudiantes de 9 y 10 años) y advierte que un problema que suelen tener los estudiantes es la introducción de información nueva en el texto. CALSAMIGLIA (1994a) repara también en la dificultad que tienen los estudiantes de Primaria para introducir en su texto el tópico del mismo. Dicha dificultad ha sido frecuentemente denunciada en otras investigaciones, algunas de las cuales ya hemos comentado (cfr. SHAUGHNESSY 1977, APPLEBEE 1981, LAPARRA 1986, 1993, REICHLER-BÉGUELIN 1988, NASH 1990, RAMA 1994, entre otros).

Respecto a la organización y estructuración del texto, WALVOORD et al (1995) analizan el empleo de esquemas en los escritos estudiantiles a partir de un corpus formado por 122 muestras de escritos pertenecientes a primeros cursos universitarios. BESSONAT (1988), en estudio longitudinal a lo largo del collège, analiza la organización del párrafo en relación con los diferentes tipos de progresión temática. Dicho autor concluye que los estudiantes al final del collège (14 años) presentan textos archisegmentados o bien párrafos-bloque, sin segmentación alguna.

MAS (1985) y COMBETTES (1978, 1986b) se interesan también por cómo los estudiantes adquieren la progresión temática. En COMBETTES (1986b) el estudio se centra en estudiantes de Secundaria (pertenecientes al collège francés, con edades comprendidas entre los 11 y 14 años), mientras que en COMBETTES (1978) el punto de mira son los estudiantes de CM1 y CM2 (9 y 10 años). MAS (1985) se acerca al empleo de tal

d. Ausencia de una fase conclusiva real.

⁸⁹ Estudiantes de CM (de 9 a 10 años de edad) hasta collège (de 11 hasta 14 años), inclusive.

mecanismo textual en la escuela elemental a fin de plantear instrumentos y criterios para evaluar los textos.

En cuanto al manejo de la reformulación y ejemplificación en los escritos de los estudiantes de Secundaria, destacan los trabajos de CHAROLLES & COLTIER (1986), COLTIER (1988), VECK (1990) y DELCAMBRE (1996), en que se establecen categorías de los errores más frecuentes de los estudiantes de Secundaria en el empleo de tales operaciones textuales.⁹⁰ Analizan los problemas cognitivos y lingüísticos que los estudiantes encuentran en la operación de reformulación con el fin de proponer secuencias didácticas para paliar estas dificultades. CHENG & STEFFENSEN (1996) analizan el uso que hacen los estudiantes universitarios de los elementos metadiscursivos. Finalmente, otros autores, tales como BRIEND (1988), FUCHS (1994) y MARCOS & BERNICOT (1997), desde postulados teóricos o intereses distintos, también dejan patente su inquietud didáctica por el tema.

En cuanto a la manera de abordar el *texto escrito* en una disciplina concreta, sobresalen las investigaciones efectuadas en torno al manejo del texto en el ámbito de la asignatura Historia. STOCKTON (1995) describe un modelo de texto histórico así como diferentes grados de competencia textual del mismo entre estudiantes universitarios. También RENÉ (1991) se acerca a los textos históricos escritos por una clase de estudiantes de collège (14 años). En su análisis denuncia el abuso de la ejemplificación y la falta de estructuración de los textos, presentados como una yuxtaposición de frases. FREEDMAN (1987) lleva a cabo un estudio longitudinal sobre la estructuración de textos históricos, tanto reales como ficticios, entre niños de 5, 8 y 12 años. Debe destacarse también el trabajo efectuado en el ámbito hispanoamericano por SELINKER & VIVANCO (1992). Ante la falta de competencia escrita que los estudiantes de Historia de los primeros cursos manifiestan en sus escritos, tales autores se plantean contrastar los recursos textuales empleados en textos modelos y los empleados por los estudiantes, con el objetivo de facilitarles a éstos ‘reglas confiables’ (*safe rules*), es decir, microestructuras retóricas para emplear en sus escritos.⁹¹

⁹⁰ CHAROLLES & COLTIER (1986) y COLTIER (1988) efectúa su estudio con estudiantes de 12 a 14 años. VECK (1990) DELCAMBRE (1996) observan los escritos de estudiantes del *liceo* (estudiantes de 15 a 17 años).

⁹¹ Otros estudios se basan fundamentalmente en el texto narrativo, como el de ROTHERY (1980), que gira en torno a la organización textual de un texto narrativo, a través de un solo informante, un estudiante de último curso de Primaria. Por su parte, MARTIN (1980) efectúa un análisis de un texto expositivo (en concreto, un comentario de texto literario que ha sido planteado como examen de la disciplina en cuestión), producido por un estudiante de 11 años.

Apuntados algunos de los estudios más representativos sobre el *nivel de competencia* escrita de los estudiantes, debe destacarse que, para poder describir y juzgar el *nivel de competencia escrita* de los estudiantes, la mayoría de los estudios comentados han tomado como marco de referencia para la emisión de un juicio la descripción teórica del tipo de texto analizado, tal como se procede en la presente tesis de doctorado.

Por otro lado, a la luz de los trabajos expuestos, puede afirmarse que, con excepción hecha de los estudios --aunque parciales-- realizados en torno al Corpus 92, no parece existir en la bibliografía consultada investigaciones sobre el *nivel de competencia* escrita que alcanzan los estudiantes españoles en escritos académicos al finalizar Secundaria. El reciente informe sobre la calidad educativa efectuado por el INCE se centra en el texto narrativo y con estudiantes de 14 y 16 años.

Asimismo, son pocos los estudios, fuera ya de la tradición española, que se centran en el *nivel de competencia* textual a partir de un corpus de escritos académicos que permita una transferencia de los resultados obtenidos (cfr. RAMA 1994). Los trabajos que analizan aspectos textuales son con frecuencia estudios parciales sobre una operación textual específica y pocas veces la interpretación cualitativa está respaldada por datos cuantitativos. De todos modos, conocer investigaciones centradas en la descripción del *nivel de competencia* de los estudiantes permite tener información de carácter normativo que ayuda a caracterizar la calidad de los escritos objeto de análisis de la presente investigación.

La presente investigación se propone contribuir de algún modo a cubrir el hueco bibliográfico comentado, al plantearse la descripción, tanto cuantitativa como cualitativa, del *nivel de competencia textual* que los estudiantes, al finalizar Secundaria, manifiestan en sus escritos expositivos académicos. De los contenidos activados en la composición

Cabe mencionar propuestas para evaluar el discurso académico, como el trabajo de GREENBERG (1988), donde establece una serie de criterios que deberían contemplar los profesores de las disciplinas de contenido cuando evalúan producciones escritas de sus estudiantes. Los criterios señalados por GREENBERG son los siguientes:

1. Seleccionar y limitar una materia.
2. Formular y clarificar las ideas.
3. Desarrollar una forma lógica de organizar las ideas.
4. Localizar y sintetizar material de soporte adecuado.
5. Hacer párrafos coherentes.
6. Adaptar la sintaxis al propósito y lector.
7. Editar el texto conforme a las convenciones del uso académico
8. Documentar cualquier cita o referencia.

Asimismo, en GRUPO EVA (1996), CAMPS et al. (1998) y VÁZQUEZ (e.p.), entre otros, se observa un interés por la creación de herramientas didácticas y de evaluación para los textos académicos.

textual, nos interesa fundamentalmente describir aspectos de carácter textual, que tengan que ver con la estructuración global del texto expositivo académico, con la coherencia del texto en su globalidad, aspecto, como se ha visto, poco estudiado y poco trabajado didácticamente en la tradición española.

2.3. Síntesis del capítulo

Pretender evaluar el nivel de competencia textual que manifiestan los estudiantes al final de Enseñanza Secundaria en los escritos académicos que presentan al profesor, así como configurar *criterios de evaluación* para la ulterior proyección didáctica de los mismos nos ha llevado, como ha quedado recogido en estas páginas, a adentrarnos en campos bibliográficos muy diversos, y efectuar, por tanto, un trabajo interdisciplinar que hemos articulado en tres fases.

En primer lugar, intentar evaluar una realidad supone detenerse en estudiar las diversas concepciones que del hecho evaluativo se han sucedido y superpuesto en educación: *pedagogía por objetivos* (2.1.2); *pedagogía de procesos* (2.1.5). Dichas concepciones reposan en distintas teorías psicológicas del aprendizaje nacidas desde postulados científicos opuestos: *conductismo* (2.1.1) frente a *cognitivismo* (2.1.4). Bajo el amparo de una determinada concepción del aprendizaje, los diferentes planes de estudio que se han sucedido a lo largo del siglo XX para la Enseñanza Secundaria han propagado una determinada visión de la *evaluación* educativa (2.1.3, 2.1.6). De este apartado (2.1), cabe destacar la concepción sesgada que los planes de estudio o su aplicación posterior ofrecen de las teorías psicológicas del aprendizaje, lo que lleva incluso a oponer diametralmente *conductismo* a *cognitivismo*.

Por otra parte, acotando el campo a la *evaluación del texto escrito* (apartado 2.2), hemos presentado los métodos empleados normalmente en este caso para la recogida de información (2.2.1). Asimismo, hemos efectuado una sucinta historiografía sobre cómo el *texto escrito* ha sido enseñado, corregido y evaluado en Enseñanza Secundaria. Para ello, hemos tenido en cuenta las reflexiones críticas efectuadas sobre la práctica diaria en el aula (2.2.2). A continuación, hemos comentado las sucesivas propuestas nacidas dentro de un determinado marco teórico (2.2.3), y hemos anotado las ventajas e inconvenientes de cada una de tales propuestas (subapartados 2.2.3.1, 2.2.3.2, 2.2.3.3). Finalmente, llegados a este punto, hemos concretado la observación en estudios descriptivos sobre el nivel de competencia de los estudiantes en el *discurso académico*. El campo de investigación se ha centrado en los diversos estudios generales y parciales que analizan el *nivel de competencia* de aspectos textuales alcanzado por los estudiantes en sus escritos (apartado 2.2.4).

Como se ha intentado sostener a lo largo del presente capítulo a partir de la revisión bibliográfica efectuada, el concepto de *evaluación* no es monosémico ni puede definirse de forma aislada, sino que hay varios tipos de *evaluación*, según la concepción psicológica del aprendizaje, según la capacidad que se evalúe (conocimientos, habilidades), según se evalúe el proceso o los resultados de una tarea de aprendizaje, o según se evalúe siguiendo un marco de referencia normativo o criterial.

Esta tesis de doctorado se plantea la *evaluación* de una habilidad, *la composición de un texto expositivo académico*, como la emisión de un juicio de valor sobre la misma. Los textos que se evalúan han sido producidos por una población concreta, estudiantes que han recibido la sanción de Secundaria. Desde este punto de vista, puede parecer que llevamos a cabo una *evaluación sumativa*. Pero el fin de dicha *evaluación* no es evaluar el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino detectar las necesidades comunicativas de los estudiantes. Por lo tanto, al evaluar tales escritos estamos realizando, pues, una evaluación diagnóstica que permita la configuración de un marco de referencia normativo y otro criterial. Con el fin de crear tales *marcos de referencia*, se parte de un *método directo de recogida de información*. Se analizan muestras escritas de un tipo de texto concreto, aunque, por otro lado, intentamos acercarnos indirectamente, a través de los productos escritos, al proceso de composición llevado a cabo.

Ahora bien, para poder evaluar, desde un punto de vista textual, las muestras que constituyen el corpus de la presente investigación, se carecía de un marco de *referencia criterial y normativo*, pues es la existencia de estos marcos de referencia la que se echa en falta y pretende establecer esta tesis. Por lo tanto, a la hora de juzgar los textos analizados se entra en una espiral: con su análisis se pretende crear unos *marcos de referencia* desde los que sea posible la emisión de un juicio, pero al mismo tiempo tales textos deben ser analizados y evaluados, para lo que es necesario contar de algún modo con un *marco de referencia* para poder juzgar las muestras analizadas.

Para ello, se ha contado con varias fuentes de información que constituyen el marco teórico de esta investigación (cap. III). La descripción teórica del modelo de *calidad expositiva académica* funcionará como criterio para juzgar, desde el punto de vista textual, la información recogida. Por otro lado, desde un punto de vista normativo, se han tenido en cuenta, como se ha señalado, los resultados obtenidos en otras investigaciones (apartado 2.2.4) con un objetivo similar al nuestro. El siguiente cuadro recoge, a grandes líneas, el concepto de *evaluación* que se sigue en este estudio:

MÉTODO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Método directo (muestras escritas para evaluar el nivel de competencia textual de los estudiantes al finalizar Secundaria).
Método indirecto (hipótesis explicativas sobre el proceso de composición llevado a cabo a partir del análisis del producto escrito).
TIPO DE EVALUACIÓN
Diagnóstica: detección de necesidades comunicativas.
MARCO DE REFERENCIA
Criterial: modelo de competencia expositiva académica.

Cuadro 2: concepción de evaluación en esta investigación

En definitiva, el concepto de *evaluación* a que nos atenemos en esta investigación responde al de la *evaluación del texto escrito* como la emisión de un juicio de valor, que busca ante todo comprender y aprehender la realidad evaluada. El objetivo último de tal *evaluación* es la creación, como hemos indicado, de un doble marco de referencia cuya configuración resulta interdependiente: en un primer momento, los *criterios de evaluación* tomados, extraídos de la descripción teórica del tipo de texto analizado, permiten caracterizar el nivel medio de competencia entre la población analizada y, en consecuencia, detectar necesidades textuales suficientemente documentadas de los estudiantes. Desde dicho nivel medio se puede extraer un marco de referencia normativo, planteado como potenciador de aprendizaje, que permite establecer el umbral de tolerancia de competencia textual al finalizar los estudios secundarios. Asimismo, desde las necesidades textuales documentadas se procede a definir los criterios de *evaluación* desde un punto de vista didáctico, atendiendo al dominio y ausencia de dominio de los mismos en las muestras analizadas.

Con la creación de este doble *marco de referencia* se pretende poder evaluar formativamente posteriores muestras escritas de *textos expositivos académicos* en Secundaria. Para tales propósitos, el marco teórico de la concepción de *evaluación* que nos parece más adecuado es el propugnado por el GRUPO EVA (1991, 1996) y VESLIN et

al. (1992), divulgado por el grupo de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinado por CAMPS y RIBAS.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO. LA REALIDAD OBJETO DE ESTUDIO: EL TEXTO EXPOSITIVO GENERADO EN EL DISCURSO ACADÉMICO

"El problema del uso comunicativo del lenguaje es que es necesario darle a entender nuestro mensaje al otro. El lenguaje es irremediabilmente transitivo."

G. Álvarez 1991: 93

“Alicia: No entiendo lo que quieres decir.

Humpty Dumpty: ¡Pues claro si no te lo he dicho!

Alicia: El problema es saber si se le puede dar a una palabra tantos sentidos diferentes.

Humpty Dumpty: El problema es saber quién manda, ¡eso es todo!”

Lewis Carroll (1865). *Alicia en el país de las maravillas*

Como ha quedado apuntado, la presente tesis de doctorado pretende analizar y evaluar los *escritos académicos, de naturaleza expositiva*, que los estudiantes elaboran para demostrar su saber al finalizar la Enseñanza Secundaria. Para ello, se hace necesario efectuar una delimitación teórica, yendo desde lo más general a lo más específico.

Para llevar a cabo dicha caracterización, partimos de la noción de *texto* frente a la de *discurso* (3.1). A continuación, nos acercamos a distintas concepciones teóricas sobre las propiedades definitorias del texto; pasamos luego a delimitar el concepto de *textualidad*, tal como lo entienden BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), y el de *competencia comunicativa* (apartados 3.2, 3.3).

La siguiente fase es precisar los términos abstractos de *texto*, *discurso* y *competencia comunicativa* aplicándolos a una realidad concreta, el *texto expositivo* generado en el *discurso académico* (apartados 3.4, 3.5). De este modo, podremos conocer las convenciones socialmente establecidas para *el texto expositivo académico*, información fundamental para juzgar el grado de satisfacción de los escritos objeto de análisis en esta investigación.

Una vez acotada dicha realidad, proponemos un modelo teórico procesual de producción textual: *modelo de estadios en paralelo* y los *siete principios de linealidad textual* de BEAUGRANDE (1982, 1984, 1997) (apartados 3.6, 3.7). En un intento de relacionar el proceso de composición y el producto textual, el *texto expositivo* se estudia atendiendo a una concreción posible de los *principios de linealidad* en una determinada operación textual considerada definitoria del mismo (apartado 3.7.2). Para la descripción de tales operaciones se incorporan aportaciones distintas de la teoría del análisis del discurso que se enfocan desde el *texto* como producto, aunque sin olvidar, como se ha indicado, que funcionan como indicios del funcionamiento del proceso de composición textual.

El marco teórico que en este capítulo se presenta constituye, pues, la base desde la que es posible juzgar los escritos que constituyen el corpus de la presente investigación.

3.1. Delimitación de texto y discurso

Las nociones de *texto* y *discurso* se han convertido en dos conceptos de difícil y compleja delimitación entre sí, al designar el objeto de estudio de unas disciplinas científicas (como la lingüística textual y el análisis del discurso).⁹² Las opciones tomadas ante los dos términos son muy variadas. Incluso, las definiciones que se ofrecen desde las diferentes teorías pueden llegar a entrar en contradicción: "Lo que unos lingüistas llaman '*texto*' es, precisamente, lo que otros denominan '*discurso*' y viceversa. Existe unanimidad en el desacuerdo [...] [con lo que se advierte] la escasa importancia de este quizá pseudoproblema algo sobredimensionado." (BONILLA 1997: 9-10).⁹³

Algunas escuelas han adoptado el término *discurso* como término generalizante, con el que se engloban los aspectos más pragmáticos de la comunicación, mientras que *texto* cubre la parte más lingüística. Para ADAM (1985), KRESS (1985) Y GRUPO EVA (1996) la noción de *discurso* es objeto de un campo de investigación más amplio que el que cubre el término *texto*, reservado para el dominio estrictamente lingüístico. Con el término *discurso* se traspasa el ámbito lingüístico para entrar en lo social, en el ámbito de uso.

Es esta perspectiva la que en líneas generales seguimos en la presente investigación. La razón última de esta elección responde a un hábito bibliográfico. En lingüística del texto, se habla de tipos de *textos*, definidos básicamente por su función comunicativa, y de propiedades *textuales*, con las que se hace referencia a la

⁹² Una revisión sobre las diversas concepciones de tales conceptos, *texto* y *discurso*, puede verse en STUBBS (1983), SALVADOR (1990b), MILIÁN (1990), ADAM (1990), CASTELLÀ (1992), BASSOLS & TORRENT (1996), MAINGUENEAU (1996).

⁹³ Hay autores, como RIGAU (1981), BERNÁRDEZ (1982), LOZANO et al. (1982), MEDEROS (1988), CASTELLÀ (1992), que emplean como prácticamente sinónimos los conceptos de *texto* y *discurso*. En el caso de optar por diferenciarlos, una postura es considerar *texto* como acto comunicativo escrito, dentro de la corriente de la lingüística textual, mientras que *discurso* sería el acto comunicativo oral, concebido como el objeto de estudio de la corriente de análisis del discurso (COULTHARD 1985:3).

Por otro lado, tomando un criterio fundamentalmente etimológico, se considera *texto* el producto de la comunicación, en tanto que registro de un acto comunicativo. Etimológicamente, *texto* procede de *textum*, lo que transmite una imagen de hecho trabado. Sin embargo, el proceso de la comunicación es designado como *discurso*, aludiendo a su sentido etimológico de *discurrere*, que comporta la idea de dinamismo, proceso, secuencialidad (WIDDOWSON 1978, BROWN & YULE 1983, 1993: 47).

También cabe la posibilidad de entender *texto* como la noción teórica abstracta que se materializa en el *discurso* (VAN DIJK 1977, HALTÉ 1988) aunque, paradójicamente, esta última opción puede ser concebida en sentido inverso. Como señala BONILLA (1997:10), la postura de VAN DIJK no se ha mantenido de forma constante a lo largo de su trayectoria profesional: "Puede comprobarse que en sus trabajos anteriores a 1981 utiliza el concepto '*texto*', mientras que en los aparecidos a partir de esa fecha emplea el término *discurso*, ya de manera sistemática, aunque en ambos casos y desde enfoques distintos, VAN DIJK esté tratando, en esencia, el mismo objeto básico de estudio."

caracterización interna de los mismos. Por otro lado, se habla de géneros *discursivos*, definidos por su ámbito de uso, y de situación *discursiva*, para hacer referencia a las condiciones de enunciación (cfr. BASSOLS & TORRENT 1996). Es más, para definir la realidad objeto de nuestro estudio, tradicionalmente se han preferido las nociones de *texto expositivo* (cfr. WERLICH 1975, ADAM 1985, COMBETTES & TOMASSONE 1988), aludiendo a la función del mismo, y de *discurso académico*, con la que se hace referencia al ámbito de uso (cfr. BIZELL 1982, JOLLIFFE 1988, FLOWER 1990, NASH 1990, BASSOLS & TORRENT 1996, entre otros).

De todos modos, debe matizarse que, a pesar de la precisión terminológica que hemos efectuado, en el marco teórico tomado para nuestro estudio --la noción de *textualidad* desarrollada por BEAUGRANDE & DRESSLER (1981)-- no se siente la necesidad de distinguir entre tales nociones --*texto* y *discurso*--, consideradas por estos autores como sinónimas. En la presente tesis de doctorado hemos optado por la distinción entre *texto* y *discurso*, pues nos ha parecido más interesante deslindar entre lo propiamente lingüístico, verbal (el *texto* en su *función expositiva*), y lo propiamente pragmático (el *discurso* generado en el *contexto académico*). Dicha distinción parece estar también en la base de la diferenciación defendida posteriormente por BEAUGRANDE (1997: 52, 311), al considerar que el *discurso* es la dimensión social que engloba al *texto*, acto comunicativo propiamente lingüístico.

En realidad, puede entenderse la relación existente entre ambos conceptos --*texto* y *discurso*-- como una relación de inclusión y de carácter interdependiente: el *discurso* se manifiesta en unos *textos*, y estos se forman dentro de una determinada situación discursiva o comunidad de *discurso*. Dicho de otro modo, el *discurso* emerge en y a través de los *textos*, y estos, a su vez, son expresión o realización de un *discurso* determinado. Puede, en fin, decirse que el *discurso* impone un estilo propio, entendido como el resultado de una determinada elección entre opciones diversas, que marca los *textos* generados en su seno (cfr. BEAUGRANDE & DRESSLER 1981, 1997: 51, BIZELL 1982).

Una vez deslindada la concepción teórica general que de *texto* y *discurso* tomamos en nuestro estudio, detallamos distintas concepciones teóricas sobre las propiedades definitorias del texto (3.2), para, a continuación, describir el marco teórico seguido en este trabajo para caracterizar la noción de *texto* (3.3). Tras dicha acotación, efectuamos una descripción del *discurso* específico objeto de estudio en nuestra

investigación, el *discurso académico* (3.4), así como del tipo de *texto* frecuentemente generado en él: *el texto expositivo* (3.5).

3.2. Distintas concepciones teóricas sobre las propiedades definitorias del texto

Un *texto* no es una secuencia de frases, tal como lo definieron las primeras explicaciones teóricas (cfr. HARWEG 1968), sino que debe entenderse como una unidad verbal comunicativa. Para dar una definición más precisa, es necesario deslindar cuáles son las propiedades básicas que hacen que un acto comunicativo pueda ser entendido como texto. Desde las apreciaciones teóricas postuladas por el grupo de la Universidad de Constanza (HARWEG, SCHMIDT, PETÖFI y DRESSLER, entre otros), coordinado por PETER HARTMANN (1964), han sido muchas y muy diversas las aproximaciones teóricas para delimitar qué se entiende por *textualidad*, esto es, qué es lo que define un *texto* como tal (cfr. VAN DIJK 1985a).⁹⁴ Aun teniendo en común estas distintas aproximaciones la definición de *texto* como acto verbal comunicativo, la concepción de texto varía según como se haya entendido la noción de *textualidad*.

La noción de *textualidad*, como propiedad condicional por la que se distingue un *texto* de lo que no lo es, ha sido definida desde diferentes ópticas. HALLIDAY & HASAN (1976), representantes de la llamada *gramática sistémica o funcional*, entienden que la *textualidad* --para la que emplean el término *textura (texture)*-- se crea fundamentalmente por las relaciones de cohesión.

Consideran estos autores que el principio definidor de *texto*, entendido como un todo unificado (HALLIDAY & HASAN, *ibíd*, p.1), es el de *cohesión*, concepto con el que refieren las relaciones de significado que tienen lugar dentro del *texto*. Dichas relaciones semánticas entre los constituyentes textuales se expresan a través de dependencias gramaticales y léxicas:

"Where the interpretation of any item in the discourse requires reference to some other item in the discourse, there is cohesion" (HALLIDAY & HASAN, *ibíd*, p.11).

Sin embargo, tras haber definido el concepto de *textura* desde la *cohesión*, señalan que la *textura* necesita ser definida también por la acomodación del *texto* al contexto en

⁹⁴ Para una revisión sobre los orígenes de la lingüística textual y del análisis del discurso, véase VAN DIJK (1972), CONTE (1977), BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), BERNÁRDEZ (1982), BEAUGRANDE

que tiene lugar, esto es, por el *registro lingüístico* (ibíd, p.23). De este modo, indican que un *texto* es, por un lado, *coherente* con respecto al contexto, por lo tanto consistente en *registro*, y, por otro lado, *coherente* en sí mismo y, por lo tanto, *cohesivo*.⁹⁵

A la luz de estas afirmaciones, se puede asentar que la aproximación teórica propugnada por estos autores resulta contradictoria o, cuando menos, ambigua. Al lado de afirmaciones en que se identifica *cohesión* con *textura*, se encuentran otras en las que se sostiene que la *cohesión* es una propiedad necesaria pero no suficiente para la configuración de la *textura* (HALLIDAY & HASAN ibíd, p. 299, 324). Aproximaciones teóricas posteriores considerarán que la *cohesión* no es ni siquiera necesaria para la creación de *textualidad*.

Para otros autores, *textualidad* es sinónimo de *coherencia*, considerada como propiedad definitoria de *texto*. En lo que discrepan entonces las diversas concepciones teóricas es en la manera de concebir la *coherencia*:

1. La coherencia como propiedad textual

2. La coherencia como propiedad pragmática, resultado de la interacción emisor-texto-receptor⁹⁶

1. La coherencia como propiedad textual

Entendida como *propiedad textual*, se ha intentado definir *coherencia* como la estructura profunda del *texto*, y *cohesión* --también llamada *coherencia lineal* (cfr. VAN DIJK 1977)-- como la estructura superficial.⁹⁷ Desde esta perspectiva, la *coherencia* sería la estructura subyacente del *texto* que se manifiesta a través de la *cohesión* textual, esto es, a través de la conectividad de las secuencias textuales. Como ejemplo ilustrativo de esta postura, sirva la definición de *coherencia* ofrecida por VAN DIJK (1977, 1980:147):

(1984), VAN DIJK (1985a), BEAUGRANDE (1985), MAINGUENEAU (1987), BEAUGRANDE (1997), entre otros.

⁹⁵ Cabe indicar que estos autores parecen emplear en este caso el término *coherencia* como sinónimo de *textura* y por lo tanto como sinónimo de *cohesión*. En ningún momento el término *coherencia* se define con precisión.

A partir de la observación efectuada por estos autores, en algunos manuales se distinguió entre *coherencia interna* y *coherencia externa* (cfr. LOZANO et al. 1982, VILARNOVO 1991, CASTELLÀ 1992).

⁹⁶ Para una revisión sobre el concepto de *coherencia textual*, véase HOBBS (1983), CHAROLLES (1986b), FAYOL (1986), LUNA (1990), VILARNOVO (1991), CASTELLÀ (1992), BERNÁRDEZ (1995), FIGUERAS (1998), entre otros.

⁹⁷ La concepción del *texto* como la superposición de dos estructuras, la *coherencia* o estructura profunda, y la *cohesión* o estructura superficial, pone de manifiesto la herencia de la tradición chomskyana en los primeros estudios de lingüística textual (CHOMSKY 1957).

"Intuitivamente la coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases."

En esta misma línea, destaca, también, la aportación teórica desarrollada por la perspectiva funcional de la oración, en la que se describe la *coherencia textual* a través de la *progresión temática* (vid. infra apartado 3.5.4). Ahora bien, muchos de tales estudios concluyen que no es posible caracterizar la *coherencia* por la *cohesión*, puesto que esta última no puede ser considerada una propiedad necesaria ni suficiente para dar cuenta de la *textualidad*. Esta conclusión llevará a los autores que en un principio defendieron esta postura (cfr. BELLERT 1970, VAN DIJK 1977, 1978, CHAROLLES 1978,⁹⁸ 1983, LUNDQUIST 1983, HOBBS 1983, LANGLEBEN 1983, COMBETTES 1983) a posteriores acercamientos al concepto de *coherencia*.

Por otro lado, son también comunes en la bibliografía existente (CHAROLLES 1978, VAN DIJK 1977, 1978, BERNÁRDEZ 1982, BROWN & YULE 1983, GIORA 1993) los intentos de dar cuenta de la *coherencia* a partir de la existencia de un *tópico del texto*, concebido éste como el motor que lleva a la planificación global del texto.

2. La coherencia como propiedad pragmática, resultado de la interacción emisor-texto-receptor

Respecto de la segunda posición, es decir, la que entiende el *texto* no como una realidad estática sino procesual, se ha concebido la *coherencia* como una *propiedad pragmática* dependiente del esfuerzo interpretativo del receptor.

El *texto* actúa a modo de instrucciones, dadas a través de los diferentes mecanismos de *cohesión*, que guían al receptor en la interpretación textual (cfr. WIDDOWSON 1978, CHAROLLES 1985, 1986b, SÖZER 1985, CONTE 1977, 1986, 1994,

⁹⁸ CHAROLLES (1978: 34-37) esboza ya una aproximación pragmática a la coherencia además de intuir muy acertadamente el fenómeno posteriormente denominado de 'paradoja comunicativa en el contexto académico' (vid. infra apartado 3.4.1).

Señala este autor que a veces el profesor es capaz de dotar de coherencia a un *texto* incoherente porque realiza el esfuerzo de acceder a la situación de enunciación desde la que el *texto* es emitido. Pero, a pesar de ese esfuerzo, el profesor sigue marcando y corrigiendo esa incoherencia textual, que ha supuesto un esfuerzo interpretativo por parte del receptor, por una razón de deontología discursiva superior:

"Le maître corrige parce qu'il perçoit que le calcul que *lui* a pu réussir n'est pas forcément à la portée de n'importe qui (en particulier pas à la portée du destinataire) et parce qu'il estime que tout propos doit, quand il n'est pas immédiatement cohérent, être, pour le moins, facilement rattrapable...par un récepteur quelconque."

FAYOL 1986). De este modo, la *coherencia* es una propiedad atribuida por el sujeto intérprete del *texto*, resultado de la interacción emisor-texto-receptor. La explicación más detallada de la *coherencia* desde la interpretación es la ofrecida por CONTE (1977, 1986, 1994):

"The coherence of a text is the product of an interpretation, a construction of the interpreter. Coherence is here viewed as the result of a dynamic interaction between the text and the receiver, not as a property of a static structure" (CONTE 1994: 197).

Según CHAROLLES (1985, 1986b), puede hablarse de un principio de *coherencia*, por el que el lector se acerca al *texto* presuponiendo *coherencia*, estableciendo las pertinentes relaciones conceptuales entre los elementos del mensaje, haya o no conexiones lingüísticas explícitas entre esos elementos:

"L'idée que la cohérence n'est pas fondamentalement un trait du discours, mais bien plutôt une espèce de principe d'interprétation enjoignant au(x) récepteur(s) de trouver (calculer) des relations entre les énoncés constituant une séquence lorsque celles-ci ne lui (leur) paraissent pas immédiatement" (CHAROLLES 1986b: 52).

La *coherencia* está pues ligada a la posibilidad de dar sentido. En este proceso interpretativo intervienen múltiples factores. Los psicólogos cognitivos han intentado dar respuesta al fenómeno de cómo se lleva a cabo la interpretación. Afirman que para interpretar un mensaje no se opera sólo con los datos literales ofrecidos por el *texto*, sino que la interpretación textual tiene que ver con la manera en que se almacena la información en la mente, con la estructura de la memoria (cfr. BARLETT 1932, MINSKY 1975, SCHANK & ABELSON 1977, SANFORD & GARROD 1981). El hablante presupone una determinada información almacenada en la memoria del oyente que le permitirá a este poder interpretar lo no explícito y asimilar la información nueva aportada. Ésta, para poder ser interpretada, debe, por lo tanto, tener siempre algún tipo de conexión con la información almacenada en la memoria.

Desde un intento de explicar los principios que rigen la conversación, se han desarrollado dos teorías pragmáticas, aplicables a enunciados comunicativos, que de forma indirecta vienen a incidir en la explicación de la *coherencia* desde la interpretación

por parte de los hablantes (GRICE 1975, SPERBER & WILSON 1986). Según GRICE, la conversación es posible porque existe un *principio de cooperación* según el cual los hablantes se comprometen a construir conjuntamente el intercambio comunicativo y a contribuir a la dotación de sentido del mismo de la manera más conveniente, siguiendo cuatro máximas conversacionales establecidas por este autor (cantidad, calidad, relación, manera). El receptor presupone un enunciado coherente guiado por ese *principio de cooperación*, por el que intenta dotar de sentido a lo que se le comunica.

Por su parte, SPERBER & WILSON reducen la teoría de GRICE a un gran principio por el que se explica el acto comunicativo: el *principio de la relevancia*, derivado de la *máxima de relación* de GRICE (ibíd). Según estos autores, se presta atención al interlocutor porque se presupone que va a ser relevante. El procesamiento de la información sólo tiene interés si la información aportada actúa como estímulo inferencial sobre la información ya almacenada, es decir, cuando ésta, al ser asimilada la nueva información, experimenta una modificación. Cuanto más aporte informativo (efectos cognoscitivos en la teoría relevantista) produzca un enunciado y menos esfuerzo de interpretación exija, más relevante es.⁹⁹

Ahora bien, desde la concepción de la *coherencia* como propiedad pragmática, ésta se acaba convirtiendo en un término demasiado amplio --y, por ende, poco definitorio-- en el que tienen cabida todos los factores que intervienen en el proceso interpretativo del *texto*. Desde esta óptica teórica, la no *textualidad* --la incoherencia-- en sí no parece existir, puesto que el receptor puede dotar de coherencia, a través de un esfuerzo interpretativo, cualquier mensaje verbal aparentemente incoherente.

Lo cierto es que las diversas aproximaciones a la noción de *textualidad* no permiten en muchos casos delimitar con sólo el binomio *cohesión-coherencia* lo que puede ser considerado *texto* de lo que no lo es. Un *texto* requiere ser definido desde otros

⁹⁹ La *relevancia* tiene que ver, por lo menos, con dos aspectos: a. qué tipo de conocimiento guarda relación con un tema determinado; b. qué clase de conocimiento será útil para alcanzar cierto objetivo. Desde la teoría de la relevancia cada uno de estos dos aspectos recibe una denominación diferenciada: así, se habla de *pertinencia* y de *relevancia*, respectivamente (cfr. ESCANDELL 1993, FIGUERAS 1998).

Para una revisión de la noción de *textualidad*, véase FIGUERAS (1998). Es sumamente interesante la tesis defendida por esta autora. Tras demostrar que los conceptos de *cohesión* y *coherencia* resultan insuficientes para dar cuenta de la *textualidad*, propone un acercamiento a ésta desde la teoría de la relevancia desarrollada por SPERBER & WILSON (1986). Desde esta óptica, lo que mueve a considerar una emisión verbal como *texto* es la relevancia del mismo, propiedad de naturaleza pragmática, que no es intrínseca al *texto*, sino que depende de la interrelación emisor, *texto*, receptor. Relevancia es de hecho "una noción más básica y general que la coherencia. Desde la perspectiva relevantista, la coherencia deriva de la relevancia". (FIGUERAS 1998: 591).

parámetros que deslinden de forma más precisa los factores de producción y de interpretación que se conjugan a la hora de configurar una emisión verbal como acto comunicativo.

En nuestra investigación, a la hora de acotar la noción de *textualidad*, se sigue, como ya se anunció, la definición ya clásica propuesta por BEAUGRANDE & DRESSLER (1981).¹⁰⁰ La razón por la que, teóricamente, se parte de la noción de *textualidad* propuesta por estos autores es porque, en este modelo, ésta no se entiende únicamente a partir del binomio *cohesión-coherencia*, tal como se ha descrito en este apartado, sino como una propiedad multidimensional, resultado de un complejo entramado de variables, como pasa a detallarse en el siguiente apartado.

¹⁰⁰ Aunque, en líneas generales, se sigue la concepción de *textualidad* expuesta en BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), en ocasiones se harán referencias a algunas apreciaciones efectuadas a dicha noción teórica en BEAUGRANDE (1997).

3.3. La noción de texto según Beaugrande & Dressler (1981)

En una primera aproximación al concepto, BEAUGRANDE & DRESSLER (1981,1997) definen *texto* del siguiente modo:

"Si se considera que una lengua es un sistema virtual de oposiciones disponibles susceptibles de ser activadas, entonces el texto es un sistema real en que se han elegido unas oposiciones determinadas y se han utilizado en la producción de una estructura concreta" (p.75).

Es decir, un *texto* es una actividad lingüística concreta, una elección lingüística frente al sistema virtual de posibilidades que ofrece la lengua. Ahora bien, no todas las producciones lingüísticas pueden ser consideradas *texto*:

"Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo" (ibíd., p.35).

A la vista de esta definición, puede afirmarse que lo que define un *texto* es su *textualidad*, término difícil de delimitar si no es a partir de las normas que lo configuran: *cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad, informatividad* :

"Textuality is not just a *linguistic property or feature* or a set of these, but a *multiple mode of connectedness* activated whenever communicative events occur". (BEAUGRANDE 1997: 61).

En la producción de un *texto* tales normas se influyen mutuamente. No pueden analizarse de forma aislada o atomizada, sino que la manifestación de cada una de ellas depende de la concreción de las demás, como se expone en el 3.3.2. Por otro lado, además de las normas de *textualidad*, existen unos principios regulativos que, más que definirla, controlan la comunicación textual: *la eficacia, la eficiencia y la propiedad comunicativas* (3.3.1).

3.3.1 Principios regulativos de la comunicación

Según BEAUGRANDE & DRESSLER (1981, 1997: 46), los principios regulativos de la comunicación textual son la *eficiencia*, la *eficacia* y la *propiedad*:¹⁰¹

"La [eficiencia (*efficiency*)] de un *texto* depende de que los participantes empleen o no un mínimo de esfuerzo en su utilización comunicativa. La [eficacia (*effectiveness*)] de un *texto* depende de si genera o no una fuerte impresión en el receptor y si crea o no las condiciones más favorables para que el productor pueda alcanzar la meta comunicativa que se había propuesto [...]. La [propiedad (*appropriateness*)] de un *texto* depende de si se establece o no un equilibrio entre el uso que se hace de un *texto* en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de *textualidad*."

Quiere esto decir que si el *texto* consigue el objetivo propuesto es un *texto eficaz* (*effective*). Además, si para conseguir tal objetivo no se ha malgastado tiempo ni esfuerzo, es decir, resulta fácil de procesar, es un *texto eficiente* (*efficient*).¹⁰² Por otro lado, un *texto* es apropiado si la elección lingüística efectuada es adecuada a la situación comunicativa.¹⁰³

3.3.2. Normas de textualidad

La *textualidad*, como propiedad por la que se distingue una emisión verbal como *texto* de otra que no lo es, es definida por BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) como una conjugación de siete normas o criterios. Tales principios constitutivos de la *textualidad*, estrechamente ligados entre sí, pueden calificarse en:

¹⁰¹ BEAUGRANDE & DRESSLER denominan a estos tres principios regulativos con los nombres de *efficiency*; *effectiveness*; *appropriateness* (cfr. BEAUGRANDE 1984: 37), que en nuestra investigación hemos traducido por *eficiencia*, *eficacia* y *propiedad*. Tal traducción es la empleada por BATTANER (1991) y también la elegida en la traducción al castellano (1996) de la obra de BERTUCCELLI-PAPI (1993). En cambio, en la traducción que BONILLA (1997) efectúa del manual de BEAUGRANDE & DRESSLER se da una traducción distinta: en ella los términos ingleses se traducen por *eficacia*, *efectividad* y *adecuación*, respectivamente.

Es importante realizar esta matización porque, aunque en general sigamos en nuestra investigación la traducción del manual de BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) ofrecida por BONILLA (1997), no adoptaremos la traducción que este autor propone para los términos con los que se designan los principios regulativos de la comunicación. Por ello, en las citas de la obra, escribiremos entre corchetes nuestra opción de traducción.

¹⁰² El principio regulativo de eficiencia comunicativa debe entenderse desde la perspectiva del destinatario, puesto que un *texto* será eficiente para el receptor si el emisor ha invertido en él mucho esfuerzo cognitivo para llegar a crear un *texto* inteligible (en la misma línea se entiende la concepción de relevancia expuesta por SPERBER & WILSON 1986).

¹⁰³ Como indica BONILLA (1992), las cuatro nociones estilísticas establecidas por QUINTILIANO (corrección, claridad, elegancia y adecuación) guardan una estrecha relación con los principios regulativos de comunicación textual, caracterizados por BEAUGRANDE & DRESSLER.

- Dos centrados en el *texto* (*cohesión y coherencia*).
- Dos orientados hacia la actitud de los interlocutores (*intencionalidad y aceptabilidad*).
- Tres relacionados con el emplazamiento del *texto* en situación (*situacionalidad, intertextualidad e informatividad*) (cfr. BEAUGRANDE 1997: 185).

Con la caracterización de *texto* a partir de tales normas o criterios, BEAUGRANDE & DRESSLER defienden la idea de que un *texto* es el resultado de un proceso comunicativo que no puede prescindir ni de los aspectos más estrictamente lingüísticos ni de los aspectos relativos al contexto de producción.¹⁰⁴

3.3.2.1. Definición de cohesión

Según el modelo interdisciplinario de *texto* presentado por BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), la *cohesión*, al igual que ha sido caracterizada en otras teorías textuales (cfr. HALLIDAY & HASAN 1976), se entiende como la propiedad textual por la que las secuencias oracionales que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones léxico-gramaticales. Tales relaciones son de dos tipos:

1. Relaciones correferenciales: dos elementos son correferenciales si tienen la misma referencia, entendiendo por referencia la designación de la misma entidad en el mundo textual (BEAUGRANDE & DRESSLER 1981, 1997:101). Tales relaciones se establecen a través del empleo de la repetición, repetición parcial, paráfrasis, proformas (anáforas y catáforas) y elisión.¹⁰⁵ El mecanismo cohesivo por excelencia, por cuanto supone estabilidad y economía en el procesamiento textual, es el uso de la anáfora.

Para una revisión sobre la relación entre retórica y lingüística del texto, véase GARCÍA BERRIO 1984, ALBADALEJO 1989, BONILLA 1992.

¹⁰⁴ Con la inclusión de dichas propiedades textuales en la definición de *texto* no se pierde de vista que éste se realiza dentro de una situación discursiva que lo conforma. Es decir, se resalta la idea apuntada (apartado 3.1) de la estrecha relación existente entre lo que hemos denominado *texto* y lo que hemos denominado *discurso*. Aunque estos autores no efectúan de manera clara tal distinción, lo cierto es que emplean con más frecuencia el término *discurso* para hacer referencia a aspectos contextuales. Como ya se ha anotado, dicha diferenciación entre *texto* y *discurso* queda recogida posteriormente en BEAUGRANDE (1997).

¹⁰⁵ "La repetición consiste en la reutilización directa de elementos o de patrones formalmente idénticos. La repetición parcial permite la transcategorización de un elemento utilizado con anterioridad en otro tipo de elemento distinto [...]. El paralelismo se construye sobre la repetición de una estructura enriquecida por la aportación de nuevos elementos." (BEAUGRANDE & DRESSLER 1981, 1997: 91).

"La paráfrasis supone utilizar la equivalencia conceptual que se establece entre materiales diferenciados exteriormente" (p.133).

2. *Relaciones de conexión*: bajo las relaciones de conexión se recogen los mecanismos por los que, a través del empleo de marcadores o del paralelismo sintáctico, se señalan "las relaciones entre los diversos acontecimientos y situaciones que concurren en un texto" (BEAUGRANDE & DRESSLER, *ibíd*, p.122).

BEAUGRANDE & DRESSLER van más allá de efectuar una descripción de los mecanismos cohesivos: se plantean el fin del empleo de los mismos en el *texto* así como la interrelación de la *cohesión* con las otras normas de *textualidad*.¹⁰⁶ En este sentido, remarcan el hecho de que la *cohesión*, entendida como un modo de compactar la superficie textual, se emplea fundamentalmente como un medio facilitador de la tarea interpretativa del lector, esto es, un medio de crear un *texto eficiente* desde el punto de vista del destinatario.

En cuanto a la interdependencia de la *cohesión* con las otras normas de *textualidad*, señalan estos autores que no todos los *textos* exigen el mismo nivel de *cohesión*, sino que el grado de *cohesión* adecuado viene marcado por la conjugación con las otras normas: en una señal de tráfico --ponen como ejemplo-- que debe ser leída por el conductor de forma rápida, la información ofrecida no puede explayarse sino que debe sintetizarse al máximo, aunque sin arriesgar la incompreensión del mensaje. Del mismo

"El uso de proformas permite reemplazar elementos independientes portadores de contenido por formas dependientes más breves. La repetición incompleta de una estructura y de su contenido, en la que se ha omitido alguna de las expresiones superficiales originales, está en la base del mecanismo de la elisión" (p. 91).

En el modelo textual de estos autores, la *anáfora* consiste "en utilizar una forma pronominal después de la expresión [léxica] correferente. [...]. El fenómeno de la *catáfora* consiste en utilizar una forma pronominal antes de la expresión [léxica] correferente"(p. 107). En cambio, para algunos autores (MEDEROS 1988), *anáfora* engloba tanto el caso en que el orden secuencial es antecedente-anáfora como el caso en que el orden es anáfora-antecedente.

¹⁰⁶ Aunque la definición de *cohesión* parece coincidir con la ofrecida por otras propuestas teóricas, cabe matizar algunas apreciaciones, partiendo de la revisión que del término efectúa MEDEROS (1988:12):

- Frente a HALLIDAY & HASAN (1976), que consideran la *cohesión* como una relación extraoracional, BEAUGRANDE & DRESSLER no restringen la *cohesión* únicamente a ese ámbito sino que engloba cualquier dependencia gramatical. BEAUGRANDE & DRESSLER ofrecen pues una noción de *cohesión* más amplia que la ofrecida por HALLIDAY & HASAN.

- Por otra parte, a diferencia de HALLIDAY & HASAN, que clasifican los diversos procedimientos empleados para la constitución de *cohesión* de forma estática, BEAUGRANDE & DRESSLER adoptan un enfoque dinámico (denominado por ellos mismos como enfoque procedimental): los mecanismos se ven ahora como procedimientos que usan los usuarios para alcanzar un objetivo además de para facilitar la función del lector (cfr. CONTE 1994).

- Por último, HALLIDAY & HASAN entienden la *cohesión* como la propiedad definidora de *textualidad* [textura]; en cambio, BEAUGRANDE & DRESSLER no la consideran una propiedad necesaria ni suficiente para la configuración de un *texto*.

modo, un anuncio publicitario, por citar otro ejemplo explicativo, pierde la *eficacia* pretendida si manifiesta lingüísticamente toda la información contenida en él.

Cabe adelantar que esta interrelación de la *cohesión* con las otras normas de *textualidad* cobra un relieve especial en el tipo de *discurso* analizado en la presente investigación, *el discurso académico generado por el estudiante para demostrar su saber al profesor*. En dicho tipo de *discurso* resulta fundamental facilitar la labor interpretativa de un lector no cooperador.

3.3.2.2. Definición de coherencia

La segunda norma de *textualidad* es la *coherencia*, definida por BEAUGRANDE & DRESSLER (1981,1997) del siguiente modo:

"La coherencia regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, regula la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto." (p. 37).

Un *texto* no tiene sentido por sí mismo, sino gracias a la interacción que se establece entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores (ibíd, p. 40). De este modo, puede afirmarse --al igual que en otras aproximaciones pragmáticas desarrolladas líneas más arriba (vid. supra apartado 3.2)-- que la *coherencia* no se halla en el *texto* propiamente dicho, sino en la continuidad de sentidos desvelados en la mente del receptor, puesto que, cuando las relaciones conceptuales no aparecen en el *texto* explícitamente, éstas pueden ser activadas por el receptor mediante un proceso inferencial:

"Esta operación de enriquecimiento del mundo textual mediante la aportación del propio conocimiento del mundo que realiza el receptor se denomina hacer inferencias" (ibíd, p.40).

Desde esta perspectiva, el estudio de la *coherencia* se relaciona con el estudio de la psicología del conocimiento y revela la naturaleza del *texto* como producto de actividades cognitivas.

Por otro lado, *coherencia* y *cohesión* pueden interrelacionarse. La *cohesión* puede entenderse como una herramienta empleada por el emisor para orientar el proceso de interpretación textual que ha de llevar a cabo el lector del *texto*. Dicho de otro modo, la *cohesión* es el resultado de un esfuerzo del emisor para dar pistas que guíen al receptor hacia la construcción de *coherencia textual*, de manera que el *texto* sea interpretado por éste de la forma más parecida posible a como el emisor quiere que se interprete al transmitirlo. Ahora bien, a diferencia de otras aproximaciones teóricas apuntadas (vid. supra apartado 3.2), desde la concepción teórica que hemos tomado como base, "ni la *cohesión* ni la *coherencia* son normas que sirvan para trazar una línea fronteriza rotunda que separe, en las situaciones reales de comunicación, lo que es un texto de lo que no lo es" (BEAUGRANDE & DRESSLER 1981,1997: 169). BEAUGRANDE & DRESSLER no se limitan a considerar la coherencia como una propiedad definitoria de *textualidad*, cuya consecución depende en última instancia de la intención del emisor y de la interpretación del receptor, sino que, para ofrecer un tratamiento adecuado de este asunto, incluyen en su definición de *texto* normas que atañen a las actitudes de los usuarios de los *textos*: la *intencionalidad* y la *aceptabilidad*.

3.3.2.3. Definición de intencionalidad y de aceptabilidad

Las normas de intencionalidad y aceptabilidad se refieren a los roles que desempeñan los interlocutores de un acto comunicativo. BEAUGRANDE & DRESSLER (1981,1997) afirman:

"Para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección intencionada por parte del productor textual con el fin de conseguir el objetivo propuesto y ha de ser aceptada como tal por el receptor textual" (p.169).

He aquí pues dos normas más de *textualidad*: la *intencionalidad* y la *aceptabilidad*. Con ellas se intenta explicar por qué los usuarios dotan de sentido a un *texto*.

Las actitudes de *intencionalidad* (del emisor) y *aceptabilidad* (del receptor) tienen umbrales de tolerancia frente a un posible deterioro en los niveles de *cohesión* y de *coherencia* de un *texto*. Tal grado de tolerancia se explica por la presuposición de la existencia de un acuerdo tácito entre los interlocutores por el que se comprometen a

construir conjuntamente el intercambio comunicativo y a contribuir de la manera más conveniente. Como ya se ha anotado (vid. supra apartado 3.2), GRICE (1975:45, cit. por BEAUGRANDE & DRESSLER 1981,1997: 175) aportó un nuevo enfoque sobre la *intencionalidad* y la *aceptabilidad* comunicativas al proponer la existencia de un *principio de cooperación*, que formuló de la manera siguiente:

"Haga que su contribución a la conversación sea en cada momento la más apropiada para cumplir con el propósito del intercambio comunicativo en el que usted está implicado".

Este principio explica el hecho de que el receptor, presuponiendo una determinada intención comunicativa en su emisor, se esfuerce --y por lo tanto coopere-- en interpretar un *texto* aparentemente incoherente. La intención básica del emisor es procurar conseguir el objetivo propuesto, sea éste convencer, informar, disuadir, etc. Para ello, intenta --apoyándose en mecanismos de *cohesión*-- que la organización de los elementos lingüísticos sometidos al proceso de producción dé como resultado en la mente del receptor un *texto* coherente. Por lo tanto, que una emisión verbal constituya un *texto cohesionado y coherente* es consecuencia de la intención comunicativa del productor: alcanzar una meta u objetivo propuestos dentro de un plan discursivo.

Del mismo modo, una de las metas propias del receptor textual es desvelar la intención comunicativa del emisor, para lo que se apoya en las pistas de cohesión ofrecidas por éste. Si éstas fallan, es potestad del receptor tolerar --movido por el principio de cooperación-- las imperfecciones formales que presenta el material textual hasta donde sus propios intereses se lo aconsejen (BEAUGRANDE & DRESSLER *ibíd*, p. 42). Tales intereses vienen definidos según sea el rol comunicativo desempeñado. Así, por ejemplo, el grado de *aceptabilidad* con que opera un evaluador es mínimo, frente al grado de *aceptabilidad* alto con el que opera un padre que escucha a su hijo pequeño en sus primeras incursiones lingüísticas.

A la luz de los ejemplos anteriores, puede afirmarse que el contexto comunicativo desempeña un papel importante con respecto a la *intencionalidad* y a la *aceptabilidad*. Para la concreción de tales normas han de tenerse en cuenta factores como el comportamiento comunicativo propio de una situación de comunicación, la interrelación de los *textos* que conforman un tipo de *discurso* y el conocimiento compartido entre los

interlocutores (op.cit., p.199). Por lo tanto, para caracterizar una producción verbal como *texto* hay que tener en cuenta también tres criterios propiamente sociolingüísticos: la situación en que se genera (norma de *situacionalidad*), la relación con otros *textos* (norma de *intertextualidad*) y el nivel de informatividad ofrecido por el *texto* (norma de *informatividad*).

3.3.2.4. Definición de situacionalidad

La *situacionalidad* se refiere a los factores que hacen que un *texto* sea relevante en el contexto en que aparece (BEAUGRANDE & DRESSLER, *ibíd*, p. 44). La situación constriñe con mucha fuerza el intercambio comunicativo, hasta tal punto que los roles de los interlocutores así como las acciones textuales vienen marcados por ésta. La *situacionalidad* influye no sólo en los medios de *cohesión* empleados sino también en el sentido de un *texto*, que se decide según sea la situación en que aparece. Dicho de otro modo, la situación comunicativa en curso construye un determinado modelo mental de conducta discursiva, que afecta tanto al comportamiento de los interlocutores como al tipo de *texto* generado. Éste también está influido por la *intertextualidad*, otra norma de *textualidad* de carácter sociolingüístico.

3.3.2.5. Definición de intertextualidad

Con el término *intertextualidad* se hace referencia al hecho de que la producción e interpretación de un *texto* depende del conocimiento que se tenga de *textos* anteriores relacionados con él por sus acciones y situaciones discursivas:

"La *intertextualidad* es, en un sentido general, la responsable de la evolución de los tipos de *textos*, entendiendo por 'tipo' una clase de *texto* que presenta ciertos patrones característicos" (*ibíd*, p.45).

Es decir, el perfil de cada tipo de *texto* se define a partir de una extracción de las características comunes, de las regularidades sistemáticas que poseen un conjunto de *textos* relacionados por su función comunicativa. Por lo tanto, la *intertextualidad* está estrechamente ligada a la *situacionalidad*, hasta tal punto que si se presenta un tipo de *texto* determinado en una situación inadecuada, por muy cohesionado que esté o por muy coherente que sea, sin duda alguna se produce una perturbación o un deterioro de la interacción comunicativa.

3.3.2.6. Definición de informatividad

En estrecha relación con las otras normas de *textualidad*, la *informatividad* permite "evaluar hasta qué punto las secuencias de un *texto* son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa" (ibíd, p. 43). Por lo tanto, el nivel de *informatividad* de un *texto* se valora en función de su contenido. La *informatividad* está vinculada cognitivamente a la atención: los *textos* con mayor carga informativa requieren una atención mayor que los *textos* fácilmente predecibles.

Como consecuencia, un *texto* con un alto grado informativo debe procurar, con el objetivo de conseguir *eficiencia* y *eficacia* comunicativas, presentarse como cohesionado y coherente, estructurándose mediante un equilibrio justo y dosificado entre informaciones nuevas e informaciones conocidas (vid. *organización y desarrollo de la información: la progresión temática*, infra apartado 3.5.4).

De este modo, puede afirmarse que la *informatividad* de los elementos textuales queda marcada lingüísticamente. Así, por ejemplo, una de las marcas formales que hacen evidente la existencia de expectativas por parte de los interlocutores es el grado de definición de los artículos que aparecen en el *texto* o bien la posición de los elementos en una oración. Tomando la perspectiva funcional de la oración desarrollada por la Escuela de Praga (vid. infra apartado 3.5.4), puede que los elementos más informativos tienden a aparecer hacia el final de la oración y a recibir una entonación elevada. En cambio, los elementos con un bajo nivel de *informatividad* tienden a aparecer en el inicio oracional y a recibir una entonación baja.

Asimismo, según sea el tipo de *texto* seleccionado para la interacción hay unos espacios convencionalmente reservados para el desarrollo de la información importante o relevante. Dicho de otro modo, la *informatividad*, propiedad inherente a la materia novedosa e inesperada, ejerce, en estrecha relación con la *intertextualidad*, un control decisivo sobre la selección y organización de las secuencias que integran el espacio textual. También el contexto inmediato, contemplado en la norma de *situacionalidad*, es fuente de expectativas, en tanto que indica información esperable en una situación dada. A la luz de lo expuesto, parece razonable suponer que el control del *texto* ejercido por la *informatividad* es un factor muy importante tanto en la configuración interna como externa de los *textos*, en estrecha interdependencia con las otras normas de *textualidad* ya apuntadas.

Una vez expuestas las siete *normas de textualidad* --*cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad, informatividad* (3.3.2)--, así como los principios regulativos de la comunicación --*eficacia, eficiencia y propiedad* (3.3.1)--, podemos asentir que desde dicha concepción teórica tomada como marco para definir *texto* (3.3), la capacidad de producción textual no puede ser definida en términos de competencia lingüística, como codificación y descodificación de un aglomerado de frases, sino que debe ser definida teniendo en cuenta la capacidad que supone imbricar la realización adecuada de cada una de dichas normas de *textualidad*, esto es, como *competencia comunicativa*, término que se define en el apartado 3.3.3.

3.3.3. Noción de competencia comunicativa

El dominio de las normas de *textualidad* indicadas implica ser competente comunicativamente (cfr. BEAUGRANDE 1997:18). Dicha *competencia* debe entenderse como la capacidad de comportarse adecuada y eficazmente en una determinada situación de comunicación (HYMES 1972).¹⁰⁷ Partiendo de la definición de *competencia* ofrecida por HYMES (op. cit.), CANALE (1983) desglosa el término de *competencia comunicativa* en un conglomerado de subcompetencias:

-Una competencia gramatical (dominio del plano sistémico de la lengua).

-Una competencia sociolingüística (adecuación al contexto; supone un conocimiento del mundo).

-Una competencia discursiva (conocimiento de los procedimientos necesarios para generar un *texto*).

-Una competencia estratégica (capacidad de actuar ante errores o deficiencias)¹⁰⁸

ADAM (1987) propone distinguir entre *competencia discursiva* y *competencia textual*. Reserva el término de competencia discursiva para referirse a la capacidad de los sujetos de producir *discursos* correspondiendo a las características de la situación enunciativa en que se producen. La *competencia textual* sería la capacidad para producir y reconocer un determinado *tipo de texto* (vid. supra apartado 3.1).

Como se ha ido indicando, en la presente tesis de doctorado, se pretende caracterizar el *nivel de competencia comunicativa*, en concreto la *competencia textual*, de los estudiantes, así como configurar *criterios didácticos de evaluación del texto escrito*. Ahora bien, como ha quedado justificado en el capítulo precedente (vid. supra cap. II, 2.2.3.3), estos objetivos necesitan concretarse en un determinado *tipo de texto* y de *discurso*, pues, de lo contrario, la caracterización del nivel de *competencia comunicativa* y la *configuración de criterios* se convertiría en una empresa cuando menos quimérica.

¹⁰⁷ Partiendo de la dicotomía chomskiana de competencia y actuación, HYMES amplía en 1972 el concepto de competencia lingüística chomskiana, y acuña el término de *competencia comunicativa*. Ahora bien, el concepto de competencia no es empleado por estos autores del mismo modo. Si para CHOMSKY la competencia es lingüística, y es definida como el conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua, para HYMES, la competencia es comunicativa, partiendo de una concepción del lenguaje como acción y comunicación. De este modo, deja de tener sentido la distinción entre competencia y actuación.

¹⁰⁸ CANALE & SWAIN (1980) desglosaron el concepto de competencia comunicativa introducido por HYMES en tres subcompetencias. A partir de esta publicación se acepta generalmente que existen la

Por esta razón, una vez expuesto el marco teórico de *discurso, texto, textualidad* (apartados 3.1, 3.2, 3.3), estas nociones se conforman, concretan y actualizan en una determinada situación de comunicación, en el *discurso académico, de naturaleza expositiva, que los estudiantes escriben para demostrar un saber*. En los apartados que siguen llevamos a cabo una descripción teórica de las características enunciativas propias del *discurso académico* (apartado 3.4), así como del *modelo teórico de calidad expositiva* característico de dicho *discurso* (apartado 3.5). Desde la descripción teórica de la *competencia expositiva académica*, será posible efectuar una selección de determinadas operaciones textuales definidoras de la misma, que actuarán como criterios para juzgar el grado de satisfacción de los textos motivo de análisis en este trabajo (vid. supra subapartado 2.2.3.3).

competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica. CANALE (1983), en una revisión parcial sobre el tema, añade a esta serie la competencia discursiva.

3.4. Delimitación de discurso académico

Como se ha apuntado al inicio de este capítulo (vid. apartado 3.1), en estas páginas se entiende por *discurso* la actualización que hace el hablante del sistema de la lengua en un contexto sociocultural que condiciona y prioriza la elección de los componentes del sistema (cfr. BAJTÍN 1979):¹⁰⁹

"Discourse here is defined as a 'socially accepted association ways of using language, of thinking, feeling, valuing, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or 'social network', or to signal [that one is playing] a socially meaning-ful 'role'" (GEE 1990: 143, cit. por GUTIERREZ 1995:21).

En esta investigación, las diversas manifestaciones orales y escritas empleadas en el contexto educativo, para la transmisión, construcción y/o demostración de un conocimiento, engrosan la denominación de *discurso académico* (cfr. CASSANY et al. 1997).¹¹⁰

Para la descripción de dicho ámbito de uso, seguimos el marco teórico del grupo INRP (Institute National de Recherche Pedagogique).¹¹¹ Según esta concepción teórica,

¹⁰⁹ BIZELL (1982) y FLOWER (1990) han usado el término de *comunidad académica* para referirse a un grupo social con convenciones distintivas. Dichas comunidades proveen el contexto en que los escritores aprenden no sólo cómo comportarse sino también cómo estructurar y presentar sus *textos* así como sobre qué escribir:

"To enter such a community, students need to learn the textual conventions, the expectations, the habits of mind, and methods of thought that allow one to operate in an academic conversation. And in some cases, they will need to learn a body of topic knowledge as well." (FLOWER 1990:1).

¹¹⁰ El *discurso académico* constituye un género discursivo, entendiendo por género cualquier forma discursiva estereotipada, de carácter social y cultural, reconocida por los hablantes por su formato externo y por los parámetros situacionales en que se suele producir (BAJTÍN 1979).

¹¹¹ Cfr. COLTIER 1986, 1988, GARCIA-DEBANC Y ROGER 1986, LAPARRA 1986, 1993, HALTÉ 1987, 1988, COMBETTES & TOMASSONE 1988, RIEDLIN 1989, COLTIER & GENTILHOMME 1989. Estos autores, además de definir la conducta lingüística característica del *discurso académico*, se acercan a categorizar las dificultades más frecuentes con que se enfrentan los estudiantes en los *textos* generados en dicho contexto (vid. 2.2.4).

Ahora bien, en la tradición francesa de la que partimos, lo que entendemos en estas páginas como *discurso académico* se designa con el nombre de *texto explicativo*. Con este término se hace referencia también al tipo de *texto* generado en dicho ámbito de uso. ADAM (1992:128) comenta la confusión constante entre *texto* y *discurso explicativo*. Para ADAM se trata de una confusión entre las dimensiones pragmáticas y discursivas de las conductas explicativas, de una parte, y la textualidad en que se inscribe una secuencia explicativa, por otra parte.

En cambio, en la bibliografía anglosajona la distinción terminológica es más clara: el término *discurso académico* (*academic discourse*) refiere las características enunciativas que rodean la producción textual (SHAUGHNESSY 1977, BIZELL 1982, SHIH 1986, FLOWER 1990, NASH 1990, BROOKES ET AL. 1990).

el *discurso académico* se define por su intención didáctica, y se describe tanto por sus características pragmáticas como por aspectos lingüísticos y de organización textual.¹¹²

Dentro de este último ámbito de uso, BRITTON et al. (1975) establecieron dos funciones básicas de la escritura:

1. *Función representativa o expresiva: la escritura académica como construcción del conocimiento*

2. *Función transaccional: la escritura académica como demostración del conocimiento*

1. *Función representativa o expresiva: la escritura académica como construcción del conocimiento*

En el contexto educativo, el estudiante utiliza constantemente la escritura en su vertiente formativa (vid. infra apartado 3.6.1). Se trata de la función representativa o expresiva de la escritura, empleada por el estudiante como tanteo y aproximación al saber, para explorar y analizar los tópicos de las diferentes disciplinas, esto es, para descubrir, formular y expresar ideas. Dicha escritura, de uso individual o muy restringido, queda materializada en apuntes, esquemas, etc. Es, en definitiva, el *discurso* efectuado para aprender, para construir conocimiento, y en el que no se tiene en cuenta más destinatario que uno mismo.¹¹³

Didácticamente, dicha función de la *escritura académica* ha sido explotada por las corrientes americanas conocidas con los nombre de "*Writing to learn*" (ZINSSER 1988,

Cabe apuntar que, a pesar de tomar la perspectiva teórica seguida en la tradición francesa, no hemos dejado de lado las aportaciones ofrecidas desde otras líneas de investigación, que han permitido una caracterización más precisa del ámbito académico y de los *textos* generados en él. Desde un punto de vista pragmático: BRITTON et al. 1975, BIZELL 1982, BRITTON & BLACK 1985, PERELMAN 1986, JOLLIFFE 1988, ANSON 1988, FLOWER 1990, NASH 1990, entre otros. Desde un punto de vista de comprensión textual: MEYER 1985, GRAESSER Y GOODMAN 1985, KIERAS 1985, VOSS & BISANZ, entre otros. Desde un punto de vista didáctico: TRIMBLE 1985, SELINKER & VIVANCO 1992.

¹¹² Siguiendo a ADAM (1992:130), dentro del dominio de la investigación didáctica, los trabajos sobre el *discurso académico* (texte explicatif) se multiplican. Señala este autor las distintas aproximaciones consideradas hitos en el estudio del *texto expositivo* en el contexto académico.

La revista *Pratiques* ha consagrado dos números: "Approches du texte explicatif" (nº 51, 1986); "Les discours explicatifs" (nº 58, 1988); con artículos de COLTIER, COMBETTES, HALTÉ, GARCIA-DEBANC & ROGER, LAPARRA; entre otros.

Por otro lado, la revista *Repères*, de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, dedica tres números monográficos al tema: "*Communiquer et expliquer au Collège*", (nº 69, 1986); "*Discours explicatifs en classe*" (nº 72, 1987); "*Le discours explicatif, genre et texte*" (nº 77, 1989).

Asimismo, la revista *Recherches*, de l'Association française des enseignants de français de Lille, ha propuesto una revisión teórica al tema dentro del monográfico titulado "*Expliquer*" (nº 13, 1990).

MURRAY 1984), "*Content-based-writing*" (DONLAN 1974) y "*Writing across the curriculum*" (BRITTON et al. 1975, FREISINGER 1980, WALVOORD 1982, GRIFFIN 1982, NEWELL 1984, MOFFETT 1989, entre otros).

Estas corrientes didácticas nacen al plantearse cuáles son las necesidades comunicativas de los estudiantes en sus últimos cursos de Secundaria y en los niveles universitarios. Consideran que éstos necesitan fundamentalmente desarrollar habilidades escritoras que les permitan una mejor aprehensión del contenido académico impartido por las otras disciplinas del currículo:

"Writing is linked to ongoing study of specific subject matter in one or more academic disciplines and is viewed as a means to stimulate students to think and learn" (SHIH 1986:624).

La premisa fundamental de la que se parte es que se aprende sobre una materia a base de escribir sobre ella. A medida que se aprende sobre la materia se practica y mejora la expresión escrita. Es, por lo tanto, una aproximación al *discurso académico* enseñado procesualmente, utilizando el potencial creativo que posee el proceso de composición de *textos* para enseñar otras materias (cfr. WITTE & FAIGLEY 1983). El enfoque pedagógico de estas corrientes consiste pues en plantear la escritura en las distintas disciplinas como modo de aprender, de búsqueda de conocimiento, planteando la escritura como facilitadora del aprendizaje.

¹¹³ Como se ha señalado en el capítulo anterior (vid. supra cap. II, 2.2.3.2), dicha función heurística de la escritura es designada por FLOWER (1979) como *prosa del escritor*.

2. Función transaccional: la escritura académica como demostración del conocimiento

Al lado de la función representativa de la escritura, también se desarrolla en el ámbito académico una escritura para transmitir conocimientos y que debe presentarse en su fase definitiva. La *función transaccional* de la escritura tiene lugar pues cuando ésta se emplea con carácter público, para transmitir o demostrar a terceros los conocimientos que tiene el sujeto sobre puntos de un programa.¹¹⁴ Es necesario conocer las convenciones de la *escritura transaccional* para acceder al conocimiento de la disciplina y superar las dificultades de socialización dentro de una determinada comunidad de *discurso*.

Dicha función de la escritura se manifiesta en los trabajos académicos y en tanto exámenes escritos como los estudiantes realizan. Pueden ser tanto *textos* que no exigen un alto grado de especialización, como los de Enseñanza Secundaria, donde se efectúa una exposición de lo conocido, de lo previamente enseñado por el profesor; o *textos* en los que se exponen los resultados de una investigación (cfr. SHIH 1986, HALTÉ 1988, BATTANER 1997b).

La *escritura académica con función transaccional* puede entenderse como un acto comunicativo institucional, con unos parámetros de comportamiento específicos y estereotipados, reflejo de una relación jerárquica de poder (PERELMAN 1986). Por su consideración como *texto* específico y estereotipado, el dominio de la comprensión y de la producción de este tipo de escritura requiere unas estrategias sustancialmente distintas a las necesarias en el dominio de *textos* sociales más generales (cfr. TRIMBLE 1985, SHIH 1986). Además, *el discurso académico generado por el estudiante*, el analizado en esta investigación, no es el propio de un *discurso* que arranque de una situación de creación de conocimiento (ciencia) sino de transmisión de conocimiento (enseñanza de la ciencia), con todo lo que de escolástico tiene siempre un proceso de enseñanza (cfr. BATTANER 1997b).

Cabe señalar que muchas de las habilidades requeridas en la exposición de conocimientos son sustancialmente las mismas en todas las disciplinas, consecuencia de las peculiaridades de la situación de enunciación:

¹¹⁴ En terminología de FLOWER (1979) a la escritura con función transaccional se la denomina *prosa del lector* (vid. supra cap. II, 2.2.3.2). PERELMAN (1986:477) acuña el término de *prosa basada en la institución* para referirse a la *escritura transaccional* propia del *discurso académico*.

"Clear exposition" and organization, the conventions of introductions and conclusions, topic sentences and transitions, and the informational focus and transactional voice of such writing [...]" (FLOWER 1990: 28).

Sin embargo, a pesar de la existencia de dicho trasfondo común, el *discurso académico* no puede concebirse como una realidad homogénea (cfr. APPLEBEE 1981, FLOWER 1990, NASH 1990). Consideran estos autores que cada disciplina quizás tenga sus propias convenciones de *discurso*, reflejo de diferentes *epistemologías*, lo que da lugar a diversos subgéneros. Como en este trabajo se analizan textos escritos correspondientes a disciplinas de Humanidades, nos interesan las características específicas del *discurso académico* en ese ámbito.

BRITTON et al. (1975) no conciben las dos funciones apuntadas de la escritura académica (*función representativa; función transaccional*) como antagónicas, sino como complementarias. Por un lado, la escritura representativa puede ayudar a generar mejor *prosa transaccional*, en la medida en que la primera se emplea como una forma de generación de ideas y posibilita luego una escritura más reflexiva. Por lo tanto, la *función representativa* de la escritura sólo tiene sentido si repercute en la *función transaccional* de la misma.

Por otro lado, la demostración del conocimiento no se puede llevar a cabo de manera satisfactoria si no se ha producido la construcción previa del conocimiento. Desde el estudio de la escritura en su *función transaccional* puede inferirse cuál ha sido la *escritura representativa* que ha habido detrás, durante el proceso de composición textual (línea de investigación psicolingüística, desarrollada fundamentalmente por la Escuela de Ginebra: FAYOL 1984, SCHNEUWLY 1988, entre otros). Por lo tanto, las dos funciones comentadas de la escritura académica son interdependientes y responden a si el interés se centra en la escritura efectuada durante el proceso o en la presentada como producto escrito, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya se ha indicado, en la presente tesis de doctorado, se analizan exámenes, escritos paradigmáticos de la *función transaccional* de la escritura. Sin embargo, como quiera que la *función transaccional* de la escritura es el resultado de un proceso de composición textual, no se olvida dicha dimensión procesual, donde la *función representativa* de la escritura es entonces dominante. Por este motivo, con el ánimo de

poder relacionar en el análisis de tales escritos producto con posible proceso de composición llevado a cabo, el marco teórico de esta investigación finaliza, como hemos indicado en anteriores ocasiones (vid. supra subapartado 2.2.3.2), con la descripción de un *modelo procesual de producción textual*, como es el propuesto por BEAUGRANDE (1984), expuesto en los apartados 3.6 y 3.7. Ahora bien, como paso previo a la descripción de dicho modelo, se hace necesario caracterizar la *función transaccional* de la *escritura académica* (3.4.1), así como el *modelo de calidad expositiva* de los *textos* en que se manifiesta (apartado 3.5).

3.4.1. Caracterización del discurso académico con función transaccional

Acotado nuestro centro de interés al *discurso académico con función transaccional*, cabe distinguir diferentes usos según el emisor del mismo:

- Por un lado, puede considerarse como tal el *discurso* generado para enseñar conocimiento, producido por el experto en la materia. Ejemplo de ello es el *discurso* del profesor empleado en sus explicaciones sobre un tema del programa, el *discurso* de los libros de texto, etc.

- Por otro lado, es también *discurso académico con función transaccional* el empleado para demostrar la adquisición del saber, cuyo emisor es entonces el estudiante.

Aun siendo este último caso el objeto de estudio de esta investigación, parece conveniente efectuar una caracterización general del primero (el *discurso académico como transmisión de un conocimiento*, subapartado 3.4.1.1), puesto que permite comprender mejor las peculiaridades comunicativas propias del segundo (el *discurso académico como demostración de un conocimiento*, subapartado 3.4.1.2).

3.4.1.1. El discurso académico como transmisión de un conocimiento: empleo de metadiscurso

Como señalan COLTIER (1986) y HALTÉ (1988), cuando el *discurso académico* se emplea como transmisor de un conocimiento, tiene como objeto de su *discurso* posibilitar la comprensión de un fenómeno nuevo que se interpone como obstáculo en la interacción emisor-receptor. Desde el punto de vista informativo, el receptor se encuentra en una posición inferior respecto al emisor. La función del *texto* generado es precisamente

restituir una equivalencia de saberes entre los interlocutores.¹¹⁵ El emisor intenta el restablecimiento de dicha interacción mediante una exposición textual clara y ordenada.

Con este fin, el escritor debe tener, por un lado, una adecuada representación de cuál es el destinatario de su escrito, pues en función de los saberes supuestos de éste, añade u omite ciertas informaciones, y le sirve como base para la selección relevante de la información. Por otro lado, con el fin de hacer comprender, el emisor debe controlar la buena interpretación de sus dichos y responder anticipadamente a las posibles solicitudes de explicitación de información del receptor de su *texto* (HALTÉ, *ibíd*, p.6). Por esta razón, el *discurso académico* emplea elementos *metadiscursivos* (cfr. VANDE KOPPLE 1985, CHENG & STEFFENSEN 1996).¹¹⁶ La función básica de tales elementos puede resumirse en pretender ante todo hacer comprender, ayudando a los lectores a organizar, clasificar e interpretar el material textual ofrecido. De este modo, en los *textos* propios del *discurso académico* es frecuente encontrar señales facilitadoras de la interpretación lectora como:

- Ofrecer información que permita contextualizar el fenómeno que se pretende explicar.
- Anunciar el desarrollo informativo que va a tener el texto.
- Resumir o sintetizar el texto previo.
- Aclarar y ejemplificar conceptos supuestamente confusos.
- Destacar lo relevante, etc.

Todo ello está a veces doblemente balizado mediante elementos tipográficos diversos como, por ejemplo, títulos, numeración de las partes del *texto*, cambios de tipografía. Por lo tanto, el *discurso académico*, con el ánimo de resultar eficaz y eficiente, es consecuentemente metadiscursivo, cohesivo y explícito, pues pretende asegurar al

¹¹⁵ Por esta pretensión de transmitir un conocimiento, el *discurso académico* es considerado científico. El *discurso académico*, como difusión de un saber desde un experto a un desconocedor de la materia, ha sido clasificado como un subtipo de discurso divulgativo, denominado por LOFFLER-LAURIAN (1983), como *discurso científico pedagógico*.

¹¹⁶ COLTIER (1986) y ADAM (1992) indican que el *texto* generado en el *ámbito académico* para la transmisión de un conocimiento está globalmente compuesto de tres categorías de enunciados: los enunciados descriptivos, los enunciados explicativos y los enunciados metadiscursivos (vid. infra apartado 3.5.1).

Bajo el término de *metadiscursivo* se engloba la capacidad discursiva para "à expliquer le code, à expliquer les conditions énonciatives d'intelligibilité, à expliquer l'organisation, le déroulement du discours". (HALTÉ 1988: 6).

lector la disponibilidad de la información que sea relevante en cada momento, con el fin de facilitarle y guiarle la lectura.

Las características apuntadas hasta el momento para el *discurso académico* presentan unas peculiaridades cuando éste tiene como fin demostrar un saber, como se detalla en el apartado que sigue.

3.4.1.2. El discurso académico como demostración de un conocimiento: subgénero examen

Cuando en el ámbito académico, el estudiante emplea la escritura con *función transaccional*, no pretende hacer comprender y transmitir un conocimiento, sino hacerse comprender y demostrar que ha comprendido aquello acerca de lo que se le pregunta, de manera que sea juzgado positivamente. Este tipo de comunicación tiene lugar sobre todo en el subgénero académico de *examen* (cfr. HALTÉ 1988, TUSÓN 1991, SANAHUJA 1992), al que pertenecen, como se sabe, los escritos analizados en esta investigación.

En estas páginas, se entiende por examen o prueba de ensayo una declaración formal efectuada por el profesor de lo que el estudiante tiene que hacer: en él el estudiante debe demostrar conocimientos suficientes sobre una materia como para poder aprobar. Llevar a cabo este tipo de discurso supone conjugar dos aspectos: por un lado, *saber qué decir*, lo que implica haber entendido la información, relacionando el saber previo con el nuevo. Por otro lado, *saber cómo decirlo*, lo que implica ser competente a la hora de configurar un *texto* (cfr. SANMARTÍ 1996). Combinar esta doble exigencia no es ya de por sí una tarea fácil, pero ésta es aún más intrincada en la situación comunicativa propia de un examen, en que la descripción de roles descritos en el subapartado anterior adquiere valores opuestos, como se observa en la caracterización que de los mismos se efectúa en los próximos epígrafes.

1. El escritor de exámenes: paradoja del contrato comunicativo

Según el principio básico de la comunicación, el demandante ocupa un estatuto bajo desde el punto de vista del saber, pues es el que no comprende y solicita información; sin embargo, dicha relación ocurre de modo justamente inverso en el *discurso académico* producido por el estudiante. Ahora es el emisor quien ocupa la posición más baja; no obstante, debe actuar como si de una situación de comunicación normal se tratara, esto es, presentándose como quien domina el saber y proponiendo una

exposición del mismo al receptor, supuestamente en posición más baja, aunque es en realidad el experto en la materia. Por lo tanto, como indica HALTÉ (1988: 7), el emisor "finge explicar, acción que le conduce, de todos modos, a movilizar los rasgos textuales propios del discurso académico."¹¹⁷ El estudiante se encuentra pues con la contradicción de tener que transmitir un saber para un público que, aunque experto, se comporta como no iniciado.

Como subraya HALTÉ, la puesta en escena de la figurada restitución de equivalencia de saberes entre los interlocutores, debe efectuarse de tal modo que no se dañe la imagen de los interlocutores. El estudiante tiene que encontrar un compromiso discursivo que le permita presentarse ni demasiado torpe --para no poner en peligro su imagen-- pero tampoco mostrando arrogancia de saber más que su destinatario, pues amenaza la imagen de éste (cfr. GOFFMAN 1967).

Dicha anomalía en el *discurso académico* generado por el estudiante es ya notificada por SEARLE (1969: 66):

"There are two types of questions, a) real questions, b) exam questions. In real questions S(peaker) wants to know (find out) the answer; in exam questions s(peaker) [léase el que formula la pregunta] wants to know if H(earer) knows."

Quiere esto decir que en una pregunta real el oyente responde pensando aportar información que cree puede resultar útil para el que pregunta. En cambio, en las preguntas de examen, el escritor responde con información que le es útil a sí mismo (PERELMAN 1986:473). El objetivo comunicativo por parte del estudiante no es informar a su interlocutor, quien ya conoce más y mejor que él aquello sobre lo que versan sus escritos, sino dejar constancia de la información que posee, para que el receptor de su escrito juzgue el nivel de conocimientos que sobre el *tópico* preguntado tiene el estudiante (APPLEBEE 1982:377, HALTÉ 1988:3, CALSAMIGLIA 1994a:75).

En tal tipo de enunciación, se produce pues, como señala CALSAMIGLIA (1994a) *una paradoja del contrato comunicativo* (cfr. CHARAUDEAU 1989), puesto que, en lugar de transmitir información a un receptor que no la posee, se trata de demostrarle a un receptor, que ya tiene la información pero que actúa como si no la tuviera, que el emisor

¹¹⁷ Traducción propia.

también la posee. Para ello, el estudiante debe dar cuenta de la misma (cfr. BEAUGRANDE 1984, GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, COLTIER 1986, HALTÉ 1988, ÁLVAREZ MÉNDEZ 1991a, ELBOW 1995). Dicho tipo de comunicación, más que ser anómalo, debe ser considerado, como ya se ha anticipado, como un subtipo de un tipo general de comunicación basado en la institución (*institution-based discourse*, cfr. PERELMAN 1986). En tal tipo de *discurso*, tanto el emisor como el receptor son proyecciones de roles institucionales. Incluso puede decirse que, en situaciones discursivas jerarquizadas, como la existente entre un estudiante y un profesor, las máximas que regulan el *discurso* no están gobernadas por ningún *principio cooperativo*, sino que son definidas desde el punto de vista del que ostenta el poder, en este caso, el profesor.

Asimismo, cabe señalar que otra característica paradójica del subgénero examen es el hecho de que en éstos se exige la creación de un escrito transaccional que es empleado como instrumento para evaluar unos contenidos. Sin embargo, el proceso de escritura queda fuertemente constreñido, puesto que el producto escrito debe ser efectuado dentro de un tiempo marcado; de ahí que para el *discurso académico* en general y para el examen en particular se requiera una serie de estrategias de composición sustancialmente distintas a las necesarias para el dominio de otros *textos* no condicionados espacial y temporalmente (cfr. SHIH 1986, GARCIA-DEBANC 1986, LAPARRA 1993).

Las características enunciativas apuntadas para el *escritor de exámenes* se entienden teniendo en cuenta el rol del receptor, que se comenta a continuación.

2. El lector de exámenes: ausencia del principio de cooperación

En cualquier escritura transaccional, el receptor no puede contribuir en la elaboración del contenido con el locutor, no puede haber negociación del significado, por lo que el *texto* escrito se define como monogestionado.¹¹⁸ Este carácter se hace más

¹¹⁸ En el discurso oral dialogado, el emisor realiza el enunciado ante un auditorio presente físicamente. Esto condiciona la producción del emisor, que puede modificar su *discurso* en función de las reacciones del destinatario. Además, dicha presencia le permite efectuar referencias exofóricas, esto es, referencias al contexto situacional, y emplear, al partir de un conocimiento compartido, información implícita.

En cambio, el receptor del *texto escrito* no está presente, por lo que no se produce una interacción constante entre emisor y receptor que permita la creación del *texto* de forma cooperativa (cfr. KRESS 1982). Por lo tanto, *el texto escrito* debe ser autónomo, crear su propio contexto, a partir de la creación de referencias endofóricas, sin anclarse en la situación de enunciación, que ha dejado de ser compartida por el receptor. Tal descontextualización es mayor cuanto mayor es el grado de formalidad del

palpable aún en la situación académica descrita, donde el lector no coopera en la otorgación de sentido al *texto*.

Como ya se ha indicado, el profesor, en tanto que lector, desempeña un rol de comprobador de si la información ha sido captada por el alumno y de si ésta es pertinente al tópico propuesto y completa (APPLEBEE 1982, BEAUGRANDE 1984:109, GARCIA-DEBANC & ROGER 1986:57). Es decir, el demandante, en posición paradójicamente más alta, requiere del estudiante, en posición baja, una exposición. El grado de aceptabilidad del profesor es mínimo: no infiere información implícita, no contribuye a dar sentido a lo escrito por los estudiantes; por lo tanto, hay una *ausencia de cooperación* (vid. supra apartado 3.2) por parte del receptor en el proceso de lectura (cfr. SHAUGHNESSY 1977:240, TUSÓN 1991:17, LAPARRA 1993:112).

"Ils doivent en effet se donner pour destinataire un lecteur très particulier que attend d'eux qu'ils le traitent comme s'il ne disposait pas des connaissances restituées par le texte, alors qu'il est précisément pour eux celui qui vient de les leur apporter. De ce fait ils n'arrivent qu'imparfaitement à déterminer ce qui relève de l'univers partagé entre le scripteur et le lecteur et ce qui relève de l'information à produire en tant que telle dans le texte". (LAPARRA 1993: 112).

La *paradoja comunicativa* descrita (cfr. CALSAMIGLIA 1994a) provoca que la *informatividad* del texto entre en un punto contradictorio: en este contexto, la información implícita es interpretada por el profesor como simple desconocimiento de la misma por parte del estudiante, por lo que éste, condicionado por el rol paradójico del receptor, debe informar, con un alto grado de explicitación, a un destinatario que, sin embargo, sabe más que él sobre la cuestión tratada.

El bajo nivel de *aceptabilidad* con el que el profesor se acerca a los escritos estudiantiles es, por lo tanto, el motivo por el que el estudiante se ve obligado, como se ha dicho, a activar todas las estrategias propias de un emisor que pretende hacer comprender

texto (cfr. VIGOSTKY 1934, COMBETTES & TOMASSONE 1988, SCHNEUWLY 1988, CALSAMIGLIA 1990, CAMPS 1994b, RAMA 1994, SALAZAR 1995, entre otros).

SALAZAR (1995:8) defiende la idea de que la autonomía de un *texto* no depende tanto de su carácter oral o escrito sino de los fines que motivaron su generación. Es decir, si fue concebido como *texto* perdurable, por tanto independiente del emisor y el contexto; o como *texto* fungible, no perdurable, por tanto, dependiente del emisor, el receptor y el contexto. Sostiene este autor que los estudiantes conciben sus escritos académicos desde esta última perspectiva.

lo que expone, y conseguir así que resulte un *texto* eficiente para el destinatario.¹¹⁹ Con el objetivo de hacerse comprender, el estudiante debe crear un *texto* con un alto grado de cohesión, donde la información esté ordenada, organizada, jerarquizada y explicitada. Por lo tanto, como se ha indicado, el nivel de *cohesión* de un *texto* está estrechamente ligado a otras normas de *textualidad*, como la *situacionalidad*, la *intencionalidad* o la *aceptabilidad* (vid. infra subapartado 3.3.2.3).

Expuestas las características enunciativas propias del *discurso académico*, cabe hacer una breve síntesis de lo expuesto a lo largo de este apartado (3.4). En un primer momento, hemos delimitado qué se entiende por *discurso académico* así como las funciones de la escritura en dicho ámbito de uso (*función representativa; función transaccional*). En el apartado 3.4.1 hemos caracterizado en mayor profundidad una de tales funciones: la *función transaccional*. Hemos acotado dos finalidades de uso de la misma: para transmitir conocimiento (subapartado 3.4.1.1) o para demostrar conocimiento (3.4.1.2). Esta última finalidad es definitoria de los exámenes. Como quiera que nuestro interés queda acotado a este subgénero, el apartado que sigue (3.5) describe el tipo de texto más frecuente en el mismo: el texto expositivo

¹¹⁹ El hecho de que la calidad textual de los escritos de los estudiantes no sea buena (vid. supra cap. II, 2.2.4), puede ser debido a la postura adoptada por algunos docentes. Muchos instructores se acercan al examen como un banco de datos, buscando las palabras clave del tema:

"We have seen the essay exams graded solely on the basis of how many 'key words' are present". (BIZELL 1982: 20).

3.5. Delimitación de texto expositivo ¹²⁰

En el subgénero de examen --y especialmente en el ámbito de Humanidades--, el tipo de *texto* predominante es el *expositivo*.¹²¹ Los diferentes estudios acerca del mismo le otorgan un predominio en los contextos educativos.¹²² Es el *texto* escolar por excelencia, tanto en el discurso del profesor cuando "explica" como en el de los alumnos cuando aprenden o han de dar cuenta de los saberes adquiridos. Dicho carácter expositivo está condicionado por su ámbito de uso, es decir, por las características pragmáticas --ya descritas-- que lo enmarcan (COLTIER & GENTILHOMME 1989, BAZERMAN 1985, FLOWER 1990).

¹²⁰ Dada la amplia bibliografía existente sobre tipología textual con múltiples clasificaciones acerca de los tipos de *textos* y desde diversas perspectivas (WERLICH 1975, desde factores contextuales; VAN DIJK 1978, a partir de la superestructura del texto; BRONCKART 1985, teniendo en cuenta las condiciones de enunciación del texto; ADAM 1985, según la función dominante del texto, etc.), no se ahondará en estas páginas sobre tales clasificaciones, puesto que no es el objetivo del presente trabajo.

De todos modos, cabe destacar la tipología de ADAM, que se basa en las funciones de la comunicación. Para ADAM los *textos* se pueden clasificar según sea la función lingüística fundamental o predominante. Tomando como punto de referencia la clasificación de WERLICH (1975), diferencia cinco tipos de *textos* ligados a procesos cognitivos característicos: *texto descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo e instructivo*.

Posteriormente, ADAM (1992) ha considerado que no existen *textos* tipológicamente puros sino que en los *textos* se combina más de un tipo textual. Por esta razón, el *texto* es definido como el producto de una o más secuencias que alternan o mantienen relaciones de dominio. Él establece cinco secuencias textuales prototípicas: *narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo*.

También BEAUGRANDE & DRESSLER (1981, 1997: 252) comentan que las propuestas tipológicas se refieren a las características y los usos prototípicos de los tipos textuales. Sin embargo, subrayan que en la mayoría de los *textos*, aunque puede haber un tipo textual predominante, es frecuente encontrar una mezcla de tales tipos.

Para una revisión sobre las diversas clasificaciones tipológicas, véase BERNÁRDEZ (1982), MILIÁN (1990), FERNÁNDEZ-VILLANUEVA (1990), CUENCA (1992), entre otros.

¹²¹ COMBETTES & TOMASSONE (1988: 6) comentan la confusión terminológica existente entre *texto expositivo, informativo y explicativo*:

"Expliquer nous semble constituer une intention particulière qui ne se confond pas avec informer; le texte explicatif a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par la volonté de faire comprendre les phénomènes: d'où, implicite ou explicite, l'existence d'une question comme point de départ, que le texte s'efforcera d'élucider. Le texte informatif, en revanche, ne vise pas à établir une conclusion: il transmet des données, certes organisées, hiérarchisées [...], mais pas à des fins démonstratives. Il ne s'agit pas, en principe, d'influencer l'auditoire, de le conduire à telle ou telle conclusion, de justifier un problème qui serait posé."

Estos autores señalan a continuación que en la base de todo *texto* hay un componente informativo, por lo que consideran el término *expositivo* más acertado para referirse a un *tipo de texto*. Con el término *expositivo* se recoge la idea de transmisión de un saber con el que no se pretende necesariamente transformar las convicciones del receptor acerca del mismo sino que tiene una función principalmente enciclopédica (cfr. ADAM 1992:128).

Para una revisión sobre la confusión terminológica existente entre los términos *expositivo, explicativo, informativo*, véase ADAM (1992: 128), SANAHUJA (1992: 133), COLOMER (1998: 57), MILIÁN (1998: 215). En esta investigación se ha hecho referencia, desde otra óptica, a esta problemática terminológica en el apartado 3.4.

En el ámbito académico, la intención comunicativa básica del *texto expositivo* consiste en presentar conceptos o fenómenos de manera que puedan ser entendidos. Para ello, el emisor busca hacer comprender lo que transmite mediante la estructuración ordenada y jerarquizada de conocimientos (WERLICH 1975, BLACK 1985, HALTÉ 1988). Desde el punto de vista estructural, el *texto* expositivo presenta una serie de peculiaridades. Aunque éstas no son propias de dicho tipo de *texto*, la amalgama de las mismas resulta definitoria para su caracterización. Tales peculiaridades tienen que ver con las secuencias textuales predominantes en él (3.5.1), así como con la superestructura que lo caracteriza (3.5.2).

3.5.1. Secuencias textuales predominantes en el texto expositivo

Señala ADAM (1990, 1992) que en el interior de un *texto*, debido a la heterogeneidad textual, pueden desarrollarse secuencias textuales diversas, aunque puede hallarse una secuencia dominante. ADAM (1992:128), quien considera el *texto expositivo* propio de un género de discurso enciclopédico, señala que este tipo de texto se encuentra "prioritariement fondé sur des enchaînements séquentiels de type soit descriptif, soit franchement explicatif."

Por lo tanto, como quiera que el *texto expositivo* se nutre de una combinación de estos dos tipos de secuencias textuales, es necesario acercarse a una caracterización de las mismas.¹²³

¹²² Cfr. GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, COMBETTES & TOMASSONE 1988, HALTÉ 1988, MARTÍNEZ & RODRÍGUEZ 1989, TUSÓN 1991, SÁNCHEZ MIGUEL 1989, 1993, SANAHUJA 1992, entre otros.

¹²³ TRIMBLE (1985), desde una perspectiva teórica distinta, comenta que el *texto expositivo académico* se caracteriza por presentar una serie de *microestructuras retóricas*, entendidas como elementos semánticos que funcionan como modelos retóricos del desarrollo del párrafo: *orden temporal, orden espacial, causa-efecto, orden de importancia, comparación y contraste, definición, analogía, ejemplificación y resumen*. Aunque considera que estas microestructuras no son exclusivas del dicho tipo de texto, la frecuencia de las mismas resulta definidora.

3.5.1.1. Secuencia descriptiva

La secuencia descriptiva responde a *cómo es tal cosa*. En un *texto* cuyo fin es exponer información, la secuencia descriptiva permite dar cuenta de realidades espaciales fundamentalmente, pero también permite caracterizar realidades de naturaleza más abstracta o bien pertenecientes a una dimensión temporal, como puede ser la caracterización de una ideología, un personaje de ficción, la caracterización de un período histórico, etc. (cfr. BATTANER et al., en prensa).

Según COLTIER (1986) y ADAM (1990), la estructura de la secuencia descriptiva, tan frecuente en el *texto expositivo* generado en el *discurso académico*, puede presentar diversos grados de complejidad estructural:

- Por un lado, la linealidad más simple, calificada como el grado cero de jerarquización en la descripción, consiste en enumerar las partes o propiedades de un todo presentado al inicio y que actúa como elemento superordinado. La secuencia adquiere la forma de una simple lista, donde, si bien la información sigue un orden casi aleatorio, todos los datos pertenecen a la misma categoría jerárquica, como elementos subordinados al elemento inicial.

- Por otro lado, una secuencia descriptiva puede estar estructurada mediante marcadores textuales espacio-temporales o enumerativos.

- Por último, una descripción puede presentarse con una estructuración calificada como arborescente, en la que el todo se describe descomponiéndolo en cada una de sus partes, las cuales, a su vez, son sometidas a una nueva descripción. La secuencia finaliza con una reformulación conclusiva que recoge lo más destacado. Dicha estructuración arborescente corresponde a la llamada *estructura piramidal*, que, como veremos, se considera prototípica del *texto expositivo* (vid. infra apartado 3.5.2).

3.5.1.2. Secuencia explicativa

En cuanto a la conducta explicativa, ésta se caracteriza por dar cuenta del porqué de algo, bien sea dar cuenta del porqué de unos hechos (de re), bien sea dar cuenta del porqué de unas palabras (de dicto). Dicho de otro modo, con el empleo de la secuencia explicativa, se justifican palabras y se explican hechos (ADAM 1992:130). El operador *por qué* actúa como criterio de la explicación, papel que a veces es desempeñado por *cómo*, aunque normalmente las secuencias que responden al cómo son propiamente

descriptivas. De este modo, la secuencia explicativa se asocia generalmente al análisis y síntesis de representaciones conceptuales.

Pueden señalarse tres partes fundamentales en la organización de la información dentro de una secuencia explicativa (ADAM 1985): una primera parte que corresponde a la introducción (planteamiento y presentación del problema). Una segunda parte en que tiene lugar el desarrollo y explicación de posibles soluciones. Por último, una tercera parte que evalúa lo expuesto: "Le texte doit dérouler un discours qui, sous l'apparence d'un raisonnement, conduit d'une prémisses, la problématique initiale, à une conclusion finale" (COLTIER 1986:8).

Dicho de otro modo, la estructura de la secuencia explicativa se caracteriza por la delimitación en primer lugar del *tópico* del fragmento, para continuar con el consiguiente desarrollo de los tópicos parciales que lo engrosan (vid. infra apartado 3.5.2). Finaliza con una síntesis evaluativa de la información fundamental desarrollada en torno al tópico tratado.

Como se detalla en el apartado que sigue, las *secuencias descriptivas* y *explicativas* contribuyen de modo notable a la superestructura prototípica del *texto expositivo*, a la distribución ordenada y lineal, pero jerarquizada, de su estructura organizativa básica de la información.

3.5.2. Superestructura del texto expositivo

Se entiende por *superestructura* la estructura esquemática global de los *textos* (VAN DIJK 1978, 1983: 69). Una estructura esquemática consiste en una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, que marcan la estructura formal de un determinado tipo de *texto* (VAN DIJK 1978, 1983: 142).¹²⁴ Por lo tanto, la estructura textual es el mecanismo por el que el proceso cognitivo y conceptual del desarrollo del *tópico* es

¹²⁴ Las convenciones textuales pueden ayudar al aprendizaje: el escritor se ampara en ellas para armar globalmente su escrito (COMBETTES 1978:74, KRESS 1982:11, PERELMAN 1986:477, STOCKTON 1995:48). Por otro lado, al adoptar un modelo estereotipado de organización del *texto*, se facilita la comprensión, exigiendo poco esfuerzo interpretativo del lector (VAN DIJK 1977: 167, MEYER 1985:13, FLOWER 1990: 22).

Sin embargo, la existencia de unos esquemas prototípicos no debe hacer creer que sólo es posible una estructura única para un tipo de *texto*, porque eso sería encorsetar la escritura dentro de unos moldes de los que se escapa. Por lo tanto, lo arquetípico no puede presentarse como prescriptivo (NASH 1980, COMBETTES 1983, CASTELLÀ 1995), sino en relación con los objetivos que busca ese tipo de *texto* y con las condiciones de enunciación que lo enmarcan.

expresado en forma lingüística y por el que el *texto* se distingue de una simple lista de palabras o frases (KRESS 1982:27, MEYER 1985:13).

Las convenciones textuales configuran una superestructura prototípica para el *texto expositivo* gráficamente detallada por GRAESSER & GOODMAN (1985:144), como una *estructura piramidal*. Quiere esto decir que en el modelo de *calidad de prosa expositiva*, el pasaje primero del *texto* provee los elementos globales de los que va a tratar el *texto* (vid. infra apartado 3.5.3).¹²⁵ Éstos son luego desarrollados en los párrafos subsiguientes, en los que se expande la información jerarquizándola, distinguiendo entre información primaria y secundaria (vid. infra apartados 3.5.4, 3.5.5). El *texto* finaliza tras el desarrollo del último de los aspectos apuntados (3.5.6).¹²⁶

Sin embargo, la caracterización de la *prosa expositiva* como una *superestructura piramidal* olvida en cierto modo otros tipos de cierres posibles que dan calidad a una *prosa expositiva académica*, tales como una síntesis o una valoración final de lo desarrollado. Cuando el cierre funciona con dicho valor conclusivo, puede decirse que la *estructura piramidal* se torna romboidal, figura geométrica con la que se quiere recoger la idea de una doble pirámide invertida.¹²⁷

¹²⁵ El párrafo se define como unidad semántica propia del texto escrito en prosa, formada por un número variable de oraciones relacionadas temáticamente y sintácticamente. En cuanto al aspecto gráfico, el párrafo comienza con un letra mayúscula a principio de línea y acaba con un punto y aparte. El párrafo tiene importancia sobre todo en textos poco extensos, donde no hay subdivisiones de rango superior, en capítulos o apartados que ayuden a organizarlos. TRIMBLE (1985) distingue entre párrafo físico, --marcado por medios gráficos--, y el párrafo conceptual. Éste, que puede englobar más de un párrafo físico, es definido como la unidad textual que presenta una selección de información relacionada en una pieza en torno a un mismo tema [oracional] (cfr. infra 3.5.4):

"It is a unit of written english discourse that presents the reader with a selected amount on a given area of a subject. This information is so organized by the writer that the rhetorical concepts chosen and the relationships between these concepts are the most functional for both the rhetorical purpose of the paragraph and for the level of reader." (TRIMBLE 1985:14).

Lo cierto es que el párrafo, ya sea físico o conceptual, ayuda a quien escribe a estructurar el texto, y al que lo lee le facilita la comprensión. Entre otras cosas le puede indicar si el texto avanza hacia un *tema* nuevo (cfr. NASH 1980). En esta investigación, emplearemos, en general, el término párrafo para referirnos al párrafo físico.

¹²⁶ Cfr. ADAM 1985, VOSS & BISANZ 1985, MEYER 1985, HALTÉ 1988, BRASSART et al. 1989, entre otros.

Es interesante señalar también la distinción que efectúa MEYER (1985: 15). Según este autor, pueden marcarse tres niveles de estructuración en el texto expositivo: el nivel de la frase o microproposición, que afecta a la manera en que las ideas son organizadas en el interior de la frase y entre frases. El segundo nivel es el macroproposicional, que tiene que ver con las formas de organización lógica a argumentación a nivel de párrafo. Por último, la organización global del texto como un todo constituye el tercer nivel. Estos tres niveles de organización de la información mantienen relaciones de interdependencia y permiten el continuo trasvase desde lo local a lo global.

¹²⁷ Este cierre final recapitulativo, no contemplado en la mayoría de los estudios sobre modelos de *textos* expositivos, cobra especial relieve en *textos* como el estudiado, el examen, donde además de exponer un tópico se pretende convencer al receptor del conocimiento del mismo por parte del emisor (cfr. COLLINS & GENTNER 1980).

Por otro lado, la configuración de dicho armazón estructural conlleva el dominio de una serie de *operaciones textuales* como: la presentación del tópico textual, la organización de la información por bloques temáticos y la consecuente división del *texto* en párrafos, la definición de términos nuevos, la aclaración y/o énfasis de la información importante, la ratificación con ejemplos de lo que se dice, la creación de un resumen final del propio texto, la valoración del tópico, la formulación de una conclusión, etc. *Lo expositivo* no es más que una constelación particular de operaciones textuales como las enumeradas que se encontrarían también en otros tipos de *textos* (cfr. GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, COLTIER 1986, COMBETTES & TOMASSONE 1988, COLTIER & GENTILHOMME 1989, BRASSART et al. 1989, FLOWER 1990, NASH 1990, entre otros). Tales operaciones textuales son especialmente definitorias de la prosa expositiva de las disciplinas de Humanidades, a las que pertenecen los escritos objeto de estudio en esta investigación (cfr. COMBETTES & TOMASSONE 1988, NASH 1990, RENÉ 1991, STOCKTON 1995).

La *competencia textual expositiva* podría entonces aproximarse en términos de capacidad para seleccionar, movilizar y articular operaciones textuales como las apuntadas, empleadas para conseguir un determinado propósito pragmático que en el caso del *discurso académico* generado por el estudiante se podría formular del siguiente modo: exponer unos conocimientos de forma clara y ordenada y, por lo tanto, cohesionados, para demostrar al lector no cooperador que éstos han sido asimilados (vid. supra subapartado 3.4.1.2).

A este respecto, cabe recordar que, tal como se justificó en el estado de la cuestión de la presente tesis de doctorado (vid. supra cap. II, 2.2.3.3), la descripción del nivel normal de *competencia textual* así como la configuración de *criterios de evaluación* requieren para que resulten eficaces, explicitar y diferenciar los distintos componentes textuales, esto es, descomponer en operaciones textuales lo que globalmente estructura un texto. Ésta es la razón fundamental por la que, a continuación, se detallan las operaciones textuales que realiza cada una de las partes consideradas arquetípicas para la creación de un *texto expositivo* modélico: el inicio (3.5.3), el cuerpo (3.5.4, 3.5.5) y el cierre textual (3.5.6). En el interior del cuerpo textual, hemos contemplado dos operaciones básicas: *el desarrollo y organización la información* y una función primordial en este tipo de texto,

De todos modos, con la constatación de una *estructura romboidal* no se quiere poner en entredicho la validez de la *estructura piramidal* como prototípica del *texto expositivo*, sino que se pretende

la aclaración textual y la ejemplificación (3.5.5). Para dar cuenta de tales operaciones se han tenido en cuenta aportaciones teóricas diversas de la lingüística textual y del análisis del discurso. .

3.5.3. El inicio del texto: presentación del tópico textual

El esfuerzo del emisor debe encaminarse a hacer su *texto* inteligible; para ello, debe llevar a cabo una descentralización respecto de sí mismo y de la situación de enunciación (vid. supra subapartado 3.4.1.2: *el lector de exámenes*). Esto tiene como consecuencia la creación de un *texto* autónomo respecto del contexto inmediato de producción. Ahora bien, simultáneamente a esa descontextualización de la situación comunicativa, el *texto* escrito, respondiendo a la intención de explicitar la información para dar cuenta de su conocimiento, necesita someterse, mediante el empleo de la referencia endofórica, a un proceso de contextualización lingüística (cfr. SCHNEUWLY 1988, CAMPS 1994b).

En el *discurso académico de naturaleza expositiva*, el primer párrafo [conceptual] desempeña la función de crear dicha referencia textual (cfr. COLLINS & GENTNER 1980, BEAUGRANDE 1984, BLACK 1985, HUFF & KLINE 1987). Por lo tanto, en el primer párrafo se acota el terreno textual, ya que se presenta, enmarcándolo, el *tópico*,¹²⁸ formulado en el

ampliar el sentido en que tal configuración puede ser tomada.

¹²⁸ En la bibliografía consultada (BERNÁRDEZ 1982, LEVINSON 1983, CASTELLÀ 1992, entre otros) se emplea el concepto de *tema del texto* o *del discurso* para designar el asunto global del que trata el texto.

OCHS & SCHEFFELIN (1976), VAN DIJK (1977) y BROWN & YULE (1983) prefieren el término *tópico del discurso*. Sin embargo, cabe señalar que en la versión traducida al castellano del libro de BROWN & YULE (1983, 1993) se ha optado por el término *tema del discurso*. En el caso de las obras traducidas de VAN DIJK la confusión es aún mayor. Si en VAN DIJK (1977, 1980) aparece el término de *tópico del discurso*; en VAN DIJK (1978, 1983) se ha preferido el término *tema del texto* para designar esa misma realidad.

El concepto *tema* lo empleamos en estas páginas para referirnos al *tema oracional*, en oposición a *rema* (vid. infra subapartado 3.5.4.1). Hemos optado por la designación de *tópico* para hacer referencia al asunto global del texto; a pesar de que el *tema oracional* también se designa en varias corrientes teóricas con el nombre de *tópico* frente a *comento* (cfr. VAN DIJK 1977, GIVÓN 1983).

Hemos preferido mantener una distinción terminológica para designar cada una de estas realidades: *tópico del texto*, por un lado; *tema oracional*, por otro. Frente al hábito bibliográfico de emplear *tópico del discurso*, la denominación *tópico del texto* o *tópico textual*, aunque no encontrada en la bibliografía consultada, nos ha parecido más coherente con el marco teórico que sobre *texto* y *discurso* se emplea en esta tesis.

Para una revisión completa sobre la concepción del *tópico textual*, véase BROWN & YULE (1983) y FIGUERAS (1998).

enunciado del examen.¹²⁹ O bien, potenciando la función metadiscursiva del *discurso académico* (vid. 3.4.1.1), se anticipa la estructuración general a la que se va a someter el *tópico* en el texto subsiguiente:

"There is a consensus that an expository passage often involves a hierarchical organization consisting of a top-level statement, which in turn is considered in relation to a number of subtopics" (VOSS & BISANZ 1985:190).

Un *texto expositivo académico* que pretenda ser eficaz y eficiente reserva pues el espacio inicial para la presentación del *tópico textual*. Puede resultar eficaz porque con tales inicios textuales estereotipados, se señala el objetivo fundamental del *texto expositivo académico* (aportar información sobre el *tópico* para demostrar conocimiento acerca del mismo). Por otro lado, puede resultar eficiente porque con dicha presentación se guía la comprensión del desarrollo subsiguiente de un lector que actúa como si no supiera lo que sabe, al proveerle información general sobre la que gira el resto del *texto* (cfr. BEAUGRANDE 1984, KIERAS 1985, VOSS & BISANZ 1985, NASH 1990, GIORA 1993).

La noción de *tópico textual* parece constituir un recurso intuitivamente satisfactorio para describir el principio unificador que hace que un *texto* trate de algo, pues se acude a él con mucha frecuencia en los trabajos de análisis del discurso. Sin embargo, no suelen hacerse explícitos los fundamentos en los que se basa la identificación del mismo. De hecho, *tópico* es el término que se usa con más frecuencia en el análisis del discurso sin haber sido explicado previamente (cfr. BROWN & YULE 1983, MARANDIN 1988).

En el subapartado próximo se efectúa la definición que del término se sigue en estas páginas. No es nuestra intención llevar a cabo una revisión teórica de dicho concepto, si bien señalamos algunas de las definiciones que se han ofrecido desde diferentes posturas teóricas, para finalmente quedarnos con la definición que mejor se ajusta a nuestro objetivo: estudiar la presentación del *tópico* por parte del estudiante en los exámenes, en que se responde a una solicitud de información efectuada por el profesor/corrector.

¹²⁹ En los exámenes analizados en la presente investigación, el *tópico textual* viene impuesto en la formulación del enunciado. Dicho enunciado se presenta con frecuencia bajo una construcción sintáctica nominalizada (vid. apéndice II, tablas 45,46,47).

3.5.3.1. Definición de tópico textual

La definición de *tópico* textual no es unánime ni siquiera puede ser considerado un concepto suficiente para definir la *textualidad* (vid. supra apartado 3.2). Se han propuesto diferentes definiciones del mismo, algunas de ellas encontradas.

Desde una determinada perspectiva teórica, se puede considerar que el *tópico textual* va relacionado con el concepto de realce de un referente (CHAFE 1972, VENNEMAN 1975), por el cual se sitúa en el primer plano de la conciencia mientras que otros permanecen en la sombra. Sin embargo, el *tópico textual* no tiene por qué reducirse a un elemento (cfr. BROWN & YULE 1983). No es sólo el objeto textual más frecuentemente referenciado en el *texto*, sino que incluye también lo que se dice acerca del mismo. Por lo tanto, dicha definición en exceso formal resulta cuando menos incompleta.¹³⁰

Otros acercamientos a la delimitación del concepto lo definen como el contenido informativo básico, fundamental del *texto*, sobre el cual gira y se estructura el *texto* en su globalidad (VAN DIJK 1977, BERNÁRDEZ 1982, BEAUGRANDE 1984). Desde esta óptica, cabe señalar que BEAUGRANDE (1984, 1997) concibe el *tópico textual* como una representación del contenido del *texto*. Para este autor, el *tópico del texto* extiende una red de relaciones semánticas e informativas entre los elementos del "mundo textual". (BEAUGRANDE & DRESSLER 1981, 1997: 163).

También VAN DIJK (1977) relaciona *tópico* con la representación del contenido global del texto: "Los tópicos de discurso [texto] parecen reducir, organizar y categorizar la información semántica de las secuencias como un todo" (VAN DIJK 1977, 1980: 198). Dicho contenido global del *texto* --al que VAN DIJK (1978) denomina *macroestructura*¹³¹-- ocupa el nivel más alto en la jerarquización de la información, y es entendido --en la misma línea que BEAUGRANDE (ibíd)-- como la unidad conceptual subyacente a la que se subordina el resto del *texto*.¹³²

¹³⁰ BROWN & YULE (1983, 1993:172) denominan *entidad temática* [tópica] al elemento que cumple esta función de realce. Por su parte, VAN DIJK (1977) alude al concepto de *alusividad* para dar cuenta de la densidad referencial del *tópico textual*: un *texto* se refiere a algo si ese "algo" está mencionado por casi todos los sintagmas o está implicado en ellos.

¹³¹ "La macroestructura de un *texto* es [...] una representación abstracta de la estructura global de significado de un *texto*." (VAN DIJK 1978, 1983:55).

¹³² "Un concepto o una estructura conceptual puede convertirse en tópico de discurso [tópico textual] si organiza jerárquicamente [el texto]" (VAN DIJK 1977,1980: 200).

Para llegar a la formulación de la macroestructura, reconocida como sinónima a la noción de *tópico textual*, VAN DIJK ofrece una serie de macrorreglas semánticas, concebidas como "la reconstrucción formal de esta [la] 'deducción' de un tema [tópico], con lo cual el tema de un *texto* [tópico textual] es exactamente lo mismo que lo que hemos llamado macroestructura" (VAN DIJK 1978, 1983:58). Sin embargo, a pesar del intento de formalizar la deducción del *tópico de un texto*, VAN DIJK (ibíd, p. 75) acaba reconociendo que en la abstracción de la macroestructura intervienen factores subjetivos que hacen menos analizable el *tópico textual*.

Como, a la vista de lo expuesto, parece que la dificultad de definir el concepto de *tópico* estriba en cómo se representa éste en el proceso de producción y comprensión, si como objeto textual (realce de un referente) o como síntesis del contenido textual (representación del contenido del *texto*), quizá convenga acercarse a su definición desde otra perspectiva complementaria de las anteriores, esto es, desde la función del *tópico* en la constitución textual. El *tópico* "puede considerarse como la información que el emisor del *texto* quiere transmitir al receptor" (BERNÁRDEZ 1982:152). En la misma línea, cabe apuntar la definición ofrecida por OCHS & SCHEFFELIN (1976:338): "We take the term discourse topic to refer to the proposition (or set of propositions) about which the speaker is either providing or requesting new information." Así pues, desde esta perspectiva, se entiende por *tópico textual* el concepto o conjunto de conceptos sobre el que el *texto* informa.

En la presente tesis de doctorado se sigue para la definición de *tópico* una concepción teórica ecléctica en la que se pretende aunar rasgos de las diferentes definiciones apuntadas: el *tópico*, entendido como aquello acerca de lo que se pretende informar, puede concebirse como el contenido informativo básico sobre el que se estructura y jerarquiza los sucesivos aportes informativos y que por lo tanto guía, junto con los otros componentes retóricos, el plan global del *texto*.

La concepción teórica adoptada lleva a plantear la categoría informativa del mismo: el *tópico* debe ser concebido como información supuestamente no conocida por el lector, pues el sentido del *texto* como conjunto es precisamente informar sobre él. Por esta razón, en el próximo subapartado, exponemos qué se entiende en estas páginas por información nueva-información conocida.

3.5.3.2. Información conocida - información nueva

Al haber definido, siguiendo a OCHS & SCHEFFELIN (1976:338) y a BERNÁRDEZ (1982), el *tópico textual* como *información supuestamente nueva* de la que el *texto* como conjunto aporta información, conviene detenerse a caracterizar qué se entiende por *información nueva* e *información conocida*. El marco teórico que adoptamos para acercarnos a tales conceptos es el propuesto por PRINCE (1981).

Los conceptos dicotómicos de *viejo-nuevo* (*old-new information*; cfr. KUNO 1972) *conocido-nuevo* (*given-new*; cfr. HALLIDAY 1967, HAVILLAND & CLARK 1974, HALLIDAY & HASAN 1976) son distintas denominaciones para designar los componentes de la estructura informativa de la oración.¹³³ Ahora bien, partir de dicha bipolaridad para el estudio del carácter informativo de un elemento puede resultar reduccionista o cuando menos confuso, desde el momento en que, por ejemplo, un concepto puede ser introducido por primera vez en el *texto*, y por lo tanto es considerado como portador de *información nueva*; pero puede resultar ya conocido por el destinatario, por lo que desde la óptica del lector tal *información* debería ser considerada *conocida*. Por otro lado, la forma lingüística (elemento determinado frente a no determinado) no parece determinar el carácter *nuevo-dado*, ya que no siempre marca claramente el estatuto de la información.

Tal como lo concibe PRINCE en su teoría, *lo dado* representa el conocimiento que el hablante/escritor supone que está en la memoria del oyente/lector en el momento del enunciado.¹³⁴ *Dado* se entiende, por lo tanto, como *conocimiento compartido*.¹³⁵ Como *dado* y *conocimiento compartido* son términos polisémicos, PRINCE propone hablar de *familiaridad asumida, supuesta* (*assumed familiarity* (PRINCE 1981: 233),¹³⁶ aunque no soluciona así el problema de la designación polisémica. Esta autora concibe el *grado de familiaridad* como un continuo en el que

¹³³ Siguiendo a HALLIDAY (1967, 1985), COMBETTES (1983, 1986c) COMBETTES & TOMASSONE (1988), distinguiremos entre *estructura temática* del texto (*tema-rema*) y *estructura informativa*.

Para una revisión sobre las diferentes concepciones de la dicotomía *dado-nuevo*, *foco-presuposición*, véase PRINCE (1981), GLATT (1982), BROWN & YULE (1983), COMBETTES (1983), VALLDUVÍ (1992), VALLDUVÍ et al. (1996).

¹³⁴ Siguiendo a BROWN & YULE podemos decir que "la taxonomía de Prince cumple la función de distinguir entre lo que ha sido tratado como 'dado' en lingüística (en su terminología, designaciones 'situacional y textualmente evocadas) y lo que ha sido tratado como 'dado' en psicolingüística (designaciones [anteriormente comentadas] más la clase de las 'inferibles')" (BROWN & YULE 1983, 1993: 231).

¹³⁵ "Givenness: the speaker assumes that the hearer 'knows', assumes, or can infer a particular thing (but in not necessarily thinking about it)" (PRINCE, 1981:230).

¹³⁶ De todos modos, en nuestro estudio emplearemos indistintamente, a efectos prácticos, los conceptos de conocimiento compartido y familiaridad supuesta.

distingue tres estadios, según sea el aporte informativo: *entidad nueva*, *entidad inferible*, *entidad evocada*.

La propuesta que PRINCE (1981) presenta de las entidades según sea su aporte informativo es la siguiente:

1. Entidades nuevas (*new discourse entities*)

a) **Entidades totalmente nuevas** (*brand-new entities*)

Refieren a entidades no conocidas por el lector. En el ejemplo que sigue, *un niño* es un entidad de este tipo: "Un niño me tiró al suelo, ayer, en el parque". En estos casos, "the hearer have had to create a new entity" (PRINCE 1981:235).

b) **Entidades no-usadas** (*unused entities*)

El hablante/escritor supone que el oyente/lector puede conocer dichas entidades, que están almacenadas en su conocimiento enciclopédico, pero no presentes en su memoria en el momento de la enunciación. Se trata de entidades nuevas en el *texto*, aunque supuestamente conocidas para el oyente/lector: "Estoy esperando a que sea de noche para llamar a *María*".

La entidad referida como *María* es la primera vez que aparece en el discurso. Sin embargo, no se cree necesario definirla, puesto que se supone forma parte del conocimiento almacenado por el receptor. Ahora bien, cuando dicho conocimiento no está presente en su memoria inmediata, el emisor puede asegurarse una mayor comprensión del enunciado al acompañar dicha entidad de una información adicional, presupuesta, que la defina: "Estoy esperando a que sea de noche para llamar a *María*, que es la vecina que cuida del niño."¹³⁷

2. Entidades inferibles (*inferrable entities*)

Entidades que el hablante/escritor supone que el oyente/lector puede inferir¹³⁸ mediante un razonamiento lógico o plausible, a partir de una entidad del texto que ya

¹³⁷ Las *entidades nuevas no usadas* pueden también ser consideradas entidades pertenecientes a la zona de intersección entre *lo nuevo* y *lo dado*, puesto que son concebidas como nuevas desde un punto de vista exclusivamente textual, pero, en cambio, refieren a entidades supuestamente conocidas por el receptor pero no activadas en su memoria.

¹³⁸ Dicha relación puede establecerse porque tales entidades están relacionadas en lo que SANFORD & GARROD (1981) llaman escenario, entendiendo como tal una determinada configuración estereotipada de la experiencia pasada (vid. 3.2):

ha sido introducida o de otras *entidades inferibles*: "Pasó por la *Catedral* y vio la *torre* destruida". El escritor espera que el lector asocie *Catedral* con *torre*. PRINCE (1981) efectúa una subclasificación de las entidades inferibles en dos tipos:

a) ***Inferibles que refieren al conjunto total de entidades inferibles (containing inferrables)***

Se puede decir que se trata de *entidades inferibles totales o absolutas*, como se ve en el siguiente ejemplo: "Cogí *el libro* que me compré y vi que *las páginas* estaban rotas." A partir de *libro* el hablante/escritor espera que el oyente/lector infiera *conjunto de páginas*. El hecho de que la entidad inferida aparezca con un artículo determinado sin mayor especificidad se debe a que refiere al conjunto total de *páginas del libro*.

b) ***Inferibles que refieren a un subconjunto de las posibles entidades inferibles (noncontaining inferrables)***

Pueden entenderse como *entidades inferibles parciales*. Siguiendo con un ejemplo similar al anterior: "Cogí *el libro* que me compré y vi que *unas páginas* estaban rotas." A partir de *libro* el escritor espera que el lector infiera *conjunto de páginas*, mientras que *unas páginas* refiere a un subconjunto de la *entidad inferible*, de ahí que vaya con un artículo indeterminado.

3. ***Entidades evocadas (evoked entities)***

Bajo dicha categoría recoge las entidades conocidas por el *contexto* lingüístico o situacional.

a) ***Evocadas en la situación (situationally evoked entities)***

Entidades conocidas por el contexto del texto, por compartir emisor y receptor la situación de enunciación "Tú te quedas ahí esperando".

b) ***Evocadas en el contexto lingüístico (textually evoked entities)***

Se trata de entidades conocidas por el contexto lingüístico. Dentro de esta categoría, BROWN & YULE (1983, 1993:215) distinguen a su vez entre *entidades vigentes* y *entidades desplazadas*.

"El escenario da la posibilidad de que la primera referencia a los individuos tenga la forma de un sintagma nominal definido, porque esos individuos ya están dados en la representación" cognitiva de tal experiencia". (SANFORD & GARROD 1981:114, cit. por BROWN & YULE 1983, 1993: 224).

- **Vigentes:** refieren a la entidad introducida inmediatamente antes que la entidad nueva actual: "Dibuja una línea y escribe *on* sobre ella." Ella es una entidad vigente.¹³⁹

- **Desplazadas:** refieren a una entidad mencionada mucho antes en el *texto*. "Haz una línea roja y escribe ON sobre ella. A continuación, haz una línea verde sobre ON. Por debajo de la línea roja escribe IN.". Línea roja es en su última mención una entidad desplazada, pues entre ésta y la mención previa han aparecido otras entidades informativas. "Las entidades desplazadas nunca se designan pronominal o elípticamente, sino mediante una expresión referencial definida, a menudo acompañada de una propiedad identificativa" (BROWN & YULE 1983, 1993:229).

Expuesto en este subapartado el marco teórico desde el que en esta tesis se entienden los conceptos de *información nueva* e *información conocida*, cabe señalar que junto a la caracterización del *tópico textual* (subapartado 3.5.3.1), diversas corrientes teóricas estudian la forma en que dicha *información supuestamente nueva* puede hacerse accesible al destinatario del *texto*, accesibilidad que es posible por la constitución de un *marco del tópico textual* (cfr. BROWN & YULE 1983), concepto que pasa a definirse en las siguientes líneas.

3.5.3.3 El marco del tópico del texto

Teniendo en cuenta que el *tópico textual* es la síntesis del contenido informativo que el emisor del *texto* quiere transmitir al receptor, puede considerarse necesario contextualizarlo, enmarcarlo, para un mejor entendimiento y comprensión del mismo (BROWN & YULE 1983, BLACK 1985, HUFF & KLINE 1987, REICHLER-BÉGUELIN et al. 1988, ACKERMAN 1990). Tal contextualización debe entenderse como información enciclopédica supuestamente conocida por el lector, de modo que le permita situar la información aportada en torno al *tópico del texto*. Es decir, dicho *marco* actúa a modo de información preparatoria que funciona como trasfondo, al que se necesita recurrir, por su relevancia, para situar e interpretar el *tópico*.¹⁴⁰

¹³⁹ Los ejemplos apuntados para este tipo de entidades son adaptaciones de los que ofrecen BROWN & YULE (1983, 1993: 215). Para el resto de las entidades, los ejemplos son propios.

¹⁴⁰ Ahora bien, "cuando afirmamos que caracterizar el marco del tema [tópico] es una forma de hacer explícitas algunas de las suposiciones que el hablante puede tener del conocimiento de su oyente, no estamos hablando de la totalidad del conocimiento que el hablante cree compartir con su receptor.

Siguiendo a BROWN & YULE (1983:112), una vez identificados los elementos del *marco del tópico* y las relaciones que se establecen entre ellos, resulta más fácil hacer juicios sobre la relevancia de las contribuciones al *texto*, al juzgar los distintos aportes informativos en relación con el contexto enciclopédico en que se inserta el *tópico textual*. De este modo, puede afirmarse que, cuando un escritor contextualiza el *tópico* de su escrito, tiene en cuenta dos aspectos retóricos: no sólo el contenido sino también la estructura del mismo, pues el *marco* establecido acota tanto estructural como conceptualmente la información esperable en la expansión jerárquica posterior del *texto* (cfr. ACKERMAN 1990).

Como se ha apuntado, según las convenciones textuales propias del *texto expositivo académico*, dicha contextualización o enmarque del *tópico textual* debe efectuarse en el inicio textual, esto es, en el primer párrafo. La acotación del *tópico* en el primer párrafo resulta totalmente acorde con la superestructura prototípica del *texto expositivo*, descrita como una *estructura piramidal* que, como tal, parte del punto más alto de la jerarquía informativa, esto es, del *tópico textual*, para presentarlo, y facilitar así la estructura informativa subsiguiente y, por lo tanto, la consiguiente labor interpretativa del texto.

A lo largo de este apartado (3.5.3), hemos presentado las funciones que desempeña el inicio textual en el *texto expositivo académico*. Como ha quedado recogido, su función básica es presentar el *tópico textual*. La definición de qué se entiende por *tópico* (*información supuestamente no conocida por el lector de la que el texto informa*) ha sido expuesta en el subapartado 3.5.3.1. En el siguiente (3.5.3.2), se ha presentado el marco teórico empleado para la delimitación de los conceptos *información nueva-información conocida*. Para acabar, hemos definido qué se entiende por *marco del tópico*, como concepto básico ligado a la *presentación del tópico*. Expuesta la función de la primera parte del texto (3.5.3), en el apartado 3.5.4, analizamos una de las funciones que tiene reservada el cuerpo textual, esto es, *el desarrollo y organización de la información*.

3.5.4. Desarrollo y organización de la información: la progresión temática

Estamos describiendo tan sólo aquella parte activada que exige el análisis del fragmento discursivo estudiado" (BROWN & YULE 1983, 1993: 108).

En su desarrollo, el *texto expositivo académico* expande jerárquicamente el *tópico* presentado en el inicio textual, distinguiendo entre información primaria e información secundaria. El emisor pretende así "établir des relations logiques entre les diverses informations: un texte explicatif [*texto expositivo*] ne se présente pas comme una accumulation aléatoire de propositions vraies, il lui faut manifester, par une organisation particulière de ses propositions, les liens établis entre les faits dénotés". (COLTIER 1986:15).

Los fenómenos textuales relacionados con la repartición y jerarquización de la información en el desarrollo lineal del texto cobran especial relieve en el género discursivo analizado, el examen, por varios motivos:

- La función primordial del estudiante es aportar información, para demostrar el conocimiento de la misma, por lo que la falta de desarrollo informativo está reñido con el objetivo básico del texto.

- Por otro lado, una dosificación adecuada de dicha expansión informativa permite al lector --no cooperador-- mantener fácilmente el hilo conductor del escrito al ofrecerle instrucciones sobre cómo debe procesar la información (TUSÓN 1991).

- Por último, el manejo de la estructuración global está estrechamente ligado con el dominio del contenido (COMBETTES 1983, COMBETTES & TOMASSONE 1988, URRUTIA CÁRDENAS 1992, LAPARRA 1993).

Para adentrarse en el análisis de cómo el *texto* expresa linealmente el desarrollo jerárquico de la información en torno al *tópico textual*, se toma como marco teórico la aportación de la lingüística funcional sobre el encadenamiento de la información, esto es, la concepción de la *progresión temática*.¹⁴¹ En estas páginas, se entiende por *progresión temática* el fenómeno textual por el que se distribuye la información --mediante la articulación *tema-remata*-- a lo largo de las sucesivas oraciones que conforman y

¹⁴¹ BROWN & YULE (1983) emplean el término de *montaje* para referirse a la estrategia retórica global de presentación del texto. Lo definen del siguiente modo: "el montaje es una dimensión de la estructura de la prosa que identifica la importancia relativa otorgada a varios segmentos del discurso en prosa" (CLEMENTS 1979:287, cit. por BROWN & YULE 1983, 1993:167).

Es un concepto utilizado con un sentido impreciso y vago, que ayuda poco a explicar la organización temática y estructural del texto, por lo que lo hemos descartado. Según palabras de tales autores, "es un término empleado como metáfora general que cubre la utilización de todos esos diversos fenómenos del discurso" (p. 168). Consideran que es, en cierto modo, un concepto sustitutorio de la noción de *progresión temática*.

jerarquizan a diferentes niveles el *tópico textual*.¹⁴² Antes de ahondar en dicho fenómeno, se hace necesario definir los conceptos de *tema* y *rema*.

Se entiende por *tema* el elemento normalmente menos portador de información en la frase, acerca del cual se habla y que sirve como punto de arranque del enunciado. *Rema* es definido como el elemento normalmente más informativo, que informa acerca del *tema* y que sigue en orden de aparición a éste. Dentro de una misma oración puede haber *temas* y *remas* secundarios, además de que el reconocimiento de los elementos temáticos y remáticos depende en última instancia del contexto lingüístico en el que la oración se inserte (COMBETTES 1983).¹⁴³ Por lo tanto, la *progresión temática*, entendida como el encadenamiento de *temas* y *remas* oracionales a lo largo del *texto*, refiere al modo por el que cada contribución oracional está conectada con las anteriores mediante relaciones

¹⁴² Los lingüistas de la *Escuela de Praga* (DANES 1957, MATHESIUS 1942, FIRBAS 1964, cit. por COMBETTES 1983) iniciaron las investigaciones sobre la estructura de la información primero en la oración y después en los textos. Estudiaron lo que denominaron *la perspectiva funcional de la oración*, segmentando ésta en dos partes: *tema* y *rema*, que hicieron coincidir con *información conocida* e *información nueva*, respectivamente.

¹⁴³ Siguiendo a DANES (1974b) se puede decir que *tema* es una categoría formal del análisis de las oraciones, o de las cláusulas en el caso de las oraciones complejas, que tiene dos funciones fundamentales: conectar y unir con el texto precedente para mantener un punto de vista coherente y permitir la repetición de información necesaria en todo texto además de servir como punto de partida para el desarrollo posterior del texto.

HALLIDAY (1967:212) emplea, por su parte, el concepto de *tema sintáctico* para referirse al constituyente situado más a la izquierda en la frase (cfr. BROWN & YULE 1983). A partir de esta definición, se puede considerar *tema* el punto inicial del enunciado, aquello de lo que se habla; mientras que *rema* es todo lo demás que sigue en la oración y que consta de lo que el hablante afirma sobre el punto inicial de la oración (MATHESIUS 1942, cit. por BROWN & YULE 1983, HOCKETT 1958, VAN DIJK 1977, GLATT 1982, COMBETTES 1983).

Teniendo en cuenta esta concepción de *tema* y *rema*, no resulta sorprendente la asociación entre *tema* y *rema* con *información conocida* e *información nueva*, respectivamente (VAN DIJK 1977), de modo que *tema* se asocia con lo que ya se sabe o lo que es presupuesto, mientras que *rema* se asocia con lo que no se sabe y se declara. Sin embargo, *tema* e *información conocida* por un lado, y *rema* e *información nueva* por otro no tienen por qué ser conceptos sinónimos, circunstancia ya señalada por los lingüistas de la *Escuela de Praga* (MATHESIUS 1942, cfr. GLATT 1982): la *información conocida* suele coincidir con el *tema* aunque no necesariamente.

Esta dicotomía de equivalencias es demasiado reduccionista, por lo que FIRBAS (1971, cit. por COMBETTES 1983) deja el campo de oposición más abierto, mencionando la existencia de elementos transitorios entre el *tema* y el *rema*, así como *temas* y *remas* secundarios. Para referirse a dicha gradación, introduce el concepto de *dinamismo comunicativo*, considerando estos dos elementos como los polos de un continuo informativo: de este modo, FIRBAS asocia *tema* con el elemento menos portador de información y *rema* con el elemento que hace avanzar el *texto*.

Como señala COMBETTES (1978:75), tales nociones están lejos de alcanzar la monosemia que requiere la terminología científica, pues sido empleadas por tendencias lingüísticas muy diversas.

Además, existen varias denominaciones para las mismas nociones. GIVÓN (1983), por ejemplo, emplea los términos *tópico* y *comento* para designar lo que en otras filas teóricas han denominado *tema* y *rema*). En nuestro estudio, hemos optado por las denominaciones *tema-rema*, frente a *tópico-comento*, con el ánimo de buscar una terminología lo menos confusa posible. Así, el *tema* refiere al *tema oracional*, mientras que *tópico* lo reservamos para el *tópico textual* (vid. supra apartado 3.5.3).

lógicas y semánticas (cfr. MEYER 1985:12) y aporta información relevante sobre aquello de lo que se está tratando.¹⁴⁴

De este modo, puede decirse que la jerarquización de información depende tanto de la estructuración de la frase en sí como del dominio global del *texto*. La *progresión temática* supone el medio textual que fusiona ambos dominios (COMBETTES 1993), ya que, aunque ésta se va formando localmente, aparentemente, frase tras frase, es en realidad una actividad que exige una visión global del *texto*, por lo que es considerada como un procedimiento que conjuga aspectos de la *cohesión* con propiedades de la *coherencia textual* (CHAROLLES 1978, CASTELLÀ 1992, SCHNEUWLY 1988, COMBETTES 1983).

Como procedimiento cohesivo, la *progresión temática* establece un encadenamiento entre las oraciones, mediante la creación de cadenas referenciales, además de estar estrechamente relacionada con la división del *texto* en párrafos (cfr. BESSONAT 1988, VAN DIJK 1977), características destinadas a simplificar el proceso interpretativo del *texto* (MEYER 1985).¹⁴⁵ Como principio regulador de la coherencia textual, la *progresión temática* controla la selección, organización, repetición, progresión y continuidad del flujo informativo global del *texto*.

COMBETTES (1983) distingue cuatro esquemas de *progresión temática*, a los que los textos de cierta longitud obedecen, según él, en general de forma alternativa:¹⁴⁶ *progresión de tema constante* (3.5.4.1), *progresión de tema evolutivo o lineal* (3.5.4.2),

¹⁴⁴ La aplicación de la dicotomía *tema/rema* a nivel textual ha sido ampliamente explotada por diversos autores, pero el modelo básico para explicar la coherencia del texto desde este punto de vista es el elaborado por DANES (1974b).

Según este autor, la *progresión temática* representa el "armazón" del *texto*, ya que supone la "concatenación y conexión de los temas [...], su interrelación y jerarquía [...], sus relaciones con los fragmentos del *texto* y con el conjunto textual, así como con la situación." (DANES 1976:35 ,cit. por BERNÁRDEZ 1982:129).

Una adaptación del modelo propuesto por DANES es el ofrecido por COMBETTES (1977, 1978, 1983), que será el que se tomará en esta investigación, por el hecho de haber dado nombre a los diferentes tipos de *progresión temática* y por la aplicación didáctica que el autor realiza del modelo teórico, tanto en lo que atañe a la comprensión (COMBETTES 1983, COMBETTES & TOMASSONE 1988) como a la producción por parte de estudiantes (COMBETTES 1978, 1983).

¹⁴⁵ Como se ha indicado (vid. supra apartado 3.5.2), no tiene por qué agotarse un *tema* en un solo párrafo físico, sino que un *desarrollo temático* puede desmembrarse en varios párrafos. La segmentación vendrá dada entonces básicamente por la información temática que acompaña al tema en cada párrafo físico.

¹⁴⁶ La mayoría de los textos de cierta longitud responde a un tipo de *progresión* compleja, donde se suele presentar una combinación de los tres tipos principales de *progresión* (COMBETTES 1983, COMBETTES & TOMASSONE 1988); de ahí que, en nuestra opinión, pueda decirse que la teoría sobre la *progresión temática* debe contemplarse en su manifestación en textos como caleidoscópica, y no como una manifestación monolítica (cfr. NASH 1980), aunque, de todos modos, se puede decir que en cada texto

progresión de temas derivados (3.5.4.3) y, aunque más raro, el caso de *ruptura temática* (3.5.4.4).

Como subraya COMBETTES, dichos esquemas, caracterizados fundamentalmente desde el punto de vista del *tema*, no olvidan la función de los aportes remáticos: éstos, al igual que los posibles *temas* del *texto*, están relacionados conceptualmente entre sí y respecto al *tema* del que dependen. Es decir, la información remática forma parte también de la organización y desarrollo informativo, y su evolución no puede quedar librada a un caos de *remas* inconexos.

3.5.4.1. Progresión de tema constante (*Progression à thème constant*)

El esquema de la *progresión de tema constante* se ajusta a la siguiente estructura: a un mismo *tema* se le van asignando distintos *remas*, es decir, el mismo *tema* aparece en sucesivas oraciones con *remas* diferentes. Es el esquema más simple --especialmente frecuente en textos narrativos-- con el que el escritor no pone en peligro la interpretación, ya que el lector difícilmente se extravía, al haber siempre un punto común de conexión entre todas las frases (COMBETTES 1983:96). Valga como ejemplo el siguiente fragmento:

"[...] Y *el Caballo* fue a conocer la ciudad. **0** Cruzó el puente. **0** Siguió por un camino. **0** Vio en la rama de un árbol el nido de un hornero. **0** Pasó frente a una casa. **0** Después pasó frente a tres casas. De pronto, **0** se encontró en un calle donde había tres filas de casas [...]"

J. Villafañe: *El caballo celoso*.

El mecanismo tematizador más frecuentemente empleado es la elipsis (0). Sin embargo, si se opera bajo dos o más *temas constantes* alternativos pueden producirse problemas de ambigüedad referencial cuando las relaciones anafóricas no son suficientemente claras (cfr. HALTÉ & PETITJEAN 1978, ZAYAS 1994).

hay un esquema predominante --que en el caso del *texto expositivo* será el de *temas derivados*--, que actúa como esqueleto estructurador del mismo.

3.5.4.2. Progresión de tema evolutivo o lineal (*Progression linéaire*)

La llamada *progresión lineal*, frecuente en la exposición de acontecimientos en cadena, en el que uno es la causa del otro, responde a una concatenación de *temas*, esto es, el *rema* de una proposición o parte de éste se convierte en *tema* de la siguiente:

"...De la superficie de la tierra y de los mares, el agua se evapora al calentarse por la acción del sol e ingresa en la atmósfera en forma de **vapor**. AL enfriarse, **éste** se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de **precipitaciones** de lluvia y nieve. **Parte de ellas**, las que caen en tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en **ríos y arroyos**. **Éstos** se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por **aguas subterráneas**. **Parte del agua subterránea** sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos."

I. Monguilot: *El mar y sus recursos*.¹⁴⁷

"A lo lejos una torrentera rojiza rasga los montes; la torrentera se ensancha y forma un **barranco**; **el barranco** se abre y forma una amena cañada."

J. Martínez Ruiz: *Antonio Azorín*.

Los mecanismos cohesivos más empleados para tematizar el *rema* en la frase siguiente son: proformas, repetición léxica e hiperónimos (vid. supra subapartado 3.3.2.1).

3.5.4.3. Progresión de temas derivados (*Progression à thèmes dérivés*)

Una variante de los dos esquemas anteriores es la denominada *progresión de temas derivados*. Al ser el *tema constante* un colectivo o un objeto, llamado *hipertema*, éste se puede descomponer en partes, de forma que resulta lícito tematizar los diferentes miembros, llamados *subtemas*, sucesivamente. Es posible también una constitución de *temas derivados* a partir del *esquema lineal*: el *rema* se reinterpreta como compuesto por

¹⁴⁷ Estos dos ejemplos propuestos de *progresión de tema constante* y *de tema lineal* han sido tomados de ZAYAS (1994:207).

dos o más elementos que se van utilizando sucesivamente como nuevos *temas* (*subtemas*).¹⁴⁸

El *hipertema*, por su parte, puede estar implícito, lo que acostumbra a suceder cuando el *texto* se articula bajo circunstancias temporales o locales (COMBETTES 1983: 100). En el caso de que el *hipertema* aparezca explícito, éste puede ocupar tanto la posición de *tema* como de *rema*.

En cuanto a los mecanismos cohesivos empleados, cabe señalar que la contigüidad semántica entre co-hipónimos y entre éstos y el *hipertema* es un recurso propio de la *progresión de temas derivados*, como queda plasmado en el siguiente ejemplo:

"Las depresiones geográficas

Las fuerzas orogénicas alpinas, al fallar los materiales paleozoicos, provocaron la fracturación en bloques, con el hundimiento de algunos de ellos. En estos bloques hundidos hubo una gran sedimentación, y el resultado actual son las depresiones del Ebro, del Guadalquivir y del Tajo-Sado.

La depresión del Ebro forma un triángulo entre el Pirineo y el Sistema Ibérico que hoy se abre ampliamente al Mediterráneo. La depresión del Ebro formó en tiempos geológicos un mar cerrado, que al irse evaporando dio lugar a la formación de yacimientos salinos.

La depresión del Guadalquivir forma también un triángulo limitado por Sierra Morena y las Cordilleras Béticas.

La depresión Tajo-Sado, situada en Portugal, está formada por una fractura del zócalo de la meseta y forma un golfo que ha sido rellenado por materiales sedimentarios recientes en sucesivos avances y retrocesos del mar. "

Varios: *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*.

El *texto expositivo* se caracteriza --como se ha dicho (vid. supra apartado 3.5.2)-- por presentar una estructura global de *temas derivados*, definida gráficamente como una *estructura piramidal* (COMBETTES 1983, COMBETTES & TOMASSONE 1988, REICHLER-BÉGUELIN ET AL. 1988, GRAESSER & GOODMAN, 1985, COLLINS & GENTNER 1980),¹⁴⁹

¹⁴⁸ DANES (1970) distingue entre ambos tipos de *progresión de temas derivados*: *temas derivados* de un *hipertema* o *tema* principal; *temas derivados* de un *hipertema* o *rema* principal cuyos componentes pasan luego a funcionar como temas sucesivos.

¹⁴⁹ La *estructuración piramidal* parece coincidir con el empleo de una *progresión de temas derivados*, aunque con otra terminología.

Dicha heterogeneidad terminológica no debe provocar confusión, pues el empleo de descripciones gráficas --*estructura piramidal*-- para describir la estructura del texto responde a un interés pedagógico de hacer visualizar, de hacer sentir las nociones teóricas --en este caso, la *progresión de temas derivados*-- (HALTÉ & PETITJEAN 1978: 65).

donde el pasaje primero del *texto* provee los elementos globales de un *tópico* que luego son desarrollados en los párrafos subsiguientes, en los que se expande la información jerarquizándola.

3.5.4.4. Ruptura temática (*Rupture thématique*)

Visto desde la perspectiva de los esquemas de *progresión temática* hasta el momento expuestos, se observa una coincidencia de *tema* e *información conocida* por un lado y *rema* e *información nueva* por otro. Sin embargo, tal coincidencia no se da en el caso de la *ruptura temática*.¹⁵⁰

Un elemento *nuevo* sin relación con el contexto se introduce como *tema* en la medida en que sirve como punto de partida de la frase. En tales casos, la coherencia se mantiene por la recuperación del elemento que funciona como *tópico textual* dentro del *rema* o bien por poder sobreentenderse un *hipertema* implícito, normalmente de carácter temporal o espacial, presente en el posible horizonte de expectativas del lector. Debido a que dicho esquema se sustenta en la existencia de un *hipertema* implícito, consideramos, pues, tal esquema como una variante sofisticada de la *progresión de temas derivados*:

Batalla de palmeras

Para reemplazar las palmeras del Paseo Marítimo que se helaron en enero de 1985, la localidad catalana de Port de la Selva había efectuado un trato con una empresa de Lérida para la compraventa de treinta palmeras adultas. Los árboles, de la especie de phoenix canariensis, con una altura de seis metros y valorados en dos millones de pesetas cada uno, han sido entregados como se convino, y replantados en el Paseo Marítimo.

Los veraneantes podrán creer que estas enhiestas palmeras han nacido bajo el sol de la Costa Brava.... [sic]

*Sin embargo, la ciudad canaria de Garachico, en Tenerife, reclama la devolución de estas treinta palmeras centenarias, arrancadas de uno de sus parques sin que lo supiera el alcalde. El regidor de urbanismo, responsable de la transacción, ha tenido que dimitir. Pero los ediles, en todo su derecho, no quieren entenderlo: las palmeras canarias permanecerán en Port de la Selva hasta el próximo golpe de frío. (Le Monde 8/8/86).*¹⁵¹

¹⁵⁰ GLATT (1982) señala dos casos en que se rompe el equilibrio entre *tema* e *información conocida* por un lado y *rema* e *información nueva* por otro:

1. *Progresión de tema constante interrumpido*: la información remática de una frase es la misma que la información temática de la anterior: "El juez explicó las reglas. Un participante lo malinterpretó."

2. *Progresión de tema lineal interrumpido*: la información remática de las dos frases es idéntica, lo que es nuevo es el tema de la segunda. "El juez explicó las reglas. Un participante las malinterpretó."

GLATT observó empíricamente que estos dos tipos de progresión dificultan más la comprensión que aquéllos en los que se hace coincidir *información conocida* con *tema* e *información nueva* con *rema*.

¹⁵¹ Ejemplo traducido y adaptado de COMBETTES & TOMASSONE (1988: 102).

El tema de la tercera frase, explican COMBETTES & TOMASSONE (1988) es una entidad nueva (*los veraneantes*) dentro del texto. Hay por lo tanto ruptura con el contexto lingüístico anterior. Tal ruptura coincide además con el inicio de un nuevo párrafo [físico]. Lo mismo vuelve a suceder en el inicio del tercer párrafo. Se puede considerar, argumentan COMBETTES & TOMASSONE, que, en este último caso, el encadenamiento se produce bajo una *progresión de temas derivados* de un *hipertema* como podría ser “*reacciones oficiales*” o, como sugiere el título del texto, “*batalla de palmeras*”. La última frase “*las palmeras canarias*” es a su vez una ruptura con la precedente, pero el punto de salida de esta frase retoma, siguiendo una *progresión lineal*, una parte del *rema* de la primera frase, con lo que se asegura la coherencia de este último párrafo. Asimismo, debe destacarse que la unidad del texto está garantizada, entre otras razones, por la recuperación temática o remática del sustantivo *palmeras*. Según señala COMBETTES (1978:83), la *ruptura temática* es más propia del texto escrito que del oral y su dominio es marca de madurez.

Descritos brevemente los distintos esquemas posibles de *progresión temática* [*progresión de tema constante* (3.5.4.1); *progresión de tema evolutivo o lineal* (3.5.4.2); *progresión de temas derivados* (3.5.4.3); *ruptura temática* (3.5.4.4)], cabe recordar que éstos han sido tomados como modelos teóricos para dar cuenta del desarrollo y organización de la información a lo largo del cuerpo textual.

Por otro lado, como se ha indicado, el modelo teórico de *calidad expositiva* propia del *discurso académico* pide en su desarrollo la *aclaración* y *ejemplificación* de conceptos como medios de que dispone el escritor para asegurarse la buena recepción de su *texto* por parte de su destinatario, aunque en el *discurso académico*, el empleo de tales operaciones se convierte en un medio de que dispone el estudiante para demostrar su saber y para crear un texto eficiente, esto es, fácil de leer por un lector que, aunque experto en la materia no coopera en la interpretación textual. El marco teórico tomado para describir estas operaciones textuales se desarrolla en el apartado que sigue.

3.5.5. La aclaración textual y la ejemplificación: usos posibles de la reformulación parafrástica

A lo largo de la expansión informativa en torno al *tópico textual*, se introduce y presenta información nueva, se aclara información que considera relevante y se acompañan las explicaciones con ejemplos, tal como indica el contrato disciplinario que tiene lugar en los escritos académicos (cfr. CARCIA-DEBANC & ROGER 1986: 65, COLLINS & GENTNER 1980: 55, VECK 1990: 66, entre otros). Con tales operaciones, se cumple el doble cometido de describir y explicar (vid. supra apartado 3.5.1).

Por esta razón, partiendo de la premisa de que el *discurso académico* en general pretende hacer comprender y aprehender lo que expone, resulta de gran utilidad dominar las operaciones textuales que tengan como finalidad aclarar conceptos o enunciados que puedan suponer una dificultad en el receptor. En esta investigación, se emplea el término de *aclaración textual*, término no técnico, para hacer referencia a uno de los múltiples usos de la *reformulación parafrástica* (3.5.5.1). Es ésta una operación compleja en cuya activación intervienen operaciones cognitivas variadas (3.5.5.2). Dentro los usos de la *reformulación parafrástica*, cabe destacar también la *ejemplificación*, considerada como un caso peculiar y altamente productivo dentro del *texto expositivo académico* (3.5.5.3).

3.5.5.1. Definición de reformulación parafrástica

Siguiendo a FUCHS (1982, 1994) y CHAROLLES & COLTIER (1986:57) consideramos que se produce una *reformulación parafrástica*¹⁵² desde el momento en que el escritor presenta un enunciado como explicitación de la significación de otro en ese mismo contexto: el escritor vuelve sobre algo ya dicho para restituirlo bajo una forma más inteligible para sus interlocutores.

¹⁵² Existe diversidad de planteamientos y clasificaciones a la hora de acotar el concepto de *reformulación*. Desde un punto de vista teórico, seguiremos las observaciones realizadas por FUCHS (1982, 1994) y CHAROLLES & COLTIER (1986, 1988), puesto que no olvidan la aplicación didáctica de esta operación textual.

La clasificación en *parafrástica*/ *no parafrástica* fue estudiada por GÜLICH & KOTSCHI (1983) y ROULET (1987) pero no como dos operaciones de *reformulación* contrastadas. Es ROSSARI (1990) quien ofrece dicho contraste, entendiendo por *reformulación parafrástica* la que tiene lugar cuando se lleva a cabo una aclaración, clarificación o incluso rectificación del primer enunciado. En cambio, la *reformulación no parafrástica* supone un cambio de perspectiva enunciativa entre el primer y segundo enunciado, al ser el segundo una recapitulación, una reconsideración, un distanciamiento o incluso una invalidación del primero.

La descripción teórica de la *reformulación no parafrástica* será el marco teórico empleado en esta investigación para dar cuenta de la síntesis final o valoración que se lleva a cabo en el cierre modélico de un texto expositivo académico (vid. infra subapartado 3.5.5.6).

Para una revisión sobre la clasificación de las reformulaciones en dos tipos, véase BACH (1998).

A la vista de la definición anterior, la estructura de la *reformulación* puede sintetizarse del siguiente modo: un enunciado de salida es parafraseado por un nuevo *texto* o enunciado con el objetivo de aclarar ciertos aspectos del enunciado inicial (FUCHS 1994: 4). Por esta razón, la operación de *reformulación* ha sido también referida como una operación con estructura doble, pues son dos los elementos implicados: el enunciado objeto de reformulación más el enunciado producto de dicha reformulación (MORTUREUX 1982:51).

La relación existente entre los dos enunciados implicados en una *reformulación* es explicada por FUCHS (ibíd, p.129) como una *relación de parentesco semántico dinámico*, recogiendo en el término *parentesco* la idea de diferenciación a la vez que de similitud, y descartando el falso tópico de igualdad semántica entre ambos enunciados: la *reformulación parafrástica* no puede tener como soporte la identidad de sentido, puesto que todo cambio de forma supone una modificación de contenido.

En cuanto a la noción de *dinamismo*, ésta debe entenderse desde dos dimensiones: por un lado, el escritor, actuando por propia iniciativa, realiza un *movimiento retroactivo* (cfr. ROSSARI 1990), esto es, vuelve sobre un enunciado ya producido para restituir el sentido del mismo.¹⁵³ Asimismo, mediante dicha restitución, tiene lugar necesariamente un desplazamiento de sentido. De no ocurrir dicho desplazamiento, no existiría *reformulación* sino mera repetición o tautología, como se ha dado a entender en el párrafo anterior. Por otro lado, la *reformulación* es *dinámica* en el sentido de que la relación establecida entre los dos enunciados depende de la situación de enunciación. El *parentesco* semántico existente entre los dos enunciados implicados no viene dado por el código lingüístico sino que lo establece el escritor; si bien es cierto que no puede entrar en contradicción con los saberes aceptados ni con las relaciones semánticas fundamentales.

3.5.5.2. Estrategias cognitivas implicadas

¹⁵³ Desde esta óptica, puede afirmarse que, en sentido amplio, la relación existente entre ambos enunciados es catafórica, pues el segundo es considerado, desde el punto de vista informativo, jerárquicamente superior al primero. La función del primero es anunciar, a través de marcadores textuales reformulativos o a través de los signos de puntuación, una trayectoria instruccional de equivalencia, manifestada en el segundo enunciado, reformulador.

Como indica FUCHS (1994), al efectuar una *reformulación*, el emisor actúa a la vez de intérprete y de productor del *texto*, ya que puede afirmarse que el *enunciado reformulativo* actúa como una traducción del *enunciado reformulado*.¹⁵⁴

"Il maîtrise en quelque sorte deux codes, celui du producteur de T et celui des récepteurs de T', à la manière d'un traducteur qui maîtrise deux langues, et il assure le passage entre deux situations d'énonciation" (FUCHS *ibíd.*, p. 8).

Para llevar a cabo esta operación textual que implica tanto interpretación como producción, el escritor ha desarrollado las siguientes capacidades:

En cuanto a la interpretación, el emisor ha tenido que desarrollar para la reformulación la capacidad de plantearse los *conocimientos supuestos* del tópico (*grado de familiaridad*) en el receptor así como de adelantarse a las posibles dificultades interpretativas de éste. La *reformulación* es pues un índice del control del escritor sobre la interpretabilidad de su propósito, una capacidad para evaluar el texto previo, con una voluntad de adaptación a la audiencia, por lo que es concebida como índice de un comportamiento cooperativo por parte del emisor (CHAROLLES & COLTIER 1986), en un intento de paliar la opacidad del lenguaje.¹⁵⁵

En lo que se refiere a la producción, la *reformulación* implica capacidad para explicitar información supuestamente implícita en el primer enunciado, así como para relacionar *información nueva* con *información conocida*, o destacar *información relevante*, sobre la que interesa llevar a cabo un énfasis de sentido. Por lo tanto, desde el punto de vista de la producción, no se trata sólo de apropiarse de la diversidad cuantitativa de las formas de expresión posibles para una realidad, sino también de seleccionar la forma más adecuada de expresión y saber insertarla en el momento

¹⁵⁴ Sin embargo, cabe precisar que, a diferencia de una actividad de traducción, en la *reformulación* co-ocurren los dos términos o enunciados: el traducido y la traducción (MORTUREUX 1982:50).

¹⁵⁵ El acto de cooperación se caracteriza por un cálculo del emisor sobre las dificultades de interpretación que podrá tener el destinatario. Desde este punto de vista, puede decirse que el *discurso académico* es a la vez monogestionado y dialógico. Es monogestionado según la perspectiva de la producción. Pero es dialógico en el sentido de que el redactor debe estimar a priori las necesidades y expectativas del lector. El autor debe pues ponerse en el lugar de su lector para seleccionar los puntos que necesitan explicaciones más desarrolladas y, por lo tanto, una reformulación.

De hecho, en la operación textual de *reformulación parafrástica* el emisor construye su texto con el fin de satisfacer las posibles demandas de *aclaración* conceptual del receptor, por lo que puede afirmarse que en la *reformulación* es el receptor el que lleva la iniciativa, aunque ejecutada por el emisor; de ahí la complejidad que dicha operación adquiere en el texto generado por el estudiante.

oportuno en el texto (FUCHS 1994:12). El escritor se acerca a su *texto* para traducirlo y presentarlo de forma más comprensible para su receptor.

Ahora bien, en el *discurso académico con función transaccional* (vid. supra apartado 3.4.1), el estudiante no se plantea el uso de la *reformulación* de este modo: su empleo no responde a una función explicativa sino argumentativa. Aparentemente, su propósito es que su *texto* resulte lo suficientemente comprensible para un receptor no cooperador. En realidad, el fin último buscado mediante la aclaración es convencer de sus saberes al receptor, que se acerca al escrito para comprobar si el estudiante ha dejado constancia de que comprende e interpreta lo que expone. Mediante este mecanismo textual el estudiante tiene la posibilidad de demostrar ser experto o conocedor de la materia, pues es capaz de referirse de diversos modos lingüísticos y conceptuales a una misma realidad.¹⁵⁶

3.5.5.3. La ejemplificación

Por su presencia constante en los *textos expositivos*, conviene detenerse a considerar qué lugar ocupa como mecanismo de *aclaración* la *ejemplificación*, contemplada como un caso peculiar de *reformulación* (COLTIER 1988),¹⁵⁷ debido a la relación que se establece entre los dos enunciados implicados y a la función de la *ejemplificación en el texto*, por lo que bien merece un comentario aparte en el análisis de los procedimientos *reformulativos parafrásticos* (cfr. infra subapartado 3.5.5.3).¹⁵⁸

En el caso de la *ejemplificación*, la *relación de parentesco* entre los dos enunciados a la que se refiere FUCHS (1994), ha de entenderse como una relación inclusiva, en la que el enunciado ejemplificado es presentado como *nombre genérico de clase*, y el otro, el formado por el *ejemplo*, como una lista paradigmática de elementos que componen la clase y que son dados como verificables. Por lo tanto, entre los dos elementos hay una relación de asimetría: concepto general por un lado; caso particular

¹⁵⁶ Puede afirmarse, siguiendo a BEAUGRANDE & DRESSLER (1981, 1997: 104) que "la situación en la que aparece un texto puede afectar de manera decisiva a la influencia discursiva que ejerce la paráfrasis [reformulación parafrástica]".

¹⁵⁷ FUENTES (1993) clasifica la *ejemplificación* dentro de la *reformulación no parafrástica*, mientras que del análisis que de la *ejemplificación* efectúa COLTIER (1988) puede intuirse una estrecha conexión entre ésta y la *paráfrasis*. En estas páginas, consideraremos que el valor textual de la *ejemplificación* se asimila más a los contemplados dentro de la *paráfrasis*, ya que se ejemplifica con el fin de aclarar.

¹⁵⁸ CHAROLLES & COLTIER (1986), GARCIA DEBANC & ROGER (1986), BRIEND (1988), COLTIER (1988), DELCAMBRE (1996), entre otros, han destacado la importancia de la *ejemplificación* en el *discurso*

por otro (COLTIER 1988:23). Dicho de otro modo, aquello acerca de lo que se ejemplifica es visto como el producto de la actividad conceptualizante de los sujetos, en tanto que el *ejemplo* es un hecho concreto de la realidad.

En lo que se refiere a la función textual de la *ejemplificación*, cabe decir que el estatuto del *ejemplo* es ambiguo, ya que, si bien permite al escritor, al igual que ocurre con los otros casos de *reformulación*, asegurarse la buena recepción de su *texto* por el destinatario, lo cierto es que el *ejemplo* por sí solo puede resultar insuficiente para demostrar el dominio de la información que ejemplifica. Como señalan COLTIER (1988), VECK (1990) y RENÉ (1991), en el *texto expositivo académico* los *ejemplos* que acompañan a una explicación deben ser desarrollados, de modo que quede explicitada la relación existente entre ambos niveles conceptuales: el genérico y más abstracto con el concreto y más particularizante.

Como hemos expuesto en este apartado (3.5.5), hemos considerado que la *aclaración textual* y la *ejemplificación* son dos operaciones textuales paradigmáticas en el *texto expositivo académico*. Ambas operaciones han sido contempladas como usos posibles de las *reformulaciones parafrásticas* (3.5.5.1; 3.5.5.3), cuyo empleo supone activar complejas operaciones cognitivas (3.5.5.2). Tras haber expuesto las funciones del inicio (3.5.3) y del cuerpo textual (3.5.4; 3.5.5), queda por delimitar las funciones reservadas para el *cierre textual*, que se lleva a cabo en el siguiente apartado.

3.5.6. El cierre del texto

Estudiar el *cierre textual* exige tener en cuenta la *superestructura* básicamente *expositiva* del *discurso académico*. Como señalan COMBETTES & TOMASSONE (1988) y ADAM (1992), si en dicho género prevalece la idea de exposición de datos enciclopédicos, el *cierre* se limita --como corresponde a una *superestructura* propiamente *piramidal*-- al desarrollo del considerado último aspecto del *tópico*, que ha podido estar anunciado previamente como *subtema* y/o bien haber sido comunicada su proximidad mediante un marcador de integración lineal (TURCO & COLTIER 1988).¹⁵⁹

académico; además, han analizado el empleo de tal procedimiento en estudiantes tanto de Primaria como de Secundaria.

¹⁵⁹ TURCO & COLTIER (1988) emplean dicha designación para referirse a aquellos marcadores que tienen la propiedad de segmentar una enumeración en fragmentos, en paquetes de proposiciones, colocadas en un mismo nivel jerárquico.

Acorde con la *superestructura expositiva jerárquicamente piramidal*, el último párrafo conceptual (vid. supra apartado 3.5.2) puede pues estar reservado al desarrollo de la información más específica. En dicho *cierre* de carácter expositivo, no se pretende establecer una conclusión, sino que simplemente, como si de una enciclopedia se tratase, el *texto* finaliza cuando se agota la información sobre el *tópico*. Ahora bien, si se tiene en cuenta la naturaleza *metadiscursiva* así como el predominio en el *texto expositivo* de *secuencias explicativas*, puede entenderse la aparición de un segmento final recapitulador, conclusivo y/o valorativo que, como epílogo del *texto*, responde a la finalidad de facilitar la labor interpretativa del lector, al recordar cuál ha sido el hilo principal del texto y/o al destacar la relevancia del *tópico* tratado (vid. supra subapartados 3.4.1.1 y 3.5.1.2).

Siempre en una exposición modélica, dicha función recapitulativa, conclusiva o valorativa final se efectúa fundamentalmente mediante una *reformulación no parafrástica*,¹⁶⁰ con la que se busca fijar, condensar y guiar la interpretación de lo expuesto. La elección de este tipo de *cierre textual* convierte sistemáticamente la *estructura piramidal* en una *estructura romboidal* (vid. supra apartado 3.5.2), pues se recoge en un apartado final lo más destacado del *tópico*, es decir, en el cierre textual se sintetiza o se evalúa la información esencial que ha servido como punto de partida del *texto*. En la situación comunicativa analizada, con esta reformulación final, se *finge* (cfr. HALTÉ 1988) conseguir la restitución de saberes en el destinatario, objetivo fundamental del *discurso académico* (COLTIER 1988) y en concreto de la conducta de *reformulación* (ROULET 1987, *complétude interactive*). Por lo tanto, puede asentirse que el cierre textual se convierte en el último espacio reservado para conseguir la pretendida *eficacia* y *eficiencias* comunicativas, principios reguladores desde el inicio del texto (vid. supra apartado 3.5.3) y mantenidos como constantes a lo largo de su desarrollo expositivo (vid. supra apartados 3.5.3, 3.5.4, 3.5.5).

A lo largo de este apartado (3.5), hemos llevado a cabo una delimitación de lo que en estas páginas se entiende por *texto expositivo*. Para ello, hemos iniciado el apartado describiendo las *secuencias textuales* prototípicas del mismo (apartado 3.5.1: *secuencia descriptiva; secuencia explicativa*), así como la *superestructura textual*

¹⁶⁰ Al plantear la delimitación del concepto de *reformulación* (vid supra subapartado 3.5.5.1), se adujo una clasificación de ésta en dos tipos: *reformulación parafrástica*, fundamentalmente aclaratoria; *no parafrástica*, definida como aquella que supone un cambio de perspectiva enunciativa entre el primer y

convencionalmente establecida (3.5.2). En los apartados siguientes se han descrito teóricamente las operaciones textuales básicas desarrolladas en cada una de las partes prototípicas del texto: *el inicio textual y presentación del tópico* (3.5.3); *el desarrollo y organización de la información: la progresión temática* (3.5.4); *la aclaración textual y la ejemplificación: usos posibles de la reformulación parafrástica* (3.5.5), y *el cierre textual* (3.5.6).

Como se ha visto, el *texto* debe presentarse garantizando la eficacia y eficiencia textual a nivel global, lo que requiere una aptitud para estructurar las informaciones aportadas por el mismo, esto es, saber calcular lo que debe ser dicho para asegurar la accesibilidad de lo que se dice a continuación. Sin embargo, dicha estructuración informativa global se manifiesta y se sustenta en un conjunto de *operaciones textuales* como las apuntadas, consideradas definitorias, aunque no exclusivas, de la *competencia textual expositiva*. Como se ha ido señalando, el empleo de dichas *operaciones textuales* cobran una dimensión pragmática especial en el *discurso académico*. Por un lado, tienen como fin asegurar la coherencia textual sin esperar la cooperación interpretativa de un receptor experto pero no cooperador y, por otro lado, un empleo acertado de las mismas ayuda a conseguir la intención comunicativa del emisor: demostrar su saber (cfr. COLTIER 1988, HALTÉ 1988).

Así pues, el marco teórico expuesto hasta el momento ha permitido --tras haber efectuado una caracterización general de los conceptos de *discurso*, *texto* y *competencia comunicativa* (3.1, 3.2, 3.3)-- dar cuenta de qué se entiende en estas páginas por *discurso académico* (3.4), *texto expositivo* y *competencia expositiva académica* (3.5). Ahora bien, dicha *competencia*, manifestada en los textos, es el resultado de un proceso de composición textual (vid. supra cap. II, 2.2.3.2), con lo que se confirma que un *texto* es una realidad poliédrica o, si se prefiere, multidimensional.

BEAUGRANDE (1982, 1984, 1997) ¹⁶¹ desarrolla una teoría explicativa, apuntada en BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), para dar cuenta del proceso recursivo de la

segundo enunciado, al ser el segundo una recapitulación, una reconsideración, un distanciamiento o incluso una invalidación del primero (cfr. ROSSARI 1990).

¹⁶¹ Aunque BEAUGRANDE (1982, 1984, 1997) hace referencias constantes en sus obras a dicho modelo teórico de producción textual, es en la obra *Text Production: Toward a Science of Composition*, 1984, donde se expone por primera vez de forma detallada dicho modelo, por lo que para la descripción del mismo se sigue dicha referencia bibliográfica.

producción textual.¹⁶² Con la explicación --en los apartados que siguen (3.6, 3.7)-- de dicha teoría pretendemos, como se ha ido apuntando a lo largo de estas páginas, poner la base teórica que nos permita aunar en nuestro análisis proceso de composición con producto textual (vid. supra cap. II, 2.2.3.3).

¹⁶² "El procesamiento textual debe concebirse como si fuera una operación formal de resolución de problemas, deduciendo qué tipo de operaciones principales deben activarse para afrontar tareas específicas" (BEAUGRANDE & DRESSLER 1981, 1997: 77).

3.6. Un modelo de producción textual: el modelo de interacción de estadios en paralelo (BEAUGRANDE 1984)

Como se ha anunciado, en la presente investigación, se parte del modelo de producción textual propuesto por BEAUGRANDE (1984): *modelo de producción textual de interacción de estadios en paralelo (planificación de objetivos, ideación, desarrollo conceptual, expresión, linealidad de la frase, linealidad de sonidos o letras)*. En su modelo se hace explícito no sólo cómo funciona el *texto* como objeto de la interacción comunicativa sino también cómo se gestiona, nacido para resolver un problema retórico planteado. Su modelo permite, pues, acercarse al texto también desde una perspectiva dinámica o procesual.

3.6.1. Justificación del modelo

Frente a otros modelos de proceso de composición textual, el modelo de producción textual desarrollado por BEAUGRANDE conjuga una serie de factores diversos que lo han hecho el más idóneo como sostén teórico de esta investigación. En su elección han influido decisivamente las consideraciones (1) didácticas, (2) metodológicas y (3) lingüísticas sobre las que el autor edifica un modelo de producción textual:

1. Por su preocupación didáctica

BEAUGRANDE (1984, 1997), desde su experiencia como profesor de composición escrita, efectúa un repaso a diferentes métodos sobre la enseñanza de la escritura, haciendo constantes referencias a la complejidad que supone evaluar un *texto* escrito así como a la falta de comunicación que se establece en la evaluación didáctica entre las partes implicadas, esto es, profesor y estudiante. Esto le lleva a una reflexión sobre la peculiar situación discursiva que tiene lugar en el aula y, a la vez que expone los diferentes estadios del modelo de producción textual por él propuesto, se detiene a comentar cómo éstos se manifiestan en los textos producidos en el *contexto* educativo.

Además, este autor relaciona estrechamente el aprendizaje con el proceso textual, por el hecho de que el desarrollo de la tarea escritora exige y supone modificaciones y adaptaciones constantes de los esquemas mentales. Para BEAUGRANDE (1984), la naturaleza dialéctica de la escritura proviene de concebir el proceso de composición

textual como la búsqueda de solución a un problema retórico. En esa búsqueda, se produce un enfrentamiento entre los requerimientos del pensamiento, los de la situación de comunicación y los del *texto*.¹⁶³

Ahora bien, debe matizarse que la naturaleza dialéctica y el carácter recursivo del proceso de composición textual es una realidad constatada desde otras teorías cognitivas sobre la composición.¹⁶⁴ Estos otros modelos teóricos sobre el proceso de composición textual surgen también por un motivo didáctico, como un intento de encontrar respuesta al porqué de la crisis existente en la enseñanza-aprendizaje de la habilidad escritora (cfr. FLOWER & HAYES 1981, BEREITER & SCARDAMALIA 1987; vid. supra cap. II, 2.2.3.2).

Sin embargo, estos modelos se centran fundamentalmente en los aspectos más cognitivos del hecho de escribir, sin centrarse en una aproximación más propiamente textual y lingüística al producto escrito como, en cambio, se recoge en el *modelo de estadios en paralelo*. Asimismo, BEAUGRANDE (1984) se adentra en la descripción de los bloqueos del escritor mientras compone (*sobrecarga cognitiva*),¹⁶⁵ detallando potenciales causas y posibles consecuencias de los mismos. Lleva a cabo una reflexión para paliar dicha sobrecarga, que, aunque inherente al hecho mismo de escribir, puede llevar, si es persistente, a una degradación del proceso de escritura.

¹⁶³ Tal concepción del proceso de composición textual está en consonancia con una visión del aprendizaje de carácter cognitivista (VIGOTSKY 1934, vid. supra cap. II, 2.1.4), desde la que se entiende el aprendizaje, al igual que el hecho de escribir, como una constante resolución de problemas. Desde esta óptica, el desarrollo de la tarea escritora va estrechamente ligado a la construcción del conocimiento. El modelo de producción textual de *estadios en paralelo*, que describe el proceso escritor como recursivo, enfatiza de este modo el carácter dialéctico de la escritura.

A su vez, como ya se apuntó, dicha función formativa del proceso de composición textual ha sido didácticamente explotada por las corrientes desarrolladas en Estados Unidos para acercarse al *discurso académico* generado por los estudiantes, conocidas con los nombres de *Writing across the curriculum*, *Writing to learn* y *Content-based-writing* (vid. supra apartado 3.4).

¹⁶⁴ Como se apuntó, BEREITER & SCARDAMALIA (1987) distinguen entre dos procesos de composición distintos, con los que se intenta dar cuenta del proceso de composición llevado a cabo por el aprendiz (*Knowledge telling*) y por el experto (*Knowledge transforming*). Del mismo modo, FLOWER (1979) contrasta el proceso de composición textual propio de uno (*prosa del escritor*) y otro (*prosa del lector*).

Como se expuso en el estado de la cuestión de esta tesis de doctorado (vid. supra cap. II, 2.2.3.2), tales autores señalan, al igual que BEAUGRANDE (1984), que es en el proceso de composición llevado a cabo por el escritor experto donde puede hablarse de función formativa de la escritura. El escritor inexperto se limita a decir lo que sabe, sin planificar su escrito y sin plantearse cuál es la audiencia de su escrito; frente al escritor experto, que constantemente reelabora su escrito en función de las constantes reflexiones retóricas sobre la audiencia del mismo.

¹⁶⁵ BEAUGRANDE (1984) considera que escribir de forma clara y eficaz es difícil, ya que se activa una gran cantidad de operaciones cognitivas cuando la limitación de la capacidad de procesamiento de la memoria a corto plazo comporta que en cada momento sólo se pueda tener un número limitado de objetos mentales disponibles para operar. Puede ocurrir que el escritor inmaduro no tenga automatizado lo que debería estar mecanizado (como, por ejemplo, aspectos sintácticos u ortográficos), lo que lleva a un desplazamiento del interés hacia los niveles más locales del *texto* olvidando las exigencias globales). Otra

2. Por su planteamiento metodológico

BEAUGRANDE enfatiza, del mismo modo que lo han hecho otros estudios de psicología cognitiva ya señalados (FLOWER & HAYES 1981, BEREITER & SCARDAMALIA 1987), la constante interrelación entre todos los estadios de la producción textual. Subraya el hecho de que el estudio de los estadios superficiales (linealidad de la frase y de sonido o letras) tiene razón de ser en la medida en que se relaciona con los estadios más profundos (planificación de objetivos, ideación, desarrollo conceptual) al considerar aquéllos un reflejo de éstos.

Interesa, asimismo, destacar el acercamiento operativo a la gramática, esto es, la gramática como parte integrante de los procedimientos activados imprescindibles para llevar a cabo una determinada producción textual. Desde esta perspectiva, la gramática no se concibe como un saber científico sobre la lengua, sino como una herramienta que permite resolver problemas de uso. En cambio, otros modelos no explicitan de una forma tan clara como lo hace el modelo de BEAUGRANDE (1984, 1997) esa estrecha relación. Aunque en ellos se recalca la naturaleza recursiva de las diversas fases establecidas en el proceso de composición, no se potencia la naturaleza interactiva y simultánea de éstas. Puede decirse que el enfoque procedimental con el que la psicología cognitiva define el proceso de composición textual es explotado al máximo en este modelo textual.

Por otro lado, a diferencia de los otros modelos de producción textual indicados, BEAUGRANDE no se limita a describir el proceso de composición textual, sino que --como hemos desarrollado en el apartado anterior-- efectúa una caracterización de lo que entiende por *texto* y *textualidad*.

3. Por su énfasis en la producción lingüística del texto

Son muchas las aproximaciones teóricas que coinciden en señalar que una de las restricciones que se ejercen sobre el escritor es que sólo pueda emitir una palabra al tiempo (cfr. FLOWER Y HAYES 1980b, BRONCKART 1985, FAYOL 1986), enfrentándose a lo que se ha denominado el 'problema de la linealidad' (BROWN & YULE 1983, 1993:157; vid. supra cap. II, 2.2.3.2). El modelo de BEAUGRANDE va más allá de constatar esta dificultad.

circunstancia que puede desencadenar una sobrecarga cognitiva es que se desconozca la materia o resulte complicada.

Este autor describe detenidamente el proceso por el que la ordenación jerárquica de pensamientos se ha de transformar en un formato lineal sobre el papel. Para ello, desglosa la noción de linealidad textual en unos principios operativos que dan cuenta de la manera en que se lleva a cabo dicho proceso. Así pues, en su propuesta teórica, efectúa una descripción del proceso de composición textual sin olvidar la dimensión lingüística final de dicho proceso, dimensión que corre en paralelo con los estadios más profundos de composición textual.

Estos principios de linealidad operativos son tomados en el presente estudio como principios genéricos de observación del *texto* escrito. Tales principios, de carácter abstracto, se concretan en la presente investigación en una serie de operaciones textuales seleccionadas, consideradas definitorias de la *competencia expositiva académica* (vid. infra apartado 3.7.2).

Una vez justificada la selección del marco teórico tomado para dar cuenta del proceso de producción textual, el siguiente apartado pasa a describirlo.

3.6.2. Descripción del modelo

Para BEAUGRANDE (1984), el proceso de producción es un continuo de decisiones --de cara a resolver un problema retórico planteado-- que el escritor realiza en diferentes niveles que pueden concurrir a la vez. Dichos niveles o estadios son los siguientes, por orden de mayor a menor profundidad en el procesamiento cognitivo:

1. Fase de planificación de objetivos (*goal-planning*).
2. Fase de ideación (*ideation*).
3. Fase de desarrollo conceptual (*conceptual development*).
4. Fase de expresión (*expression*).
5. Fase de linealidad de la frase (*phrase linearization*).
6. Fase de linealidad de sonidos y letras (*sound/letter linearization*).¹⁶⁶

Dichos estadios pueden tener, como el propio autor señala, fácil relación con los estadios clásicos retóricos. En la retórica descrita por QUINTILIANO, las áreas principales del procesamiento textual eran las siguientes:

- La *inventio* o plan textual global, que tiene que ver con la selección de las ideas siguiendo el criterio de adecuación al contexto de uso, a la audiencia y al tipo de *texto*. En el modelo de BEAUGRANDE, la *inventio* se corresponde con la fase de *planificación de objetivos* y la *fase de ideación*.¹⁶⁷

- La *dispositio* u organización de las ideas, operación por la que se estudia la localización textual exacta con la que sea posible conseguir el objetivo comunicativo del *texto* con mayor eficacia. Es la fase denominada por BEAUGRANDE *desarrollo conceptual*.

- La *elocutio* o selección de expresiones apropiadas a las ideas y su combinación en la frase, que en el modelo de producción textual elegido en la presente investigación forma la *fase de expresión* y de *linealidad de la frase*.

- La *memoria* u operación previa a la *deliberatio*, entendida como la situación efectiva de habla, recogida en la fase de *linealidad de sonidos y letras*.

Aunque expuestas como sucesivas, tales fases retóricas fueron descritas por su funcionamiento interactivo, al igual que en el modelo denominado de *estadios en paralelo* (*parallel stage interaction model*, BEAUGRANDE 1984). Al modelo textual propuesto por BEAUGRANDE se le denomina de **estadios en paralelo** porque las diversas operaciones funcionan en concurrencia o bien tienen en cuenta los resultados de las otras, aunque puede haber en cada momento una fase predominante de procesamiento.¹⁶⁸

Asimismo, el proceso de composición textual se caracteriza por ser **recursivo**, sin seguir forzosamente un orden preestablecido en el paso de un estadio a otro. Con este modelo de interacción de estadios recursivos en paralelo, puede explicarse cómo lo

¹⁶⁶ BEAUGRANDE (1997: 163-164) opta por otras denominaciones para referirse a dichas fases o estadios: *goal-planning*, *topicalizing*, *concept-elaborating*, *lexicalizing*, *grammaticalizing*, *sound/letter layout*.

¹⁶⁷ La idea de los retóricos clásicos de que la invención puede ser enseñada es reafirmada (YOUNG et al. 1970, LARSON 1971, KINNEAVY 1980). Los escritores competentes, sin duda, han desarrollado poderosas estrategias para descubrir y organizar el contenido mediante un amplio repertorio de dominios cognitivos.

Así, por ejemplo, YOUNG et al. (1970) proponen estrategias para potenciar la *inventio*, centradas precisamente en las relaciones conceptuales básicas: objeto/atributo, parte/todo, clase/ejemplo, causa/efecto, problema/solución, secuencia temporal, etc.

Por su parte, como se indicó anteriormente (vid. supra apartado 3.5.1), TRIMBLE (1985) distingue también distintas microestructuras retóricas que se desarrollan en el interior de los párrafos.

El objetivo último es permitir a los estudiantes el establecimiento de relaciones para potenciar de una manera controlada y relevante la activación del tópico, el desarrollo de la *ideación*, con asociaciones relacionadas.

¹⁶⁸ Se emplea el término *predominante* porque con él se presupone que no parece probable ni necesario que cuando se activen las operaciones de una fase se detenga el funcionamiento de las demás. Es

textual afecta, por ejemplo, a la puntuación y a la sintaxis, en un constante ir de lo más global a lo más local y viceversa (es decir, *top-down* y *bottom-up*).¹⁶⁹ El lenguaje en uso es, pues, un sistema dinámico que se mueve de un estadio a otro, es decir, el *texto*, en su producción y recepción, actualiza el sistema y atraviesa esa serie de estadios en paralelo.

Esta idea de interacción y de recursividad la plasma gráficamente BEAUGRANDE al trazar en forma de zig-zag (para reflejar el movimiento de *top-down/bottom-up*) una gradual migración desde los dominios más profundos a los superficiales y viceversa, como queda recogido en la siguiente figura:

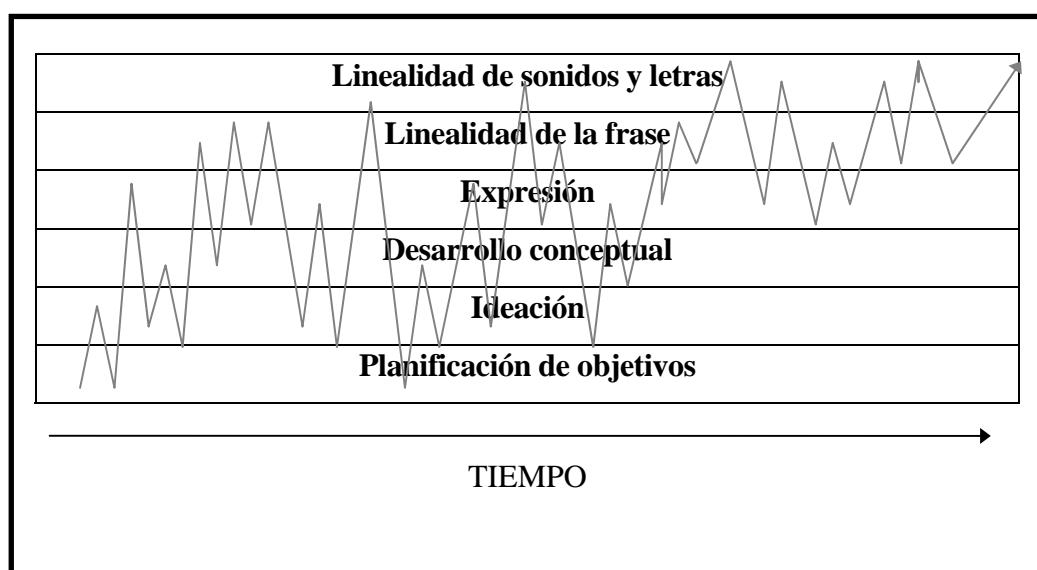


Figura 1: modelo procesual de producción textual “de interacción de estadios en paralelo” de R. de Beaugrande (1984)

Siguiendo el orden de mayor a menor grado de profundidad, se efectúa a continuación una breve caracterización de cada estadio.

3.6.2.1 Planificación de objetivos

más, centrarse en una determinada fase del proceso no significa que las otras fases queden suspendidas, sino que en todo caso resultan minimizadas.

¹⁶⁹ Desde el campo del procesamiento informático de *texto*, se explica el proceso de producción y comprensión a través de una metáfora espacial: como un movimiento *bottom-up* (desde abajo hacia arriba, o lo que es lo mismo, desde lo local hacia lo global) combinado con un movimiento *top-down* (desde lo global a lo local, desde arriba hacia abajo). Dicha combinación es recogida en el modelo de BEAUGRANDE en la noción de estadios en paralelo, que concurren a la vez (cfr. CASTELLÀ 1992:147).

Dentro de la planificación de objetivos, considerado como el estadio más profundo del proceso de producción textual, se lleva a cabo el establecimiento de los objetivos generales del *texto* y los sub-objetivos que se quieren conseguir con el *texto*, es decir, se configura la dimensión ilocutiva del mismo, por la que queda establecida la *intencionalidad* textual.¹⁷⁰

En la planificación de objetivos, que constituye el plano pragmático del *texto*, el *texto* se adecua a la situación discursiva en varios aspectos (*norma de situacionalidad*). El emisor y el receptor proyectan un rol (entendido como el patrón de acciones y de discurso esperable por un participante), que marca su *intencionalidad* y su *aceptabilidad*, respectivamente. Por otro lado, se selecciona un *tipo de texto*, con lo que entra en juego la *intertextualidad*. Asimismo, el escritor se plantea el grado de *informatividad* de su *texto* en función de la audiencia establecida.

Sólo cuando estas variables estén limitadas y controladas, el escritor tendrá un plan real para el contenido del *texto*. Si el *texto* consigue el objetivo propuesto es un *texto efectivo o eficaz*. Además, si para conseguir tal objetivo no se ha malgastado tiempo ni esfuerzo, es decir, resulta fácil de procesar, es un *texto eficiente* (vid. supra apartado 3.3.1).

Según BEAUGRANDE, todas las operaciones que efectúa el escritor en la *planificación de objetivos* se ajustan a una situación especial en los textos generados por el estudiante en el aula: en ella, el profesor acaba siendo la audiencia, a pesar de intentar crear situaciones aparentemente reales de comunicación, indiferentemente del destinatario elegido por el estudiante, con lo que el estudiante puede dejar de plantearse la comunicación como una constante interacción y negociación con el lector.

El estudiante, en fin, deja de concebir el proceso de escritura como una resolución de problemas retóricos: la tensión retórica dentro del texto del estudiante es débil, no busca captar la atención de su interlocutor, sino que concibe su texto como algo utilitario. El estudiante termina por adoptar lo que BRITTON et al. (1975) llaman postura de "*student-to-the-examiner*": produce una pieza escrita para ser leída por el profesor en su rol de otorgador de calificaciones.

La situación descrita es una de las razones por la que en la presente tesis se ha abogado por centrar la atención en los *textos expositivos* producidos con finalidades

¹⁷⁰ La teoría de los actos de habla (AUSTIN 1962) reconoce la separación del contenido proposicional del *texto* (dimensión locutiva) con respecto, por un lado, a la intención del productor

académicas, considerados propios de los contextos educativos. En este tipo de textos no es necesario crear nuevos roles para los estudiantes sino que éstos actúan tales, como estudiantes que construyen y demuestran contenidos que han aprendido, mediante el lenguaje (vid. supra cap. I, 1.2.1.1; cap. II, 2.2.3.3).

3.6.2.2. Ideación

La *ideación* es el siguiente estadio más profundo, tras la *planificación de objetivos*, en la producción textual. En ella tienen lugar todas las actividades que supongan generación de ideas. El fin de tal estadio es establecer la configuración del contenido conceptual --del *tópico* del *texto*--, es decir, la estructura global de significado de un *texto*. En este estadio tiene lugar la selección de lo que se quiere decir entre todos los materiales activados por la memoria, en función de lo que se considere relevante en el contexto dado. Dicha selección puede ser una tarea impresionante que puede llevar a una *sobrecarga cognitiva*.

En el contexto educativo, la *ideación*, al igual que se ha visto en la *planificación de objetivos*, ocurre bajo atípicas condiciones: los estudiantes consideran que sus puntos de vista no son contenido posible para los escritos. En esta situación, el estudiante puede bloquearse al no poder distinguir entre lo que es trivial y lo que no lo es (vid. supra cap. II, 2.2.4).¹⁷¹ Parece necesario conocer la representación mental que *del discurso académico* tienen los estudiantes para proceder luego a una transformación de la misma.

3.6.2.3. Desarrollo conceptual

En el *desarrollo conceptual*, las ideas generadas y seleccionadas se detallan, se enriquecen y se integran, es decir, se elaboran, se especifican y se interconectan.

Comenta BEAUGRANDE que, debido a la carencia de reflexión acerca de la situación retórica y a una conceptualización inadecuada de las ideas, el alumno puede bloquearse, lo que le puede llevar a producir una propagación sin control de lo activado, que parece actuar como válvula de escape a la *sobrecarga cognitiva*.¹⁷² Describir, como se pretende en la presente investigación, los productos resultantes de dicho proceso de

(dimensión ilocutiva) y, por otro lado, al efecto conseguido en la audiencia (dimensión perlocutiva).

¹⁷¹ En nuestro análisis del corpus, como docentes de lengua, insistiremos poco en el dominio del sistema ideacional, aunque sin subestimar esta dimensión (cfr. GARCIA-DEBANC & ROGER 1986).

¹⁷² Desde la perspectiva de este autor, la existencia de fluidez no tiene por qué ir pareja a una competencia de la escritura, ya que el escritor competente puede reflexionar más acerca de qué escribir;

composición puede ayudar a mejorar la competencia textual de los mismos (vid. supra cap. II, 2.2.3.2, 2.2.3.3).

3.6.2.4. Expresión

Bajo el *estadio de expresión* se recogen todas las operaciones que trazan la configuración conceptual del contenido subyacente en expresiones lingüísticas, es decir, consiste en adaptar los conceptos a la expresión lingüística mediante la selección de palabras. Es en esta fase precisamente cuando se tienen que hacer todas las selecciones léxicas oportunas y cerrar todos los huecos que queden todavía no resueltos.

La precondition básica para el uso de los elementos lingüísticos, materia prima del *texto*, es su combinación lineal. En el modelo de producción textual propuesto por BEAUGRANDE, la linealidad se presenta en dos fases: para las frases y para los sonidos y letras. Mediante tales estadios de linealidad, debe plasmarse lo elaborado en los estadios más profundos.

3.6.2.5. Linealidad de la frase y linealidad de sonidos o letras

En la *linealidad de la frase* se disponen las expresiones secuencialmente, es decir, se organizan las palabras en grupos, de tal forma que la producción lineal se pueda llevar a cabo. Es la fase mediante la que se transcriben los contenidos configurados jerárquicamente en una organización lingüística lineal, lo cual exige tener en cuenta aspectos de estructura textual, gramaticales, léxicos y ortográficos. Es decir, el material de la memoria, bajo la guía de un plan de escritura, se ha de transformar en frases escritas aceptables.

La actualización de las fases más profundas en forma de símbolos se lleva a cabo durante la fase de *linealidad de sonidos o letras*. Evidentemente, esta fase está estrechamente relacionada con las dos anteriores, ya que procesar una expresión y una frase incluye procesar los sonidos y letras que las constituyen.

Aunque BEAUGRANDE, a diferencia de lo que ocurría con los estadios más profundos, no hace referencia explícita a la problemática que supone la didáctica de estos estadios en el contexto del aula, deja a lo largo de su obra (1984, 1997) algunas consideraciones al respecto, sobre todo en lo referido a la linealidad de la frase. Sostiene

mientras que el escritor no competente parece lanzarse a escribir con el objetivo de rellenar la página en blanco.

este autor que los estadios más superficiales del proceso de composición textual son trabajados en el aula desde la perspectiva de las teorías lingüísticas en boga, con lo que poco a poco la clase de lengua se va convirtiendo en actividades de tipo analítico y se dedica poca o nula atención a las actividades productivas (vid. supra cap. II., 2.2.2.2).

Como en el estado de la cuestión del presente trabajo se indicó, la propuesta de BEAUGRANDE (1984: 41) es la de acercarse a la gramática operativamente, es decir, no sólo por una taxonomía lógica de sus componentes sino por lo que estos componentes hacen en el *texto* (vid. supra cap. II, 2.2.2.1). Dicho de otro modo, según el enfoque procedimental de la gramática defendido por BEAUGRANDE, ésta interesa por su función en la producción y comprensión de *textos*. Una capacidad mayor en sintaxis podría crear condiciones favorables, aunque no obligatoriamente, para que evolucionaran los otros estadios del proceso de composición (BEAUGRANDE *ibíd.*, p. 82). Por ejemplo, la habilidad para formar oraciones complejas podría apoyar la habilidad para crear jerarquías compactas de contenido conceptual, como hacen los escritores competentes. Por otro lado, la combinación de frases podría ser aplicada como un sistema de control de la informatividad del *texto*, para controlar la adición proporcionada de material nuevo al material ya conocido (vid. supra apartado 3.5.4).

De nuevo, se hace palpable la premisa fundamental en que se sustenta el modelo de producción textual propuesto por BEAUGRANDE (1984): una teoría de la acción lineal del *texto* debe correlacionar las modalidades lineales con los niveles y fases más profundas del procesamiento textual. Él establece dicha correlación a través de *siete principios de linealidad textual*, que se exponen en el apartado que sigue (3.7), complementario de éste, en el cual se han enumerado las características básicas del modelo de producción textual de *interacción de estadios en paralelo*, así como una breve caracterización de cada uno de tales estadios: *planificación de objetivos* (3.6.2.1), *ideación* (3.6.2.2), *desarrollo conceptual* (3.6.2.3), *expresión* (3.6.2.4), *linealidad de la frase* y *linealidad de sonidos o letras* (3.6.2.5).

3. 7. La linealidad en la producción del texto

Escribir es un proceso complejo en el que intervienen conocimientos y habilidades muy variados. La *planificación textual*, la *ideación* y el *desarrollo conceptual* han de quedar traducidas a una forma lingüística, que es lineal. Ahora bien, los estadios profundos no tienen una configuración lineal, sino que incluyen conjuntos de opciones, ordenados espacialmente en la memoria, dispuestos en formas jerárquicas y no como meras series unidimensionales. Debido a esta doble combinación necesaria, se considera que el texto tiene una apariencia unidimensional, unidireccional y enumerativa, moviéndose de izquierda a derecha, de la introducción a la conclusión, pero existe a la vez la dimensión de la profundidad jerárquica, que debe plasmarse mediante procedimientos lingüísticos (cfr. CONTE 1977, BERNÁRDEZ 1982, BEAUGRANDE 1984, HANNAY & LACHLAN 1990, entre otros).

Dicho de otro modo, los planes formulados global y jerárquicamente han de pasar a la linealidad de la superficie textual en forma de frases sintáctica y semánticamente organizadas, integradas en una trama textual. Esto supone que en el momento de llevar a cabo el proceso de linealidad, el escritor ha de hacerlo de acuerdo con los propósitos y planes globales que había elaborado y que el *texto* tiene que reflejar. Esa necesidad de exteriorizar la representación mental del *texto* en un formato lineal, como es el lingüístico, es lo que hace difícil la escritura (cfr. NYSTRAND 1982, BROWN & YULE 1983, BRONCKART 1985, MEYER 1985, FAYOL 1986, CAMPS 1994b, FLOWER 1995, entre otros).

En el modelo de producción textual de *estadios en paralelo* se explica dicha transformación mediante la recursividad y la interacción dinámica de cada fase de producción, es decir, con la actuación en paralelo de los diversos estadios: el orden lineal de las palabras constantemente se dobla sobre sí mismo para generar una estructura no lineal de las ideas. Ahora bien, la linealidad en que el *texto* necesita ser expresado puede cargar --como se ha comentado al mencionar la posibilidad de sobrecarga cognitiva-- todo el sistema de producción del *texto*. Debido a la importancia que la linealidad supone en todo acto comunicativo verbal, el modelo de BEAUGRANDE va más allá de describir la linealidad como un estadio más del proceso de producción textual: se detiene a caracterizar dicha operación, desglosándola en siete los principios operativos de linealidad textual que dan razón de la misma. En el apartado que sigue se efectúa una breve caracterización de cada uno de tales principios.

3.7.1. Configuración de los siete principios de la linealidad

Según BEAUGRANDE (1984),¹⁷³ los siete principios generales de linealidad, necesarios para dar cuenta de una actividad envuelta en una modalidad lineal como es la producción textual, son los siguientes:

1. *Principio de núcleo y adjuntos* (the core-and-adjunct principle).
2. *Principio de pausa posible* (the pause principle).
3. *Principio de reutilización de materiales textuales usados previamente* (the look-back principle).
4. *Principio de anticipación del texto subsiguiente* (the look-ahead principle).
5. *Principio de carga o dureza* (the heaviness principle).
6. *Principio contra la ambigüedad o de desambiguación* (the disambiguation principle).
7. *Principio de pertenencia a una lista o enumeración* (the listing principle).

Como se ha apuntado, la linealidad superficial del texto debe conformarse como pauta secuencial en las que se refleja el *input* de las fases profundas además de las reglas de sintaxis, pronunciación y grafía. Por esta razón, BEAUGRANDE afirma que, en la medida en que los estadios más profundos actúan sobre los superficiales, los *principios de linealidad* actúan poderosamente tanto en el plano local como en el global de la producción textual (cfr. COLTIER 1986). Así, señala que su activación afecta a los planos fónico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico de la lengua, pero también al plano textual.

A continuación, ofrecemos una descripción genérica de tales principios. En el apartado 3.7.2 se expondrá la concreción que de éstos llevamos a cabo en nuestro trabajo.

1. *Principio de núcleo y adjuntos* (the core-and-adjunct principle)

¹⁷³ Este autor, en su reciente obra (BEAUGRANDE 1997:152), efectúa, aunque no justifica tales cambios, una correlación distinta entre los *principios de linealidad* y su numeración. Asimismo, cambia la denominación, aunque no la definición, de dos principios. Lo que en la descripción anterior se denomina “pause principle” y “disambiguation principle” pasa a denominarse “pacing priniple” y “merging principle”, respectivamente.

El *principio de núcleo y adjuntos* distribuye el flujo de control informativo dentro de una estructura, con la distinción entre elemento central (*núcleo*) y elemento periférico (*adjunto*).

2. Principio de pausa posible (*the pause principle*)

El *principio de pausa posible* estudia la necesidad de alargar o suspender la secuencia lineal, por ejemplo, para atraer la atención de la audiencia o para planificar el siguiente punto. Según BEAUGRANDE (1984), la pausa puede reflejar diversas cuestiones. Puede servir no sólo para marcar la formación de cláusulas u oraciones (pausa conceptual), también podemos encontrar pausas cognitivas, para planificar y seleccionar los materiales, o bien pausas retóricas, que guían a la audiencia en el desarrollo del *texto*.

3. Principio de reutilización de materiales textuales usados previamente (*the look-back principle*)

Bajo el *principio de reutilización de materiales textuales usados previamente* se recogen todas las operaciones en que el procesamiento textual es influido o controlado por las actividades previas del mismo *texto*. Cuando un *texto* progresa, las decisiones actuales están constantemente afectadas por las que se han tomado anteriormente.

Estas restricciones, aunque no estrechan las elecciones a una única posibilidad, rentabilizan las energías del proceso de producción así como del esfuerzo interpretativo. Puede ocurrir que los elementos superficiales simplemente reaparezcan de nuevo (repetición), o que tenga lugar una sustitución (repetición parcial, paráfrasis, paralelismo), o bien que se aplique el criterio de la compactación máxima de la información, esto es, la creación de relaciones anafóricas mediante el uso de proformas y elipsis (vid. supra subapartado 3.3.2.1).

La *reutilización de materiales textuales previos* supone principalmente el mantenimiento de la cohesión en la superficie textual, en la medida en que implica una recuperación de significados presentes en el *texto* previo y el establecimiento de relaciones léxico-gramaticales entre las unidades textuales mediante mecanismos diversos, como son los señalados en la creación de cohesión textual.

4. Principio de anticipación del texto subsiguiente (*the look-ahead principle*)

En el principio de anticipación, complemento e inverso del principio anterior, se recogen todas las actividades de linealidad efectuadas en función de las partes subsiguientes del *texto*. Este principio, de hecho, se puede ver como un subtipo del estudiado anteriormente, ya que los mecanismos de cohesión indicados para el principio anterior son también aplicables para la anticipación.

Por otra parte, considera BEAUGRANDE que es más fácil tomar decisiones teniendo en cuenta lo mencionado previamente que anticipándose al *texto* subsiguiente; por ello, en un sistema con una fuerte sobrecarga este principio tendería a ser sacrificado. Este principio se activa fundamentalmente en la fase de revisión del *texto* escrito, donde es posible tener una visión del *texto* subsiguiente.

Las pausas, ya sean prosódicas o conceptuales, pueden relacionarse con este principio de anticipación, entendiendo que con ellas el escritor se anticipa al *texto* subsiguiente. Son un medio posible de subrayar el desarrollo o despliegue próximo del *texto*, por ejemplo, la introducción de una aclaración, de una enumeración, etc. La pausa señala también el inicio y el fin de dicha anticipación; de ahí la relación de éste con el *principio de pausa posible*. Asimismo, mediante una anticipación del *texto* subsiguiente, se marca la inserción de lo que sigue (adjunto) en lo previo (núcleo), por lo que interactúa también con el *principio de núcleo y adjuntos* (BEAUGRANDE 1984:205).

5. *Principio de carga o dureza (the heaviness principle)*

Bajo el principio de carga se recoge la linealidad de aquellos materiales del *texto* que imponen, valga la redundancia, una carga en el proceso de producción textual, debido a su importancia, relieve, complejidad, desconocimiento o extrañeza.

BEAUGRANDE marca la estrecha relación existente entre este principio y *el principio uno, de núcleo y adjuntos*, por la complejidad y desconocimiento que puede entrañar la información primaria y novedosa que se pretende transmitir.

Este principio no parece estar al mismo nivel que los otros sino que puede concebirse como un principio más general, pues parece afectar a cualquiera de los otros en el momento en que se produce una *sobrecarga cognitiva*.

6. *Principio contra la ambigüedad o de desambiguación (the disambiguation principle)*

El *principio contra la ambigüedad* actúa para reducir o excluir las múltiples configuraciones conceptuales no intencionadas que puedan darse en la linealidad del *texto*.

7. Principio de pertenencia a una lista o enumeración (*the listing principle*)

El *principio de pertenencia a una lista o enumeración* asume que los elementos de una enumeración están relacionados si pertenecen al mismo subconjunto. Tal regulación de los elementos textuales es explicada por BEAUGRANDE (1984: 189) del siguiente modo:

"Formally, listing is a type of RECURSION [sic]. One category in the linear sequence is selected and repeated [...] Lists should be controlled for unity, explicitness and ordering."

Como posible objeción a la caracterización de los *principios de linealidad* efectuada por este autor, cabría decir que presenta una descripción de los mismos desigual y en ocasiones demasiado general. Así, se detiene en dar cuenta detallada del *principio de linealidad uno, principio de núcleo y adjuntos*, de cómo éste se manifiesta en los distintos estadios del proceso de composición textual, mientras que la caracterización de los dos últimos principios es mucho más escueta.

Cabe señalar que los *principios de linealidad* no son presentados como una clasificación prescriptiva sino operativa, y, por ello, con posibilidades de modificación o matización. En este sentido, BEAUGRANDE destaca el carácter interactivo que existe entre los distintos principios pues éstos son configurados con el propósito de dar cuenta detallada de una misma operación: la linealidad a que debe someterse toda producción textual. Desde esta óptica, puede decirse que el modelo de producción textual es paralelo y dinámico no sólo por la ejecución de los diversos estadios sino también por la activación de los distintos principios. BEAUGRANDE, movido quizá por el valor operativo con que concibe el conjunto de los *principios de linealidad*, no efectúa una especificación sobre los procedimientos lingüísticos con los que opera cada uno, sino tan sólo apunta su funcionamiento de forma muy general, entendiendo, como se ha anunciado, que tales principios se pueden activar en todos los planos lingüísticos y textuales, es decir, pueden actuar a nivel local y global, y operan a lo largo de toda la producción textual.

Apoyándonos en razones como las apuntadas, que están en la base de la construcción teórica de dichos principios, en nuestro estudio se lleva a cabo una reagrupación de los mismos, considerando los *principios tres, cuatro y cinco*, como aspectos presentes e integrados en los demás principios, como queda justificado en el apartado que sigue. Con dicha interrelación entre los distintos *principios de linealidad* se ponen de manifiesto las interconexiones entre los diversos componentes conductores de la *linealidad del texto*. Por lo tanto, queremos subrayar que el hecho de reagrupar los *principios de linealidad* no supone poner en tela de juicio el planteamiento teórico de BEAUGRANDE, sino que, como se ha indicado, todos los principios interactúan y se relacionan entre sí; el hecho de distinguirlos responde tan sólo a un intento de hacer más operativo el concepto de *linealidad textual*.

Efectuada una breve descripción del concepto de *linealidad* según el marco teórico propuesto por BEAUGRANDE (1984), en el próximo apartado se comenta la relación de una determinada operación textual prototípica de la *competencia expositiva académica* (vid. supra apartado 3.5.2) con alguno de los cuatro *principios de linealidad* mantenidos en la presente tesis tras la reagrupación de los mismos.

3.7.2. Concreción posible de los principios de linealidad en operaciones textuales prototípicas en el texto expositivo académico

El análisis y evaluación de los textos objeto de estudio de la presente investigación se lleva a cabo a partir de una concreción de los *principios de linealidad* en operaciones textuales definitorias de la *competencia expositiva académica* (vid. supra apartado 3.5.2). El hecho de que para juzgar el grado de satisfacción de los textos analizados partamos de dichos principios se debe, como se ha ido apuntando, a dos razones estrechamente ligadas:

- Por un lado, tales principios pueden tener una importante aplicación didáctica, en la medida en que permiten una mayor aproximación al complejo fenómeno de la linealidad textual y permiten ser contemplados como fuentes de solución de problemas.

- Por otro lado, permiten acercarse a los productos textuales analizados sin perder de vista que en éstos se pueden percibir indicios del proceso de composición llevado a cabo.

3.7.2.1. Presentación del tópico textual: principio de núcleo y adjuntos (*Core-and-adjunct principle*)

Como representativo del *principio uno, de núcleo y adjuntos*, en esta investigación se observa cómo el estudiante presenta el núcleo informativo de su *texto*, el *tópico textual*. Como se ha indicado, para observar la presentación del *tópico*, se repara en el primer párrafo, pues éste, según el modelo de *calidad expositiva* tomado como marco teórico (vid. 3.5.2), tiene la misión de presentar y estructurar la información que luego el resto del *texto* pasa a desarrollar. El *tópico*, concebido como centro de control textual, es contemplado por BEAUGRANDE como el concepto jerárquicamente superior, el concepto primario, sobre el que el resto del *texto* adjunta información: el *tópico* une los pilares de un puente en construcción (BEAUGRANDE *ibíd.*, p.156), mientras que los pasos que llevan a él constituyen la información adjunta (vid. *supra* subapartado 3.5.3.1).

El *tópico textual* cobra una relevancia especial en el *tipo de texto* y en el *género discursivo* analizados, cuyo objetivo último es demostrar conocimientos acerca del *tópico* indicado en la pregunta de examen (vid. *supra* subapartado 3.5.3.1). Ello debe hacerse facilitando la tarea interpretativa de un lector no cooperador (vid. *supra* subapartado 3.4.1.2). Ahora bien, en la situación comunicativa de examen, el inicio textual puede provocar una *sobrecarga cognitiva* (cfr. BROWN Y YULE 1983, BEAUGRANDE 1984, SERAFINI 1994), puesto que a la dificultad que ya de por sí supone la presentación del núcleo informativo fundamental se le añade la complejidad que implica el inicio del texto. Quiere esto decir que el escritor, sometido al problema de la linealidad del texto, se ve obligado a elegir un punto inicial que influye en la interpretación de todo lo que venga a continuación en el texto, pues constituye el contexto inicial y restringe las aportaciones sucesivas (BROWN Y YULE 1983:167, CONTE 1994:197). Por esta razón, desde un punto de vista didáctico puede resultar interesante conocer cuáles son las necesidades comunicativas que los estudiantes presentan en sus escritos a la hora de iniciar sus textos y presentar el *tópico* de los mismos.

La concreción del *principio de núcleo y adjuntos* (principio uno) en la presentación del *tópico textual* permite relacionar este principio con otros de los principios caracterizados en el modelo textual de BEAUGRANDE (1984):

- La carga cognitiva que conlleva la presentación del *tópico textual* lleva a relacionar estrechamente esta operación con el *principio de carga* (*principio cinco*), ya

que, como se ha apuntado, es éste un principio operativo con el que se da cuenta de la presentación de información jerárquicamente relevante y/o concebida como nueva.

- Asimismo, una acertada presentación del *tópico* puede funcionar como una *anticipación del texto subsiguiente*, lo que también pone en relación esta operación con el *principio de linealidad cuatro*.

- Además, al llevar a cabo la presentación del *tópico textual*, se crea la referencia textual fundamental del texto dicha operación, por lo que se están estableciendo las condiciones textuales necesarias para la creación de cadenas referenciales, contempladas como una manifestación paradigmática del *principio de linealidad tres*.

3.7.2.2. Desarrollo y organización de la información: principio de pertenencia a una lista o enumeración (*Listing principle*)

El estudio del *principio de linealidad siete* puede hacerse a nivel local, viendo, por ejemplo, cómo la información se va relacionando en el interior de una frase o párrafo; o bien puede contemplarse a nivel global, al examinar, por ejemplo, cómo se enumera jerárquicamente la información en torno a un *tópico textual*, es decir, cómo se regula, mediante selección y ordenación de la misma, la información que puede aparecer bajo una misma enumeración. En nuestro estudio este principio se concreta en su manifestación global. Para dar cuenta de dicho desarrollo y organización informativa se ha tomado, como se ha indicado, la aportación de la lingüística funcional sobre el encadenamiento informativo, esto es, la concepción de la *progresión temática* (cfr. supra apartado 3.5.4).

Al contemplar bajo dicho principio la jerarquización de la información, podemos establecer interrelaciones de éste con otros principios:

- La jerarquización de la información está estrechamente ligada a la manifestación lineal de *orden de importancia*, para lo que BEAUGRANDE había establecido el *principio cinco*.

- Asimismo, a través del desarrollo informativo, se están necesariamente efectuando relaciones correferenciales y de conexión (vid. supra subapartado 3.3.2.1), a las que BEAUGRANDE se refiere en dos *principios de linealidad* distintos, en el *principio tres* y en el *cuatro*.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Cabe indicar a este respecto que, de hecho, en la presente tesis de doctorado se efectúa alguna incursión en el uso de las operaciones textuales que tienen que ver con la creación de cadenas

- Por último, la concreción efectuada para el *principio siete, pertenencia a una lista o enumeración* lleva a relacionar éste con el *principio de núcleo y adjuntos*, en que se analiza la presentación del *tópico*.

La concreción del *principio de pertenencia a una lista o enumeración* en el análisis del *desarrollo y organización de la información* responde a diversas razones didácticas:

- Como señalan APPLEBEE (1984b), GARCIA-DEBANC & ROGER (1986), FAYOL & SCHNEUWLY (1987), los problemas lingüísticos con los que se enfrenta el estudiante surgen no sólo de intentar planificar globalmente un texto que gira en torno a un *tópico textual*, sino también de materializar tal estructuración linealmente, mediante una sucesión de oraciones. Dicho de otro modo, al estudiante le cuesta expresar la ordenación jerárquica de pensamientos en forma lineal, el paso de la planificación a la linealización. Creemos que conocer las necesidades comunicativas de los estudiantes en el *desarrollo y organización de la información* puede ayudar didácticamente a solventar el problema.

Por otro lado, como hemos ido apuntando, en el *discurso académico*, la intención del emisor es crear un *texto* altamente informativo, aunque no lo sea desde la perspectiva del receptor, que ya sabe más y mejor que el emisor aquello acerca de lo que supuestamente se le informa. Sin embargo, como aquél actúa como si no supiera lo que sabe, el emisor debe dar la información de forma explícita y dosificada, para un receptor que además de comportarse como desconocedor de la materia, se acerca al escrito con un nivel de aceptabilidad mínimo. El dominio de la *progresión temática* del *texto* se presenta como una operación textual capaz de ayudar a conseguir tales propósitos; de ahí que se convierta en criterio para evaluar los escritos analizados en esta investigación.

3.7.2.3. La aclaración textual y la ejemplificación: principio contra la ambigüedad (*Disambiguation principle*)

En nuestra investigación estudiamos la activación del *principio seis, principio contra la ambigüedad*, cuando se llevan a cabo *aclaraciones de sentido y ejemplificaciones*. Las razones que han llevado a dicha concreción son dos: la relevancia

referenciales. Tales incursiones son fruto de trabajos de investigación anteriores, como es la caracterización del empleo de las cláusulas relativas, cuyo análisis se encuentra expuesto a lo largo de cada uno de los principios de linealidad que examinamos. Abogamos por esta incursión en el estudio de las

de tales operaciones dentro de la situación comunicativa analizada, así como la complejidad de su activación.

La primera de tales razones puede sintetizarse del siguiente modo: en el *discurso académico* no debe haber dudas sobre la interpretación de los enunciados, puesto que su objetivo fundamental es demostrar que se sabe de aquello acerca de lo que se expone. Por lo tanto, el *principio contra la ambigüedad* debe tener un importante papel activo.

En cuanto a la segunda razón, el problema ligado al control de la comprensión del texto propio es uno de los más cruciales que debe resolver el redactor. Dicha complejidad se torna aún más intrincada en el *discurso académico* generado por el estudiante, caracterizada --como ha quedado explicado (vid. supra subapartado 3.4.1.2)-- por los roles paradójicos con que deben comportarse los interlocutores. Aunque en este contexto el empleo de la *aclaración* y de la *ejemplificación* redundan en beneficio del estudiante (como operaciones con las que puede demostrar lo que sabe), a éste se le hace verdaderamente difícil controlar lo que necesita ser parafraseado en función de las expectativas del receptor que ya sabe todo lo que el emisor le pretende comunicar, aunque actúa como si no lo supiera.

Respecto de la interrelación con los otros principios, cabe subrayar lo siguiente:

- *El principio contra la ambigüedad* guarda estrecha relación con el *principio cinco*, *principio de carga*, puesto que interesa aclarar y/o ejemplificar aquella información que se considera relevante y/o nueva.

- Por otra parte, cabe comentar que en un proceso de desambiguación necesariamente se halla implicada una reformulación más explícita del sentido en que debe tomarse un enunciado previo (vid. supra subapartado 3.5.5.1), lo que lleva a relacionar este principio con el *principio de reutilización de materiales textuales usados previamente (principio tres)*.

- Asimismo, se emplean medios lingüísticos diversos, como los signos de puntuación (comas, dos puntos, punto y seguido) o marcadores reformulativos para anunciar la proximidad de una *aclaración* y/o de una *ejemplificación*; de ahí que pueda hablarse de una estrecha relación de este principio con el *principio de pausa posible* y con el *principio de anticipación del texto subsiguiente (principios dos y cuatro, respectivamente)*.

construcciones relativas en tanto que supone una aproximación procedimental, como defiende BEAUGRANDE, a aspectos gramaticales.

3.7.2.4. El cierre textual: principio de pausa posible (*Pause principle*)

Como hemos indicado (vid. supra apartado 3.7.1), BEAUGRANDE (1984) efectúa una caracterización muy general del *principio dos*, *principio de pausa posible*, considerado el más estrechamente ligado al control sobre la puntuación textual. En el presente estudio, dicho principio se concreta en la pausa que se realiza en el cierre textual. Por lo tanto, bajo él se evalúa la capacidad del estudiante para suspender definitivamente el flujo textual así como para hacerlo comunicable a su lector, guiándolo y orientándolo hacia el cierre de su escrito.

En cuanto a la relación de la concreción que hemos efectuado de tal principio con otros debe señalarse las siguientes conexiones:

- El *principio de reutilización de materiales usados previamente* (*principio de linealidad tres*) se activa en relación con el *principio de pausa posible*. La función de síntesis a la que normalmente está destinado el cierre supone reutilizar materiales textuales previos.

- Cabe mencionar también la estrecha relación del *principio dos* con el *principio cinco*, *principio de carga*. El *cierre* puede considerarse como manifestación de dicho principio desde el momento en que puede funcionar como recapitulador de la información considerada más importante.

- Del mismo modo, la estructuración del *cierre textual* puede entenderse como de una simetría casi perfecta con la introducción textual, analizada bajo el *principio de núcleo y adjuntos* (*principio de linealidad uno*): las dos tienen una finalidad referencial de ideas así como de situar al lector y guiarlo. Quiere esto decir que la lectura alcanza en su momento inicial y en su momento final una visión global del conjunto, con lo que se facilita así la función de síntesis que debe realizar el lector (FUENTES 1993).

- Por esta función final de síntesis que pretende aclarar lo más destacado, tal principio guarda estrecha relación con el *principio contra la ambigüedad* (*principio seis*). Incluso, debe apuntarse que en esta investigación ambos están estrechamente ligados pues el marco teórico empleado en su estudio es común, ya que en *el principio contra la ambigüedad* se analiza la linealización de la *reformulación parafrástica*, mientras que la *reformulación no parafrástica* es motivo de análisis en el *principio de pausa posible*.

Cabe señalar que al igual que ocurría con el inicio, el *cierre textual* puede estar sometido por razones diversas a una fuerte *sobrecarga cognitiva*:

- Por el propio *texto* que se va creando: a medida que el *texto* avanza, éste va imponiendo restricciones sobre sí mismo, lo que hace que el *cierre textual* sea uno de los momentos más complejos y difíciles de resolver (BROWN & YULE 1983:168).

- Por su satisfacción relativa: para poder emitir un juicio sobre el *cierre textual*, se ha de tener una visión del conjunto.

- Por las operaciones cognitivas implicadas: como se comentó al tratar la *reformulación parafrástica* (vid. supra subapartado 3.5.5.2), la operación de reformulación exige poder actuar de emisor y destinatario del *texto*, lo que conlleva la activación de complejas estrategias cognitivas. Dicha complejidad aumenta en el *discurso académico* analizado, en el que el *cierre textual* se convierte en la oportunidad última de que dispone el emisor para conseguir demostrar el dominio del *tópico*, al ser capaz de destacar lo esencial del mismo.

- Por la restricción de carácter temporal, fuertemente marcada en el contexto analizado, así como por el esfuerzo invertido en la constitución del *texto* previo.

Las razones apuntadas intentan explicar por qué el *cierre textual* se convierte en un momento de difícil e intrincada ejecución y en motivo de análisis en la presente investigación.

En resumen, a lo largo de este amplio apartado (3.7), hemos expuesto cómo se concibe en el modelo procesual de producción textual de BEAUGRANDE (1984) la linealidad textual. De este modo, primero hemos efectuado una descripción genérica de los *principios de linealidad* que establece este autor (3.7.1). A continuación, en la exposición efectuada a lo largo del apartado (3.7.2), ha quedado justificada la reagrupación que en esta investigación hemos llevado a cabo de los siete principios de linealidad en cuatro. Asimismo, hemos comentado cómo estos cuatro principios se han concretado en nuestro trabajo, como principios operativos que dan cuenta de operaciones textuales definitorias de la *competencia expositiva académica*: la presentación del *tópico textual* como posible reflejo del *principio de núcleo y adjuntos* (3.7.2.1); el *desarrollo y organización de la información* como posible reflejo del *principio de pertenencia a una lista o enumeración* (3.7.2.2); la *aclaración textual* y la *ejemplificación* como posibles

reflejos del *principio contra la ambigüedad* (3.7.2.3), y, por último, el *cierre textual* como posible reflejo del *principio de pausa posible* (3.7.2.4).

3.8. Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha delimitado el marco teórico empleado para analizar el objeto de estudio de la presente investigación: *el discurso académico, de naturaleza expositiva, generado por el estudiante para demostrar un saber*. En cada apartado, hemos ido acotando dicho objeto de estudio, procediendo desde un marco teórico general a un marco teórico específico. Podemos dividir tal delimitación en tres fases.

- En una primera fase, hemos acotado qué entendemos en estas páginas por *discurso* y por *texto* (3.1). Hemos presentado cuáles son las *propiedades* que, desde diferentes concepciones teóricas, se han considerado definitorias para que un acto verbal comunicativo pueda ser definido como *texto* (3.2). En el siguiente apartado, hemos desarrollado el marco teórico seleccionado para dar cuenta de la *textualidad* (3.3). En él, hemos expuesto qué es lo que define un *texto* como tal a partir de la caracterización de las *siete normas de textualidad* establecidas por BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) y de los *tres principios regulativos* de la comunicación. Hemos finalizado este apartado definiendo cómo se entiende, desde la perspectiva teórica que hemos tomado, la noción de *competencia comunicativa*.

- En una segunda fase, hemos concretado las nociones teóricas abstractas descritas anteriormente (*discurso, texto, competencia comunicativa*) en una realidad concreta, el *discurso académico de naturaleza expositiva*. Hemos delimitado las condiciones enunciativas propias de éste, así como las operaciones textuales normalmente activadas en los escritos generados en dicho ámbito (apartados 3.4, 3.5). Dichas operaciones textuales han sido descritas con aportaciones diversas de la teoría del análisis del discurso y de la lingüística textual que se enfocan desde el texto como producto, aunque se buscan mediante tales operaciones indicios del funcionamiento del proceso de composición textual.

Como defienden el GRUPO EVA (1991) y VESLIN et al. (1992), la pretensión de describir el *nivel de competencia* escrita de los estudiantes así como de configurar *criterios* explícitos para evaluar el escrito, implica acotar dichos objetivos en un determinado tipo de texto y seleccionar aspectos concretos para llevar a cabo la evaluación (vid. supra cap. II, 2.2.3.3); de ahí que el marco teórico en que se sustenta la presente tesis de doctorado comience por nociones abstractas generales para acabar en una concreción de éstas.

- Por último, como quiera que en nuestro trabajo se analizan productos textuales en los que además quiere buscarse indicios del proceso de composición llevado a cabo, la delimitación teórica de texto se ha llevado a cabo atendiendo a una teoría procesual de producción textual --como la propuesta por BEAUGRANDE (1984)-- y, especialmente, a los *principios operativos de linealidad textual* configurados en dicha teoría. Hemos efectuado una modificación de la descripción teórica de tales principios. Basándonos en el carácter interactivo de los mismos, los hemos reagrupado en cuatro. Como dichos principios son descritos como operativos y de forma genérica, hemos efectuado una posible concreción de los mismos en las operaciones textuales que hemos considerado definitorias de la *competencia expositiva académica*.

De este modo, las operaciones textuales contempladas como posibles concreciones de los *principios de linealidad* han sido las siguientes:

1. *Presentación del tópico: principio de núcleo y adjuntos* (vid. cap. V, 5.1).
2. *Desarrollo y organización de la información: principio de pertenencia a una lista o enumeración* (vid. cap. V, 5.2).
3. *La aclaración textual y la ejemplificación: principio contra la ambigüedad* (cfr. cap. V, 5.3).
4. *El cierre textual: principio de pausa posible* (vid. cap. V, 5.4).

La relevancia de las unidades seleccionadas en el presente estudio resulta más destacable en las coordenadas estudiadas en esta investigación. En situación de examen, el corrector, que no coopera en la dotación de sentido textual, exige un texto eficaz y eficiente desde el punto de vista interpretativo, con el que además no espera ser informado sino comprobar el grado de conocimiento que sobre el tópico posee el receptor de su pregunta. Estas operaciones pueden considerarse medios textuales encaminados a conseguir el cumplimiento de este objetivo.

Las operaciones textuales seleccionadas funcionan como criterios para juzgar el grado de satisfacción de los textos que constituyen nuestro corpus y cuyo análisis forma el capítulo V de esta tesis de doctorado.

CAPÍTULO IV: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“El hombre no debe doblar la naturaleza ante una idea,
sino doblar la idea ante la naturaleza”

Ramón y Cajal , cit. por Gallego 1964: 44.

En este capítulo se enumeran las preguntas y objetivos que se plantea la presente investigación (4.1). Se detalla cómo se ha constituido el corpus que se analiza (4.2) y se indican los pasos que se han seguido en el análisis del mismo a fin de dar respuesta a las preguntas formuladas (4.3).

4.1. Preguntas de investigación. Objetivos

A partir del marco teórico establecido en el capítulo anterior, nuestra investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta general o motriz de investigación: ¿cómo se pueden evaluar los textos expositivos académicos en Enseñanza Secundaria? Formulada de otro modo, ¿cómo se puede juzgar la calidad de tales textos?

Asimismo, la presente tesis de doctorado se plantea dar respuesta a una serie de preguntas de investigación derivadas de la pregunta motriz anunciada:

1. ¿Qué nivel de competencia textual escrita tienen los estudiantes en los escritos expositivos académicos realizados al finalizar la Enseñanza Secundaria? ¿Qué procedimientos textuales satisfactorios y no satisfactorios emplean los estudiantes a la hora de armar *textos* de este tipo? ¿Cuáles son las necesidades textuales que presentan sus escritos?

2. En relación con el nivel de competencia textual, ¿cuál es el posible proceso de composición textual que se refleja en los productos escritos que los estudiantes realizan? ¿Qué posible representación mental del *texto expositivo académico* se refleja en tales escritos?

3. ¿Qué criterios didácticos de evaluación pueden funcionar para evaluar el *texto expositivo académico* de estudiantes de Secundaria? ¿Qué información debe contener la formulación de tales criterios?

Con la respuesta a la pregunta motriz de investigación y a las derivadas de ella, este trabajo se plantea la consecución de un doble objetivo fundamental:

Establecer, a partir de un corpus estadísticamente aceptable, un marco de referencia normativo y un marco de referencia criterial a partir de los cuales sea posible juzgar la competencia textual de los escritos expositivos académicos de Humanidades de los estudiantes en Enseñanza Secundaria.

La consecución de dicho objetivo supone la constitución de la base de un programa didáctico encaminado a mejorar las producciones escritas de los estudiantes en el aprendizaje de las disciplinas académicas de Humanidades.

4.2. Constitución del corpus general de la presente investigación

Como ha quedado indicado en el estado de la cuestión, la presente investigación y el corpus en que se basa forman parte de un proyecto más amplio dirigido por la Dra. M^a Paz Battaner Arias, titulado "*Informatización y estudio del Corpus 92 (lengua escrita por aspirantes a estudios universitarios)*"(DGICYT PB93-0392). El Corpus 92, núcleo inicial de dicho proyecto, está formado por 690 exámenes de Selectividad de alumnos que han cursado C.O.U.¹⁷⁵ Son exámenes pertenecientes a materias no lingüísticas, recogidos de seis Universidades españolas: Barcelona, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Sevilla (PAAU; junio de 1992).¹⁷⁶

Los exámenes que constituyen el Corpus 92 son anónimos y han sido codificados del siguiente modo: cada examen se codifica con las dos primeras iniciales de la Universidad de la que proviene; a continuación, una abreviación en dos letras de la asignatura a la que corresponde y, en tercer lugar, el número que se le ha otorgado entre las diez muestras recibidas. Así, el examen codificado como Ba/Li/03 es una muestra recibida de la Universidad de Barcelona, correspondiente a la asignatura de Literatura Española y se ha clasificado como la número tres entre las diez recibidas con estas características.

El objetivo principal que llevó a la constitución de dicho Corpus fue recoger material que permitiera un análisis cualitativo y cuantitativo del uso que del *texto expositivo académico* --en todos sus niveles de análisis: ortográfico, léxico, sintáctico,

¹⁷⁵ Como ya indicamos (vid. supra cap. II, 2.1.6), en el apéndice I se encuentra la programación de la asignatura de Lengua Española según el plan de estudios oficial de 1975, que es el que ha cursado la población analizada.

¹⁷⁶ Los criterios para la formación del Corpus 92, establecidos por la investigadora principal del proyecto fueron los siguientes:

- Se optó por escoger Universidades centenarias ubicadas en poblaciones con más de 100.000 habitantes. Las muestras son de institutos públicos de la capital, pertenecientes a la convocatoria de junio de 1992, para eliminar en un alto porcentaje a aquellos estudiantes que pudieran tener un historial académico anómalo.

- Se solicitaron a los respectivos rectores de las Universidades diez muestras elegidas aleatoriamente para cada una de las materias no lingüísticas de las pruebas de Selectividad, excepto para la prueba de Comentario de texto, de la que se recogieron veinticinco muestras por Universidad.

Hay un bloque constituido por pruebas comunes de madurez (*Comentario de texto y Filosofía*); un segundo bloque formado por asignaturas de Humanidades (*Historia de la Literatura, Historia del Arte y Historia del Mundo Contemporáneo*), y, por último, un tercer bloque correspondiente a asignaturas de Ciencias (*Biología, Geología, Física, Química y Matemáticas*).

textual--, presentan los estudiantes que han aprobado la Enseñanza Secundaria española en junio de 1992. El fin era que los resultados obtenidos fueran transferibles a otras situaciones similares.

Los objetivos propuestos en el proyecto del Corpus 92 son demasiado ambiciosos para una tesis de doctorado, de ahí que en esta investigación tomemos como objeto de estudio los exámenes que forman el subcorpus de Humanidades.

4.2.1. El subcorpus de Humanidades: objeto de análisis de este estudio

Las asignaturas representadas en el subcorpus de Humanidades responden a una misma epistemología: son asignaturas con un enfoque histórico, donde el *texto expositivo* tiene su máxima representación. De este modo, se soluciona el problema apuntado en el marco teórico de esta investigación sobre la falta de homogeneización del *discurso académico* (vid. cap. III, 3.4).

Aunque en un principio se pidieron diez muestras de cada asignatura en cada una de las Universidades seleccionadas, no se recibieron todas las muestras solicitadas.¹⁷⁷ En los exámenes se ha analizado una pregunta en que se les pedía a los estudiantes la exposición de un *tópico*¹⁷⁸ y otra en que se les pedía el comentario de una obra o de un texto reproducidos en el examen. De este modo, puede contrastarse el nivel de competencia de los textos analizados según el tipo de pregunta. Sin embargo, ese doble análisis no ha podido llevarse a cabo en todos los exámenes de que se disponía por razones diversas:

1. Algunos exámenes han tenido que ser desestimados, puesto que están propuestos como una batería de preguntas que fragmentan el desarrollo expositivo.¹⁷⁹
2. No en todos los exámenes se pide una exposición y un comentario.¹⁸⁰

Para una exposición más detallada de la constitución y objetivos del Corpus 92, véase BATTANER (1994; 1995) y BATTANER et al. (1997).

¹⁷⁷ De la disciplina de Literatura Española no se recibieron muestras de Murcia. De Historia del Mundo Contemporáneo, no se recibieron muestras de Madrid. Por otra parte, un examen de Literatura correspondiente a la Universidad de Oviedo, codificado como Ov/Li/08, ha tenido que ser descartado por resultar totalmente ilegible.

¹⁷⁸ Se deben exponer conocimientos sobre fenómenos históricos, autores consagrados, movimientos culturales o sobre una obra de arte o literaria. En el apéndice II (tablas 45, 46, 47) de esta tesis se encuentran detallados los tópicos a los que responden los exámenes correspondientes al subcorpus de Humanidades.

¹⁷⁹ La circunstancia descrita se da en los exámenes de Barcelona de Historia del Mundo Contemporáneo. Los exámenes de Sevilla de Historia del Arte también han sido eliminados pues están planteados de tal modo que el estudiante debe efectuar en una misma pregunta un comentario de una obra y a la vez una exposición sobre un tópico relacionado con dicha obra.

3. En ocasiones es posible encontrar en un mismo examen más de una exposición o más de un comentario. En este caso, sólo se ha tomado para el análisis la que el estudiante haya respondido en primer lugar.

La muestra resultante ha quedado formada por las disciplinas de Historia del Arte (50 muestras), Historia del Mundo Contemporáneo (40 muestras) y Literatura Española (49 muestras), que corresponden a 139 individuos. Ahora bien, como de algunos individuos se han analizado los dos tipos de pregunta mientras que en otros sólo ha sido posible el análisis de una de ellas, la distribución de escritos analizados queda del siguiente modo:¹⁸¹

¡Error! Marcador no definido. DISCIPLINA	EXPOSICIÓN	COMENTARIO
Historia del Arte (50 muestras)	45	46
Hª del M. Contemporáneo (40 muestras)	39	15
Literatura Española (49 muestras)	33	39
TOTALES	117	100

Tabla 2: escritos analizados en la presente investigación

El número total de textos analizados es, por lo tanto, de 217 (117 de exposición más 100 de comentario). Consideramos que dicho corpus, con el que se busca ante todo la descripción de regularidades de uso, es estadísticamente aceptable para poder transferir los datos y sus interpretaciones a otras situaciones similares. Creemos que ello es posible desde el momento en que:

¹⁸⁰ En Oviedo y Sevilla no figura un comentario de texto en la prueba de Historia del Mundo Contemporáneo. En Sevilla no se pide el desarrollo de un tópico en Literatura Española. Además, en algunos exámenes aislados correspondientes a Universidades y asignaturas diversas sólo se contesta un tipo de pregunta.

¹⁸¹ En el apéndice II (tablas 48, 49, 50) se encuentra desglosado el tipo de pregunta a que se responde en cada examen.

a) Las descripciones y valoraciones realizadas se establecen lejos de la situación de un profesor con sus alumnos. Al abarcar un espectro más amplio que el ofrecido por el aula o siquiera por un instituto de Enseñanza Secundaria, pretenden pasar la frontera de los datos intuitivos, es decir, de las experiencias personales.

b) Tienen una perspectiva más amplia, con valor generalizable, y por tanto pueden servir como punto de referencia para establecer el nivel de competencia textual de los estudiantes de Enseñanza Secundaria en los escritos académicos de Humanidades, pero sin poder medir hasta qué punto esto es así ni el grado de error que estamos cometiendo cuando hacemos según qué afirmaciones.

Una última anotación sobre el corpus analizado hace referencia a las manipulaciones que éste ha sufrido:

a) Se ha informatizado.

b) Con el intento de agilizar la lectura, en los ejemplos que del corpus aparece en el cuerpo de esta investigación, se han corregido las faltas de ortografía y de acentuación, excepto en las palabras técnicas y en los nombres propios. En el apéndice final (apéndice II, epígrafe: *muestra representativa del corpus de Humanidades del Corpus 92*) se encuentran los textos sin ningún tipo de modificación (problemas de ortografía, acentuación, puntuación, errores sintácticos, impropiedades léxicas y/o semánticas).

4.3. Metodología de la investigación

Antes de pasar a detallar la metodología de la investigación, es importante recabar información apuntada en los capítulos anteriores que tiene que ver con el modo en que han sido juzgados los escritos analizados.

4.3.1. Cuestiones previas

Se presenta de forma muy esquematizada información referente al método de recogida de información, al marco de referencia empleado para juzgar la calidad de los escritos, y a los criterios para la selección de las operaciones textuales que se analizan.

1. Método de recogida de la información

Como se ha indicado en el estado de la cuestión, en esta tesis se emplea un doble método de recogida de información:

a) Por un lado, se emplea un *método directo* para evaluar la competencia textual, esto es, se procede a la evaluación a partir de productos escritos.

b) Por otro lado, se emplea un *método indirecto* si se tiene en cuenta que, a través del producto textual, se infieren indicios del proceso de composición llevado a cabo (vid. supra cap. II, 2.2.1).

2. Marco de referencia

Para poder juzgar la calidad de los escritos que constituyen el corpus de la presente investigación (vid. supra cap. II, 2.1.1), se emplea un *marco de referencia criterial* basado en la descripción teórica del *modelo de calidad expositiva* (vid. supra cap. III, 3.5). De esta descripción, se han seleccionado cuatro operaciones textuales consideradas definitorias de la *competencia expositiva académica* (vid. supra cap. III, 3.7.2):

- a) Presentación del tópico.
- b) Desarrollo y organización de la información.
- c) Aclaración textual y ejemplificación.
- d) Cierre textual.

Para la categorización en usos satisfactorios y no satisfactorios de cada operación se ha procedido del siguiente modo:

a) Las manifestaciones satisfactorias responden a usos recogidos en la teoría descriptiva de la operación textual (vid. supra cap. III, 3.5.3, 3.5.4, 3.5.5, 3.5.6).¹⁸²

b) Las manifestaciones no satisfactorias responden a usos contrarios a lo indicado en la teoría descriptiva. Algunas de ellas han sido documentadas en otros estudios efectuados sobre el nivel de competencia de los estudiantes (vid. supra cap. II, 2.2.4).

3. Selección de las operaciones textuales

Como ya ha quedado anotado (vid. supra cap. III, 3.7.2), la selección de las operaciones textuales se ha llevado a cabo en función de los siguientes factores:

a) El modelo procesual de producción textual tomado como marco teórico. Son una posible concreción de los principios de linealidad textual (vid. supra cap. III, 3.7.2).

b) El cumplimiento de las convenciones socialmente establecidas para el texto expositivo. Son partes integrantes de la superestructura piramidal (vid. supra cap. III, 3.5).

c) Las condiciones de enunciación propias del *discurso académico* en que se pretende demostrar conocimiento. Son medios textuales para conseguir eficacia, eficiencia y propiedad textuales (vid. supra cap. III, 3.5).

Por lo tanto, estudiamos la calidad de los escritos atendiendo a las convenciones textuales y discursivas socialmente establecidas para el tipo de texto analizado. Ahora bien, cabe señalar que no entendemos que los escritos contemplados como satisfactorios sean escritos de calidad, caracterizados, además de por el dominio de los cuatro criterios seleccionados, por una riqueza de vocabulario, una variedad sintáctica, un dominio de la

¹⁸² Para referirnos a las *manifestaciones categorizadas* emplearemos además indistintamente los términos de *usos* o *variables*, este último desde un punto de vista estadístico.

ortografía y de la acentuación y un dominio de la puntuación de la frase. Son textos satisfactorios desde el punto de vista de los criterios empleados para juzgar la calidad de los mismos, lo que no quiere decir que sean escritos de calidad (BUREAU 1985).

Expuestas las cuestiones previas, debe explicarse el planteamiento metodológico empleado en el análisis del corpus. La metodología empleada es tanto cuantitativa (explicada en el apartado 4.3.2) como cualitativa (detallada en el apartado 4.3.3).

4.3.2. Análisis cuantitativo

En el análisis cuantitativo, efectuado a fin de establecer un marco de referencia normativo, se ha distinguido entre los dos tipos de prueba (exposición y comentario). En exposición el cálculo se ha efectuado sobre los 117 escritos en que se responde a este tipo de pregunta. En comentario, sobre los 100 escritos en que aparece una respuesta de este tipo.

Por otro lado, se han efectuado dos análisis cuantitativos para cada tipo de prueba:

- Uno general, cuyo único fin es el de obtener el nivel de competencia más frecuente --y en este sentido contemplado como normal-- de los estudiantes (4.3.2.1).¹⁸³
- Otro, de carácter más específico, cuya finalidad es precisar el uso de las manifestaciones establecidas (4.3.2.2).

Los datos ofrecidos por uno y otro, aunque relacionados en su interpretación, son independientes en su cálculo.¹⁸⁴

4.3.2.1. Análisis cuantitativo general

La pretensión de este análisis es cuantificar la distribución de los escritos entre los tres niveles de competencia que a continuación se detallan:

¹⁸³ Cabe recordar que cuando hablamos del nivel medio o normal de competencia no nos estamos refiriendo al cálculo del mismo a partir de la configuración de las denominadas campanas de Gauss (cfr. supra cap. II, 2.1.5). En estas páginas, para caracterizar el nivel de competencia que hemos denominado *normal* o *medio*, nos hemos basado en porcentajes de frecuencias. Por lo tanto, en esta investigación, salvando las distancias, emplearemos los términos *normal* y *medio* para referirnos al nivel de competencia más frecuente, a sabiendas de la impropiedad que cometemos desde el punto de vista estadístico. A partir de la descripción de dicho nivel medio de competencia, procederemos a establecer el marco de referencia normativo, entendido como el nivel mínimo de exigencia.

¹⁸⁴ El planteamiento estadístico de los datos se ha llevado a cabo con el asesoramiento de la especialista Carmen Rodríguez, colaboradora de la Universitat Pompeu Fabra, a quien agradezco su buena disposición.

a) El porcentaje de escritos totalmente satisfactorios, es decir, aquéllos que emplean manifestaciones exclusivamente satisfactorias para cada una de las operaciones textuales analizadas, independientemente de cuál sea la manifestación empleada.

b) El porcentaje de escritos totalmente insatisfactorios, esto es, aquéllos que emplean manifestaciones exclusivamente no satisfactorias para cada una de las operaciones textuales analizadas.

c) El porcentaje de escritos medianamente satisfactorios, es decir, aquéllos que combinan manifestaciones satisfactorias con no satisfactorias.

En este cálculo, cada escrito sólo puede pertenecer a uno de los tres grupos apuntados, por lo que la suma total de tales porcentajes es, lógicamente, de 100%. Sin embargo, con este análisis no se recoge la información referente a la frecuencia de uso de cada manifestación, cuando esta información resulta imprescindible para una ulterior acción didáctica. Por esta razón, hemos realizado un segundo análisis cuantitativo específico de las manifestaciones, planteado desde otra óptica.

4.3.2.2. Análisis cuantitativo específico de las manifestaciones categorizadas

A diferencia del anterior, en este segundo análisis se obtienen datos más concretos referidos a la frecuencia de aparición de cada una de las manifestaciones establecidas. En este análisis entendemos que cada manifestación descrita constituye una variable desde el punto de vista estadístico. Acerca de este segundo análisis, cabe hacer las siguientes apreciaciones:

a) No se contempla el número de veces que aparece una determinada variable en un escrito.

b) La frecuencia de uso hace referencia a la presencia, respecto a la ausencia, de cada manifestación, es decir, se trata de variables dicotómicas. Así, por ejemplo, si una de las manifestaciones establecidas presenta un 53% de frecuencia de uso, se debe interpretar del siguiente modo: tal manifestación aparece en un 53% de los escritos analizados mientras que no se da en el 47% restante.

c) En un mismo texto, es posible encontrar más de una de las manifestaciones establecidas para una misma operación. Puede darse el caso de que haya más de una manifestación satisfactoria, más de una insatisfactoria o incluso que se combinen en un

mismo escrito manifestaciones satisfactorias con no satisfactorias. Ésta es la razón fundamental por la que se ha optado por establecer variables de naturaleza dicotómica.

De este modo, para cada manifestación encontramos un porcentaje que hace referencia al uso de la misma. Pero éste se desglosa en dos:

- Por un lado, un porcentaje referido al uso exclusivo de dicha manifestación y/o a la combinación con otras calificadas con el mismo grado de satisfacción. Nos ha parecido conveniente unir los casos de uso exclusivo con los de combinación con otras variables del mismo tipo. No es pertinente separar esta información, puesto que lo que nos interesa es la constancia del grado de satisfacción frente a la fluctuación de la misma.

- Por otro lado, un porcentaje que se refiere a la combinación de dicha manifestación con otras contempladas como opuestas en su grado de satisfacción. Desde un punto de vista didáctico, nos ha parecido más fructífero observar la combinación de manifestaciones satisfactorias con no satisfactorias de una operación textual en un mismo escrito.

Unos ejemplos ayudarán a comprender lo que exponemos. Para una variable, pongamos por caso denominada *párrafos-bloque y /o arbitrarios* contemplada como no satisfactoria, encontraremos los siguientes datos: un porcentaje global que hace referencia al uso de la misma según los escritos analizados de exposición (24,8%). Dicho porcentaje se desglosa en dos: un 2,34% de casos en que dicha manifestación aparece sola o combinada con otras manifestaciones no satisfactorias. Y un 23,07 % de casos en que aparece combinada con manifestaciones satisfactorias.

En caso de que se trate de una manifestación calificada como satisfactoria, como la *progresión de temas derivados*, encontramos un porcentaje referido al empleo de ésta de forma exclusiva o en combinación con otras manifestaciones satisfactorias (21,36%), y otro que se refiere a la combinación con manifestaciones no satisfactorias (49,57%). Por último, obtenemos un porcentaje resultado de la suma de los dos anteriores, con el que se hace referencia a la presencia total de la manifestación (70,9%).

La pretensión de este segundo análisis es contemplar las frecuencias de uso de las manifestaciones establecidas para una misma operación. Además, se ha tenido en cuenta si cada una de tales variables se combina con otras pertenecientes a diferente grado de

satisfacción. De habernos quedado en el análisis general, que nos informa sobre el estado general del nivel de competencia de los estudiantes, nos arriesgábamos a no identificar los problemas reales así como las habilidades empleadas por los estudiantes, al carecer de especificidad en la descripción de las manifestaciones. En cambio, abogar por este segundo análisis permite, de algún modo, jerarquizar las dificultades detectadas y documentadas.

A lo largo de un escrito se suceden y se solapan distintas manifestaciones (con frecuencia opuestas en grado de satisfacción) de una misma operación textual. Dar cuenta de esta diversidad textual y a la vez intentar describir el nivel de competencia imperante ha supuesto confrontar los datos obtenidos desde este doble análisis cuantitativo. Por esta razón, creemos que la complejidad que supone este doble análisis no es gratuita, aunque debemos subrayar de nuevo que un cálculo no deriva del otro. En 4.3.2.3. se presenta la finalidad de este doble análisis cuantitativo.

4.3.2.3. Establecimiento de un marco de referencia normativo

El doble análisis cuantitativo señalado permite conocer, atendiendo a los cuatro aspectos analizados, el nivel medio de competencia textual entre la población estudiada. Desde dicho nivel medio de competencia es posible extraer un marco de referencia normativo. Este marco va a señalar el nivel mínimo de exigencia que es posible establecer en la realización de las cuatro operaciones textuales seleccionadas en escritos pertenecientes a un población similar a la analizada en esta investigación, esto es, en escritos de Humanidades de estudiantes que han finalizado sus estudios secundarios.

Para que tal marco de referencia pueda funcionar como el nivel mínimo de exigencia y a la vez como potenciador de aprendizaje parece necesario configurar éste a partir de un grado por encima del nivel medio de competencia. Asimismo, a partir del establecimiento del marco de referencia normativo, será posible llevar a cabo una concreción del marco de rendimiento ideal, es decir, una concreción en objetivos de enseñanza-aprendizaje referidos al tipo de texto analizado, el texto expositivo académico.

Apuntado el doble análisis cuantitativo efectuado, detallamos cómo se ha abordado el análisis cualitativo.

4.3.3. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se efectúa a fin de describir e interpretar las manifestaciones categorizadas de modo que sea posible extraer criterios didácticos de evaluación.

4.3.3.1. Análisis cualitativo de cada manifestación

Para cada manifestación, se describen e interpretan aspectos relacionados con el posible proceso de composición subyacente y con el producto lingüístico propiamente dicho:

a) Se establecen hipótesis explicativas sobre:

-El proceso de composición subyacente.

-La representación mental que el estudiante se hace del discurso académico.

-La relación existente entre procedimientos verbales y contenidos.

b) Se efectúa un comentario y descripción de las estructuras lingüísticas empleadas.

4.3.3.2. Establecimiento de un marco de referencia criterial

A partir de la información obtenida en el análisis cualitativo indicado, se lleva a cabo una explicitación de criterios didácticos de evaluación para cada una de las operaciones textuales analizadas. Las operaciones textuales seleccionadas, consideradas definitorias de la tarea que se debe realizar, se convierten en criterios didácticos desde el momento en que se explicita el proceso de composición subyacente, los usos satisfactorios y no satisfactorios de las mismas, así como algunas de las microestructuras retóricas y estructuras lingüísticas y signos de puntuación y tipográficos empleados en el uso satisfactorio de tales manifestaciones (vid. supra cap. II, 2.2.3.3).

4.3.4. Determinación de la validez y fiabilidad de los resultados

Como último paso de esta investigación, se ha comprobado la validez y fiabilidad de los datos obtenidos para cada operación textual. Hemos centrado tal determinación en los resultados cuantitativos obtenidos en el análisis específico, esto es, los referentes a los índices de frecuencia de aparición de cada manifestación, porque hemos creído más variada y enriquecedora la información aportada por este análisis.

Dicha determinación se ha llevado a cabo mediante un sistema de triangulación de observadores. Éstos han validado los resultados obtenidos al analizar 45 exámenes seleccionados aleatoriamente (cfr. BISQUERRA 1989).¹⁸⁵

1. Definición de validez y fiabilidad

Teniendo en cuenta el empleo de la *triangulación de observadores* como técnica de análisis de datos, puede ofrecerse una definición de lo que dentro de esta perspectiva de índole cualitativa se entiende por *validez* y *fiabilidad* (vid. supra cap. II, 2.1.5). La *validez* (interna) “se refiere a la medida en que las observaciones o mediciones son representaciones auténticas de la realidad.” La *fiabilidad* (interna) se “refiere al grado en que otros investigadores coincidirían en los resultados.” (BISQUERRA 1989: 271).

2. Perfil del observador

En la triangulación han participado tres observadores que cumplen los siguientes requisitos:

- a) Son profesores pertenecientes al área de español.
- b) Tienen una experiencia docente mínima de tres años en el nivel universitario impartiendo clases de lingüística textual y/o de análisis del discurso.
- c) Tienen además una experiencia mínima de cinco años en el nivel de Enseñanza Secundaria como docentes de Lengua y Literatura Españolas.

3. Elección de la muestra

Como hemos anunciado, para llevar a cabo la validez y fiabilidad, se ha seleccionado aleatoriamente una muestra (45 individuos: 40 textos de exposición; 35 textos de comentario; vid. apéndice III, tabla 51) representativa del total de la población de nuestro estudio (139 individuos: 117 textos de exposición; 100 textos de comentario).

¹⁸⁵ BISQUERRA (1989: 265) define del siguiente modo la técnica de análisis de datos denominada como *triangulación de investigadores [observadores]*: “Se utilizan distintos observadores para comprobar que todos ellos registran lo mismo; diversos investigadores contrastan sus resultados respectivos sobre el tema”

El hecho de que hayamos cambiado el término investigadores por observadores responde a una razón: como quiera que en nuestro análisis se contrastan los juicios de éstos con los de la investigadora de la presente tesis de doctorado, el mantenimiento del término “investigador” para referirse a dos realidades distintas podría dar lugar a confusiones.

Podemos hablar de representatividad interna de la misma y por tanto de validez y fiabilidad internas.

La elección de la muestra se ha llevado a cabo utilizando un Muestreo Aleatorio Simple (MAS). En nuestro caso, disponemos de una base de datos con un número de ordenación para cada examen. Para la elección de tal muestra aleatoria hemos empleado un programa estadístico (SPSS, *Statistical Package for Social Sciences*) que permite esta extracción aleatoria con gran facilidad.

4. Procedimiento

Cada observador ha analizado quince exámenes, indicando la presencia o ausencia en los mismos de las manifestaciones establecidas. Cada observador disponía únicamente de un listado de la categorización efectuada en manifestaciones de cada operación textual. No se les ha indicado qué manifestaciones han sido contempladas como satisfactorias y cuáles no (vid. apéndice III, cuadro 22). Con los resultados obtenidos en su juicio se ha procedido a comprobar la validez y fiabilidad internas de los resultados, contrastando sus datos con los ofrecidos por la investigadora del presente trabajo:

a) **Validez**

Para llevar a cabo la *validez* de las variables establecidas, se ha procedido a un contraste entre el índice de frecuencia de aparición de las mismas según la investigadora de la presente tesis de doctorado, con el índice de frecuencia obtenido según los observadores que han participado en la técnica de *triangulación*.

Se ha considerado que una manifestación es válida si el porcentaje de frecuencia obtenido según la investigadora se halla incluido entre un 10% por encima y un 10% por debajo del porcentaje ofrecido por el observador. Dicho porcentaje del 10% constituye el llamado *intervalo de confianza*.

b) **Fiabilidad**

Para llevar a cabo la *fiabilidad* de las variables establecidas se han contrastado las valoraciones efectuadas por el observador con las de la investigadora en cada escrito.

Nos ha parecido que si la adjudicación de una variable a un escrito por el observador y por la investigadora no ha coincidido en el 10% de los escritos analizados hay que interpretar a qué se debe dicha falta de acuerdo. En números absolutos dicho 10% tiene lugar cuando no ha habido unanimidad en cuatro exámenes.

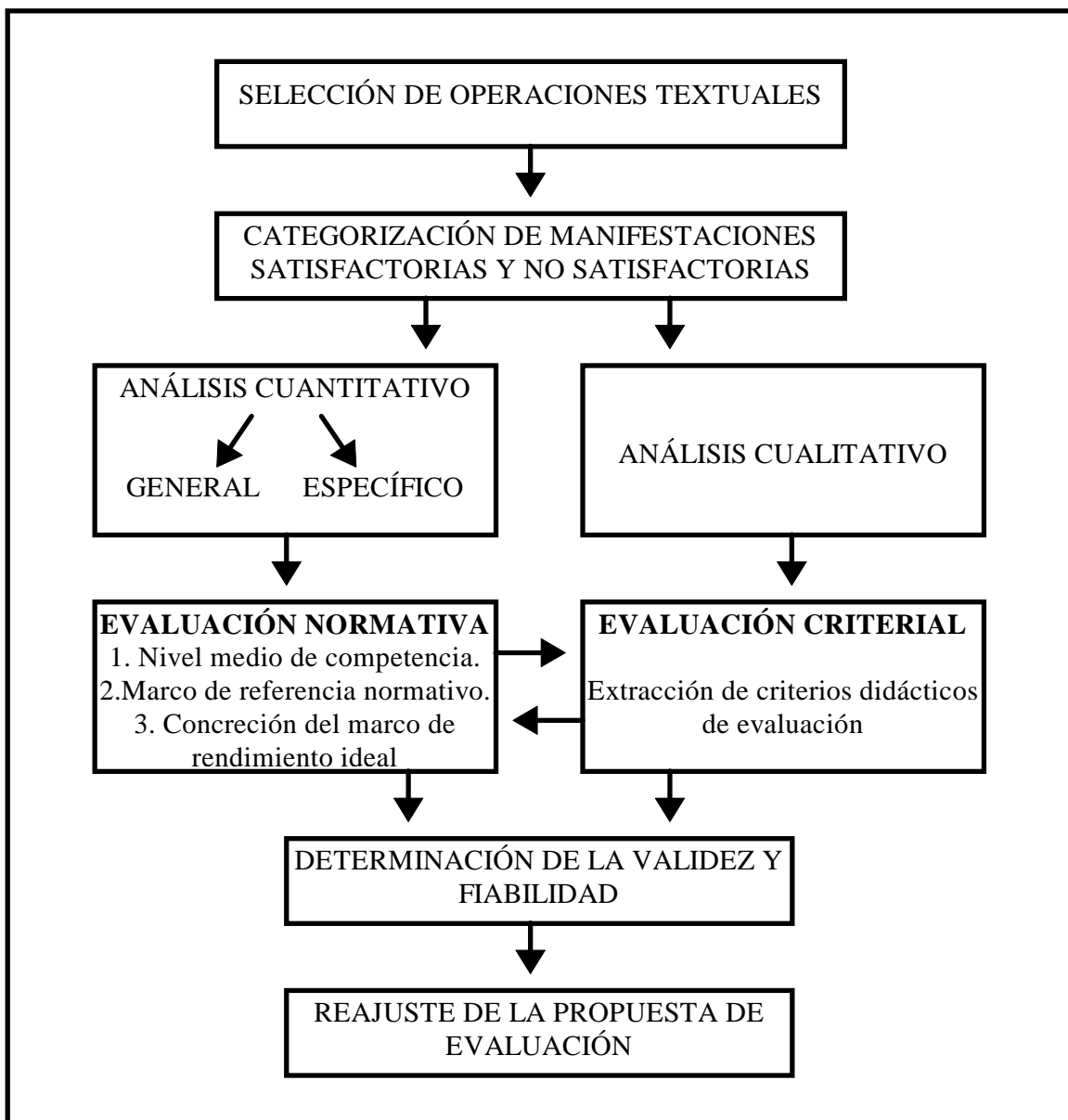
5. Interpretación de los datos

Para interpretar los resultados obtenidos de la validez y fiabilidad, hemos tenido en cuenta diversas fuentes de información:

- a) La confrontación de los resultados de la *validez* con los de la *fiabilidad*.
- b) La diferencia de resultados entre exposición y comentario.
- c) En el caso de la *fiabilidad*, las peculiaridades de cada observador además del contraste entre el juicio emitido por los observadores y el emitido por la investigadora.
- d) La información ofrecida por los observadores acerca de las dudas que se les plantea ante cómo deben interpretarse las manifestaciones establecidas. Estas dudas, expresadas en voz alta y/o por escrito, son recogidas en notas de campo tomadas por la investigadora.

La interpretación de la validez y de la fiabilidad es un modo de obtener datos que no han sido aportados en el primer análisis efectuado por la investigadora. Ha permitido contribuir a matizar la configuración de usos satisfactorios y no satisfactorios establecidos para cada operación textual, así como indicar las limitaciones del análisis cualitativo y cuantitativo llevados a cabo.

En este capítulo, hemos presentado las preguntas y objetivos que se plantea esta investigación, así como la constitución del corpus y la metodología empleada en el análisis del mismo. El siguiente cuadro (3) actúa como síntesis de la metodología llevada a cabo.



Cuadro 3: esquema de la metodología de la investigación

A fin de dar respuesta a las preguntas de investigación y de comprobar las hipótesis planteadas, la segunda parte de esta tesis de doctorado desarrolla en profundidad los pasos enumerados (vid. cuadro 3) para el análisis del corpus objeto de estudio.