

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

No os empeñéis en corregirlo todo. Tened un poco el valor de vuestros defectos. Porque hay defectos que son olvidos, negligencias, pequeños errores fáciles de enmendar y deben enmendarse; otros son limitaciones, imposibilidades de ir más allá y que la vanidad os llevará a ocultarlos y eso es peor que jactarse de ellos.”

A. Machado (1936). *Juan de Mairena*, 1993:138¹⁸⁶

"Y cuando corrija, no pierda el tiempo ni las energías buscando afanosamente errores o faltas por doquier con el único fin de subir/bajar puntos. Busque las causas -hay muchas y muy variadas- por las que se dan esos errores, esas faltas, que será más fecundo y, por supuesto, más formativo y a la postre más gratificante tanto para el profesor como para el alumno, porque le sirve de base para intervenir inteligentemente a tiempo"

Álvarez Méndez 1985: 76

En la segunda parte de esta tesis de doctorado se lleva a cabo el análisis de los escritos que constituyen el corpus de estudio. La exposición se ordena en cuatro grandes bloques correspondientes a cada una de las operaciones textuales seleccionadas como concreción posible de un principio de linealidad textual:

- La presentación del tópico textual: principio de linealidad uno (*principio de núcleo y adjuntos*): apartado 5.1.

- La organización y desarrollo de la información: principio de linealidad siete (*principio de pertenencia a una lista o enumeración*): apartado 5.2.

- La aclaración textual y la ejemplificación: principio de linealidad seis (*principio contra la ambigüedad*): apartado 5.3.

¹⁸⁶ A. MACHADO (1936). *Juan de Mairena*. Madrid: Espasa-Calpe, 21996, Cátedra.

- El cierre textual: principio de linealidad dos (principio de pausa posible): apartado 5.4.

En cada uno de estos bloques, el análisis se subdivide en tres fases:

a) En un primer momento, se procede a una categorización en manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes para cada operación textual. Se efectúa, pues, un análisis cualitativo y cuantitativo (específico) de cada manifestación.

b) En una segunda fase, se efectúa una propuesta parcial de evaluación para cada operación textual. Por un lado, a partir de la información aportada por el doble análisis cuantitativo (general y específico; vid. supra cap. IV, 4.3.2), se establece una propuesta de evaluación normativa. Por otro lado, a partir de la descripción cualitativa de cada manifestación, se presenta una propuesta de evaluación criterial.

c) En una tercera y última fase, se lleva a cabo la interpretación de los resultados obtenidos en la determinación de la validez y fiabilidad de las variables categorizadas, lo que puede suponer, a la luz de la información aportada con tal determinación, modificaciones en la doble propuesta de evaluación presentada en la fase anterior.

El capítulo finaliza con un último bloque en que se recogen los resultados generales (apartado 5.5). Se presenta la doble propuesta de evaluación (normativa y criterial) atendiendo a una visión global de las cuatro operaciones textuales analizadas y recogiendo en esta doble propuesta final los reajustes debidos a los resultados de la validez y fiabilidad. Se comentan también los resultados cuantitativos generales de la validez y la fiabilidad.

5.1. La presentación del tópico textual: principio de linealidad uno (*principio de núcleo y adjuntos*, BEAUGRANDE 1984)

Como se apuntó en el marco teórico, el estudio del *principio de linealidad uno, presentación de núcleo y adjuntos* (BEAUGRANDE 1984), se centra en el análisis de cómo los estudiantes, en sus exámenes, llevan a cabo la presentación del *tópico textual* (vid. supra cap. III, 3.7.2.1). Como se detalló (vid. supra cap. III, 3.5.3.1), para observar la presentación del *tópico* por parte de los estudiantes, se repara sobre todo en el primer párrafo, pues éste --según el modelo de calidad expositiva descrito-- tiene la misión de presentar y estructurar la información que luego se desarrolla.¹⁸⁷

Como hemos anunciado, este apartado se organiza en torno a tres aspectos:

- Por un lado, en 5.1.1. se lleva a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo del corpus objeto de estudio y se procede a una categorización de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes en sus escritos académicos para la presentación del *tópico textual*. En el análisis distinguimos entre manifestaciones satisfactorias (subapartado 5.1.1.1) y no satisfactorias (5.1.1.2).

- En un segundo momento (5.1.2), con el doble análisis efectuado en el apartado anterior se lleva a cabo una propuesta parcial de evaluación normativa (subapartado 5.1.2.1) y criterial (subapartado 5.1.2.2) para el *tópico textual*.

- En un último momento (5.1.3), se determina la validez y fiabilidad de la categorización efectuada (subpartado 5.1.3.1) y, con los resultados obtenidos en este proceso, se reajusta la doble propuesta de evaluación presentada en el apartado anterior (subpartado 5.1.3.2).

¹⁸⁷ Una primera aproximación a los procedimientos textuales empleados por los estudiantes en la introducción de la entidad temática que funciona como *tópico* puede verse en ATIENZA & LÓPEZ (1997a). Para un planteamiento didáctico sobre la presentación del *tópico* en los escritos, véase CALSAMIGLIA (1994a), CROS & VILÀ (1998), REYES (1998).

5.1.1. Análisis de los datos. Categorización de las habilidades textuales empleadas para la presentación del tópico textual

En los apartados que siguen se procede a categorizar las manifestaciones satisfactorias (5.1.1.1) y no satisfactorias (5.1.1.2) que de dicha operación textual se encuentran en los escritos analizados.

5.1.1.1. Manifestaciones satisfactorias del inicio textual

La presentación del *tópico* en el inicio del texto es un medio de conseguir la eficiencia y eficacia comunicativas (cfr. BEAUGRANDE 1984; vid supra cap. III, 3.5.3.1), ya que, de este modo, se facilita la tarea interpretativa del lector --no cooperador--, y se manifiesta la idea motriz sobre la que se pretende informar o más exactamente demostrar conocimientos (cfr. FLOWER 1979, COLLINS & GENTNER 1980, BLACK 1985, entre otros).

Dicha presentación del *tópico* puede llevarse a cabo de diversos modos: anticipando la estructura del desarrollo informativo del *tópico* (A) o delimitando el *tópico* dentro de un enmarque contextual supuestamente conocido por el lector (B).

A). Anticipación de la estructura del desarrollo informativo del tópico

Emplear el primer párrafo como lugar donde exponer de qué va a tratar el texto subsiguiente puede facilitar tanto la tarea del escritor para estructurar globalmente su escrito como la labor interpretativa del receptor. En el siguiente ejemplo, se anuncia en el primer párrafo la estructura ulterior del texto:

(1) ***Sería conveniente comenzar mi exposición definiendo qué es el nacionalismo:***

Durante la Edad Media, Patria venía a denominar a " la tierra de los padres". En nuestra historia contemporánea el término nación se ha desligado un poco de aquél de patria, y al utilizarlo nos referimos a un conjunto de individuos asentados en un territorio determinado y con una lengua, o cultura, o tradiciones comunes, siendo conscientes de que forman un cuerpo político diferencial (o Estado).

El nacionalismo es, por tanto, un movimiento de exaltación de la nación, remarcando sus valores positivos: defensa de la cultura, de unos intereses comunes, de la tierra de los padres. Se/Hc/09.¹⁸⁸

En los escritos analizados, este tipo de inicio se presenta para exposición con un índice de frecuencia muy bajo. No se emplea nunca para iniciar un comentario a un texto/obra. Para la exposición de un *tópico* aparece con una frecuencia relativa de un 3,41% de casos. De ese porcentaje, sólo un 2,56% corresponde a usos totalmente satisfactorios.

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
2,56%	0,85%	---	---
3,41%		---	

Tabla 2: frecuencias relativas para la manifestación de “anticipación de la estructura del desarrollo informativo del tópico”

El escaso índice de frecuencia puede deberse a que un inicio como el descrito es indicio de una planificación previa, puesto que para llevarlo a cabo satisfactoriamente el estudiante ha debido plantearse una visión global del texto y la jerarquización informativa del mismo. Ello implica un proceso de composición previo a la situación de enunciación, ya que en situación de examen el proceso de composición es efímero (vid. supra cap. III, 3.4.1.2; SHIH 1986, GARCIA-DEBANC 1986, LAPARRA 1993).

El dominio de tales inicios también puede verse como la automatización por parte del estudiante de una serie de estrategias retóricas que le permiten afrontar con éxito la creación textual. El estudiante parece ampararse en una *microestructura*

¹⁸⁸ En los ejemplos, marcamos en negrita el elemento que nos interesa destacar según sea la manifestación textual que estemos comentando.

retórica de anticipación de la información, que no sólo le ayuda a iniciar su texto sino también a planificarlo y a desarrollarlo (vid. cap. III, 3.5.1, 3.6.2).

Ahora bien, llevar a cabo juicios de satisfacción sobre tales inicios textuales sólo podrá hacerse desde una visión global y final del texto, puesto que la estructura anunciada en el primer párrafo debería cumplirse en el desarrollo ulterior. Sin embargo, los propósitos anunciados no siempre se consiguen, como ocurre en el siguiente caso (2), donde lo que el estudiante se proponía explicar queda simplemente en una declaración de buenas intenciones. De este modo, un inicio que se mostraba aparentemente como satisfactorio cobra desde la visión global del texto una valoración opuesta:

(2) 1. LA NOVELA DE UNAMUNO

Este escritor, habitante de Salamanca por varios años, tiene en sus novelas infinidad de temas, y comenzaré por éstos, para luego explicar en profundidad la influencia de los mismos en su novela. Autor con una pléyade de libros, utiliza la literatura como medio de expresar sus ideas y sus sentimientos. Sa/Li/03

Es cierto que en el texto subsiguiente el estudiante menciona los *temas característicos de la novela de Unamuno*, si bien en una prosa desmembrada y desordenada. La *explicación en profundidad de la influencia de los mismos en su novela* ni siquiera se presenta, lo que, desde una perspectiva final, no deja de ser irónico. El estudiante, quizá movido por un *eco aprendido* en prólogos, en las clases o en el libro de texto, se esfuerza en crear un inicio majestuoso que va perdiendo solemnidad a medida que avanza el texto. Es decir, el estudiante parece dominar --al menos a simple vista-- los procedimientos textuales, pero no los llena del contenido adecuado, cuando el *saber hacer*, esto es, el *saber procedimental* debe mantener una relación de interdependencia con el *saber conceptual* (vid. cap. III, 3.4.1; 3.6.1).

Asimismo, cabe señalar que, además de esta incongruencia entre lo anunciado y lo realmente presentado, el ejemplo comentado resulta insatisfactorio si se contempla la manera en que se presenta el *tópico*. El estudiante considera que el *tópico* está suficientemente referenciado en el título de su texto (título que recoge literalmente el aspecto formulado como pregunta de examen), por lo que inicia su texto considerando el *tópico* suficientemente conocido por el lector: *este escritor*, sin

considerar necesario una presentación ulterior ni una mención explícita del referente de *este*. Esta presunción de que el *tópico* es información conocida no da al texto la deseada calidad expositiva (vid. infra subapartado 5.1.1.2).

B). Delimitación del tópico

Según la definición adoptada (vid. supra cap. III, 3.5.3.1), el *tópico* es lo que supuestamente el lector no conoce, aquello de lo que el resto del texto informa, por lo tanto debería ser tratado como tal si se pretende conseguir un texto eficiente para el lector, es decir, un texto que le suponga poco esfuerzo interpretativo. El *tópico* debe ser concebido como una *entidad nueva* (*totalmente nueva o nueva no usada*; vid. supra cap. III, 3.5.3.2), que necesita ser sometida a una presentación. Mediante dicha presentación, el escritor se asegura un conocimiento de la misma por parte del receptor.

Así, un buen arranque del texto puede ser aquél en que haya una presentación acertada del *tópico textual* a partir de una contextualización o enmarque de éste, con el fin de situar previamente la información que se quiere transmitir (HOBBS 1983, BROWN & YULE 1983, BLACK 1985; vid. supra cap. III, 3.5.3.1). Tal sustrato informativo resulta funcional con el texto subsiguiente o bien contribuye a la imagen visual de lo que se está creando. De esta manera, a través del *enmarque del tópico*,¹⁸⁹ el escritor provee al lector de un lazo entre la información que el texto va a proporcionar y lo que se espera que el receptor sepa.

En los casos en que se emplea esta estrategia textual, pueden darse dos ordenaciones distintas de la información:

B.1. *Desde el marco al tópico.*

B.2. *Desde el tópico al marco.*

No nos ha parecido necesario establecer dos categorizaciones distintas para cada una de estas manifestaciones satisfactorias. Aunque se diferencian en la estructura de la información, las dos tienen la misma función de delimitar, o lo que es lo mismo, enmarcar el *tópico textual*.

B.1. *Del marco al tópico*

¹⁸⁹ Consideramos como sinónimas las denominaciones de *delimitación del tópico* y *enmarque del tópico*.

El elemento que ocupa el punto inicial del texto, la *posición temática* (vid. supra cap. III, 3.5.4) es la información más general --el *marco*--, que posteriormente se va concretando, como si de un zoom cinematográfico se tratara (HUFF Y KLINE 1987), hasta llegar al *tópico*, que ocupa la posición remática. En este tipo de organización para el inicio textual se han tenido en cuenta las variables retóricas del texto:

- El objetivo del texto: más que decir lo que sabe, el estudiante muestra que lo sabe tanto al situar genéricamente el *tópico* tratado como al seleccionar información relevante en torno al mismo, puesto que dicho trasfondo informativo debe ser pertinente con el desarrollo posterior que el *tópico* tiene en el texto (HUFF Y KLINE 1987, BEREITER & SCARDAMALIA 1987, HALTÉ 1988).

- La organización de la materia: se parte de algo conocido o presupuesto de carácter general para pasar luego a una concreción, como corresponde a la estructura piramidal prototípica del texto expositivo (cfr. COLLINS & GENTNER 1980, BLACK 1985, KIERAS 1985, VOSS & BISANZ 1985, NASH 1990; vid. supra cap. III, 3.5.2).

- La audiencia: para una mejor comprensión, se explicita la información y se acerca al lector, que actúa como si no supiera lo que sabe, desde lo conocido, el *marco del tópico*, a lo que es el objeto de la información, el *tópico* (FLOWER 1979, COLLINS & GENTNER 1980, HOBBS 1983, GRAESSER & GOODMAN 1985, ACKERMAN 1990). De este modo, el primer acontecimiento crea la situación para entender el segundo.

Todas estas características pueden observarse en los siguientes ejemplos:

(3) *A partir de la publicación de la Colmena (1951) y hasta Tiempo de Silencio (1960) la corriente dominante en la narración de posguerra es la novela social.* Ov/Li/02

(4) *Con la llegada de un nuevo siglo, el siglo XX, también empezarán a surgir nuevas tendencias artísticas. Serán las Vanguardias, también llamadas -ISMOS, puesto que hay gran cantidad y su nombre suele acabar de este modo.* Ba/Li/04

Como se puede ver por las muestras precedentes, el estudiante llega a lo que va a ser motivo de su texto, *el tópico textual*, tras haber enmarcado éste dentro de un trasfondo enciclopédico que supone conocido por el lector y que actúa como telón de fondo espacio-temporal para entender el *tópico*. Sin embargo, cabe hacer una

apreciación a la luz de los ejemplos aportados: dentro de la epistemología propia de la historia, parece más relevante el eje temporal, dando por supuestamente *familiar* el eje espacial, tal como ocurre en los dos ejemplos apuntados. Una posible razón que explicaría la prioridad de lo temporal a la hora de situar el texto sería la siguiente: la epistemología que caracteriza las tres disciplinas analizadas¹⁹⁰ subraya la necesidad de expresar las condiciones previas que dan cuenta de las causas de un acontecimiento histórico (STOCKTON 1995:53).¹⁹¹ Con el procedimiento textual de enmarcar el *tópico*, el texto se mueve principalmente bajo un fluido temporal en el que se van expresando las relaciones de causa-efecto. Es decir, el estudiante llega al *tópico* de su texto tras haber señalado en el eje temporal las condiciones necesarias para entender tal acontecimiento.

En otras ocasiones, el estudiante busca una mayor eficiencia aún. Enmarca el *tópico textual* tras haber empleado un mecanismo tematizador¹⁹² especialmente poderoso, *el título*, que guía, limita y restringe la interpretación del resto del texto (cfr. VAN DIJK 1978, BROWN & YULE 1983, BEAUGRANDE 1984). En el caso de que aparezca un referente tematizado en el *título*, se espera que ése sea el *tópico del texto* (BROWN & YULE 1983: 174), y más en las respuestas de examen, donde el título con el que encabeza el estudiante su escrito coincide total o parcialmente con la formulación de la pregunta de examen, tal y como ocurre en los siguientes casos (vid. supra cap. III, 3.5.3.1):

(5) **LAS VANGUARDIAS. SU PRESENCIA EN LA GENERACIÓN DEL 27**

A principios del siglo XX las corrientes europeas nacientes encuentran su resonancia en el territorio español. Movimientos ya establecidos en Europa ahora entran en España de la mano de la figura española más comprometida con el movimiento, Ramón Gómez de la Serna Ramón Gómez de la Serna importa vía París, las nuevas tendencias estilísticas que intentan acabar con la lógica imperante entonces guiada por Modernistas y Novecentistas. Ba/Li/05

¹⁹⁰ Como se recordará, el corpus del que se parte en esta tesis de doctorado está formado por exámenes correspondientes a tres disciplinas de Humanidades: Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo y Literatura, cuyo programa permite definirla como Historia de la Literatura (vid. supra cap. IV, 4.2.1).

¹⁹¹ Desde esta óptica, puede decirse que el discurso histórico es propiamente explicativo, si se considera, siguiendo a ADAM (1992:130, vid. supra cap. III, 3.5.1) como un rasgo distintivo de este tipo de texto el responder a la pregunta de por qué se llega a tal situación.

¹⁹² Se entiende por *recurso tematizador* el procedimiento textual que tiene por función convertir un referente en *tema* oracional, por lo que a partir de ese momento, la información transmitida va a referirse a dicho *tema* (cfr. BROWN & YULE 1983; vid. supra cap. III, 3.5.4).

(6) **EL ARTE ISLÁMICO EN ESPAÑA**

En el período en que los árabes estuvieron en España, 711 -1492, dejaron muchas muestras de su arte. Ma/Ha/02 .

(7) **EL ARTE ISLÁMICO**

La invasión musulmana se inicia en el 711 y con ésta el arte musulmán va entrando en España. Esta cultura islámica tiene que convivir con otra que es la cristiana ya que el arte musulmán estará en España hasta en 1492 en el reino de Granada. A partir de esta fecha, son expulsados por los Reyes Católicos.

El arte musulmán español tiene cuatro fases: La primera es la califal cordobesa. En esta fase son característicos la mezquita de Córdoba, el Cristo de la Luz en Toledo y el palacio Medina Ah-zhara. Ma/Ha/04

Sin embargo, no basta --como se comprueba en estos ejemplos-- con tematizar *el tópico* sino que es necesario presentarlo, como *información nueva* que es; aunque tal objeción no aparta al título de su labor facilitadora de la interpretación. Funciona como un elemento metadiscursivo especialmente poderoso (vid. supra cap. III, 3.4.1.1).

Por otro lado, el *enmarque del tópico* es satisfactoriamente aprovechado como medio para introducir la obra propuesta para analizar en la pregunta de *comentario de texto*:

(8) *Hacia el S XVII el arte y el gusto por la decoración se estaba fatigando, por lo que los artistas van a optar por hacer un arte más sobrio, anteponiendo los elementos arquitectónicos sobre los decorativos. Para llegar a entender este arte es necesario tener en cuenta:*

- la obra de Bramante y Miguel Ángel

- la corriente ascética y mística del momento y el reinado de Felipe II.

*El edificio que mejor va representar estas condiciones será **El Escorial**.* Ov/Ha/04

(9) *Federico García Lorca es, dentro de la "generación del 27 " , un poeta destacado por su inconformismo y rebeldía ante la realidad. Manifestó un gusto especial por aquellas fórmulas que puedan recordarnos la antigüedad tales como los cantares, las cancioncillas populares...*

*En la " **Canción del jinete** " sin duda el tema principal es el temor a la muerte del protagonista que no traduce sino el propio temor del autor. Siente miedo el jinete a no poder llegar a su ciudad, a no disponer de fuerzas para su anhelado propósito [...].* Ov/Li/07

En estas muestras el estudiante debe comentar el monasterio de *El Escorial* (8) y *la Canción del Jinete* (9), respectivamente. En lugar de entrar a analizar las características de dichas obras, ha preferido, muy acertadamente, establecer un trasfondo informativo a partir del cual se entienda más el comentario de las obras en cuestión.

Así como hasta ahora se ha analizado cómo el texto arranca desde el *enmarque* para llegar al *tópico*, a continuación se estudiará el caso inverso, a saber, del *tópico* al *marco* del mismo.

B.2. Del tópico al marco

Puede ocurrir que la *posición temática* del inicio absoluto del texto esté ocupada por el *tópico*, si bien éste se somete a una presentación, puesto que no es considerado *información conocida*.

En el género discursivo de examen, el *tópico del texto* se presenta --como ya se ha comentado-- en forma de pregunta o título formulado por el profesor, por lo que el estudiante opta por incluir tal pregunta en el inicio de su respuesta y se asegura así un punto de partida sobre el cual organiza lo que sigue. Puede entenderse que este inicio absoluto del texto es concebido por el estudiante como un recurso fácil para superar la sobrecarga cognitiva que conlleva todo inicio textual (vid. supra cap. III, 3.7.2.1). Pero, de todos modos, cumple el propósito reservado a dicho espacio textual.

Al ser el *tópico información nueva*, merece una presentación que lo enmarque, que podrá venir dada mediante una *microestructura de orden espacio-temporal*, como se comprueba en los siguientes casos:

(10) ***La novela social surge en España en 1954 como consecuencia de las situaciones tanto políticas como sociales que se sucedían en nuestro país, lo que inclina a los novelistas a preocuparse por la sociedad escribiendo y dando soluciones a la misma.*** Ov/Li/09

(11) ***El nazismo alemán al igual que el fascismo italiano tiene su origen en los estados totalitarios que surgieron a raíz de la 1ª Guerra Mundial.*** Ov/Hc/08

(12) *El Cinquecento pertenece al Renacimiento italiano y abarca el S. XVI.* Ma/Ha/01

(13) *El arte islámico en España se desarrolla en la zona sur sobre todo en Andalucía (Al-Andalus) desde el siglo octavo hasta finales del siglo catorce. Comprende varias etapas; califal, de los reinos de Taifas, de las misiones africanas y la nazarí [...].* Mu/Ha/08

(14) *El teatro de Lauro Olmo*
Lauro Olmo se encuadra como un autor de teatro social. El teatro social se desarrolla tras el teatro cómico, como el de Mihura. Ov/Li/10

O bien dicha delimitación se lleva a cabo con una *definición*, función retórica frecuente en el discurso académico (PLEYÁN 1985, 1988:157, TRIMBLE 1985:19, MARTÍNEZ 1994: 89). El empleo de la definición permite presentar el concepto por lo que significa, por el valor que, dentro de una situación determinada, tiene el término. Para este uso de la definición emplea PLEYÁN la denominación de *definición de introducción*.¹⁹³ Dicha *microestructura de definición* puede plasmarse mediante diversas estructuras lingüísticas (COMBETTES & TOMASSONE 1988), entre las que cabe destacar las *aposiciones* o las *cláusulas relativas explicativas*:¹⁹⁴

(15) *El Greco. Figura representativa de la pintura española.* Sa/Ha/07

¹⁹³ "[...] Se usa la definición [...] para dejar bien sentado a qué nos referimos cuando utilizamos una palabra, en un determinado discurso científico. Como es fácil comprender, se trata de un tipo de expresión imprescindible para que los lenguajes científicos alcancen la univocidad y la precisión que necesiten" (PLEYÁN 1985, 21988:138).

¹⁹⁴ Cabe hacer dos apreciaciones terminológicas: qué se entiende por *cláusula* y qué por *cláusula de relativo*.

Respecto a la concepción de *cláusula*, se sigue la terminología de ROJO (1978:531) considerada por MEDEROS (1988:17) la más consolidada en lingüística. ROJO define *cláusula* como aquel "grupo sintagmático en el que se manifiesta la relación predicativa mediante un signo específico y gramatical de predicación como constituyente directo y en el que aparece las funciones primarias, que en virtud de ciertos procesos sintácticos, se insertan en un sintagma perteneciente a otra *cláusula*."

En cuanto a la concepción de *cláusula de relativo* seguimos la observación indicada por PRUÑONOSA (1990), quien considera *cláusula de relativo* aquella que es introducida por un pronombre relativo. Esta *cláusula* puede complementar a un sustantivo (relativa adjetiva), hacer una función sustantiva (relativa sustantiva) o una función adverbial (relativa adverbial). En nuestro estudio, cuando hablamos de *cláusula relativa* nos estamos refiriendo únicamente a las *cláusulas relativas adjetivas* --relativas con antecedente expreso.

En este ejemplo, al estar el *tópico textual* representado por un nombre propio (concebido como *entidad nueva*, vid. supra cap. III, 3.5.3.2), necesita ir acompañado de una explicación, facilitada a través de las estructuras lingüísticas indicadas, que actúan a modo de inciso definitorio. Con ellas se recobra información que forma parte del conocimiento compartido entre emisor/receptor (cfr. BACHE & JAKOBSEN 1980:248, MARTÍNEZ 1994:241).

Cabe señalar que este uso de las construcciones explicativas permite poner en entredicho la consideración de éstas como no definidoras y suprimibles, puesto que sólo parecen añadir información suplementaria (cfr. JESPERSEN 1927, SECO, R. 1954, SECO, M. 1972).¹⁹⁵ La información aportada por las construcciones explicativas no sólo no es suplementaria, sino que, desde un punto de vista pragmático, es necesaria para una óptima interpretación textual. Desde esta óptica, puede afirmarse que tales construcciones no son nunca redundantes.¹⁹⁶

Lo cierto es que la *definición*, adopte una forma lingüística u otra, es un procedimiento textual que permite parcelar una nueva realidad, y se convierte en una manera muy eficaz de indicar al destinatario lo que el emisor entiende con dicho concepto. Además, en las coordenadas de enunciación estudiadas, la definición adquiere un nuevo matiz: un medio textual de demostrar al receptor la comprensión de un concepto nuevo (vid. infra subapartado 5.3.1.1, epígrafe A).

Las siguientes muestras son ilustrativas de que el *enmarque del tópico* puede efectuarse también a partir de una *microestructura de orden de importancia o de énfasis* (TRIMBLE 1985), lo cual entraña doble dificultad, al unir a la complejidad del inicio del texto, el empleo de una construcción enfática:¹⁹⁷

(16) **EL GRECO: Sin la figura del Greco, la pintura dentro de España en el Renacimiento hubiera dejado mucho que desear [...].**
Sa/Ha/09

¹⁹⁵ Cabe añadir alguna cita ilustrativa de este parecer que no compartimos: "Desde el punto de vista semántico, las no restrictivas [léase explicativas] no aportan información nueva, sólo expresan un determinado estado de cosas que se presupone es verdadero o conocido por el interlocutor" (D'INTRONO 1979:218).

¹⁹⁶ Como se comentó en el capítulo del marco teórico (vid. supra cap. III, 3.7.2.2), a pesar de que hemos realizado una incursión en las construcciones explicativas, no es objetivo de estas páginas abordar de forma detenida las diversas construcciones lingüísticas posibles para tales microestructuras ni la forma de llevar a cabo la didáctica de las mismas. Tales aspectos forman parte de trabajos de investigación anteriores al presente y constituirán también una línea de investigación futura.

¹⁹⁷ Según BEAUGRANDE (1984), la expresión del énfasis o de la relevancia informativa es un elemento que puede imponer una *sobrecarga* en el proceso textual (vid. supra cap. III, 3.7.1).

(17) ***El fin del zarismo y la Revolución Soviética*** *La revolución Soviética es un acontecimiento fundamental para conocer el mundo contemporáneo. Se produjo en plena guerra mundial, y tuvo como consecuencia cambiar faz del mundo. Por primera vez en la historia, le sale una alternativa al capitalismo.* Sa/Hc/08

(18) ***El Nacionalismo alemán*** *es uno de los ejemplos más admirables y llamativos a lo largo de la Historia Contemporánea, consiguiendo la unificación en el siglo XIX y surgiendo como gran potencia mundial, política económica y militar gracias al canciller Bismarck. Tras la I Guerra Mundial ésta será destrozada y hundida, sin embargo tiene con Hitler lugar el llamado "Resurgimiento alemán"* Se/Hc/10

Con tales fórmulas el estudiante da a su *tópico textual* el realce que merece, destacando el porqué de su interés, por lo que de nuevo se ratifica la presencia de conductas explicativas en el texto expositivo (cfr. supra cap. III, 3.5.1.2).

Por otro lado, es interesante detenerse a analizar la presentación del *tópico* a partir de su *enmarque* en el caso de la creación de un metatexto por parte del estudiante, es decir, cuando debe identificar una obra además de realizar un comentario de la misma. El estudiante hábilmente interpreta el verdadero objetivo de la cuestión: no se trata de identificar el nombre de una obra sino que, tomando la identificación como un paso previo, lleva a cabo el análisis de la misma, convertida ésta en *tópico* a partir del cual arranca el texto, con el consiguiente *enmarque*. El estudiante se plantea la finalidad de la pregunta y va más allá de decir lo que sabe para mostrar que lo sabe (vid. supra cap. III, 3.4.1.1):

(19) ***El Escorial*** *fue creado por Felipe II. Tras la guerra con Francia lo manda construir con el fin de conseguir los propósitos de su padre que era la construcción de un panteón con el fin de albergar sus restos y los de sus descendientes.* Ov/Ha/02

(20) ***"Las señoritas de Avinyó"*** *de Picasso s. XX: Es una obra pictórica de singular importancia, porque viene a ser la primera obra cubista de Picasso con la que nace un nuevo estilo pictórico, el cubismo.* Sa/Ha/09

(21) ***El poema "Canción del jinete"*** *pertenece a la primera fase de la producción literaria de Lorca que dará paso más tarde a la poesía surrealista de su libro "Poeta en Nueva York".* Ov/Li/01

(22) **"CANCIÓN DE JINETE "**, de **García Lorca**

Este poema, " Canción de Jinete " , pertenece al autor sevillano F. García Lorca que dentro de la denominada, y discutida, Generación del 27 guarda un lugar de gran importancia. Ov/Li/03

En tales casos, el estudiante es capaz producir un texto autónomo con respecto a la situación de enunciación. De hecho, tal autonomía también se puede conseguir en el caso de que se exprese la existencia de una obra que se debe analizar, si bien esta opción le obliga a una doble identificación, a saber, la existencia de la obra y el nombre de la misma; por lo que, en tales casos, el estudiante debe llevar a cabo dos contextualizaciones lingüísticas:

(23) **El texto a comentar** es de carácter socio-económico y es además privado. Trata sobre la II Revolución industrial en Alemania concretamente, aunque ha sido escrito posteriormente en 1914 y en París. Su autor es Cambó, y va dirigido al público en general. Mu/Hc/07

(24) **El texto a comentar** es una poesía del poeta novecentista Juan Ramón Jiménez. J. Ramón Jiménez nació en 1881 en Moquer (Murcia)¹⁹⁸ y murió en P. Rico en 1958, donde trabajó diversos años como catedrático de la Universidad. Residió en Madrid en la Residencia de Estudiantes donde se consagró como uno de los intelectuales más apreciados del momento. Recibió el premio Nobel en 1956, un premio Nobel que hacía mención a Lorca y a Machado. Ba/Li/05

(25) **El texto que se va a comentar** es un fragmento de la novela "Pascual Duarte " obra perteneciente a C.J. Cela. Se/Li/02

(26) **El poema que nos ocupa " Canción de Jinete "** pertenece al poeta español de la Generación del 27 Federico García Lorca. En este poema García Lorca nos cuenta el angustioso presentimiento de muerte de un jinete, transmitido con enormes gestos de dolor y desesperación que le impedirán llegar a su destino, Córdoba. Ov/Li/09

En estas muestras se han empleado dos construcciones para la identificación del *tópico*: la construcción formada por *nombre+a+infinitivo*¹⁹⁹ por un lado, y, por

¹⁹⁸ Buen enmarque para un desliz ideacional.

¹⁹⁹ Galicismo sintáctico (SECO, M. 1986:5).

otro, una *relativa especificativa*. Aunque la primera de tales construcciones no es aceptable desde el punto de vista normativo, lo cierto es que cumple su objetivo desde la perspectiva textual: identificación endofórica de la obra con autonomía de la situación de enunciación.

En cuanto a la segunda, es una construcción muy poco explotada --como veremos-- para iniciar el texto. En este caso, el uso del artículo determinado que acompaña al antecedente de la cláusula relativa no tiene valor anafórico sino catafórico (CHRISTOPHERSEN 1937:37, cit. por HAWKINS 1978:168). Con él se necesita una determinación suplementaria (JESPERSEN 1924: 109, cit. por HAWKINS *ibíd.*). Tal determinación le llegará a través de la cláusula especificativa. HAWKINS (1978:134) designa a este tipo de construcción con la denominación de *cláusulas relativas establecedoras de referentes*.²⁰⁰ En estos casos, tras la contextualización lingüística mediante un procedimiento catafórico de la existencia de una obra que se debe comentar, ésta se identifica y es sometida a un enmarque enciclopédico.

Asimismo, para no caer en riesgos de incoherencia por introducir *información nueva* como *supuestamente conocida*, una estrategia utilizada por los estudiantes cuando se trata de comentar un texto consiste en el empleo de *verbos presentativos* (COMBETTES 1978:79), que actúan no sólo como *elementos temáticos* sino también como contextualizadores, con un claro valor delimitador, tal como se aprecia en los siguientes inicios textuales:

(27) *Nos encontramos frente a la obra maestra de Diego Velázquez, Las Meninas o la familia de Felipe IV, realizada en 1656, pintura del barroco español.* Ba/Ha/01

(28) *Nos encontramos ante un texto, perteneciente a una fuente historiográfica. Es una parte de la constitución Francesa, redactada por los representantes del pueblo (3er estado) y algunas ilustradas y poco nobles [...]* Sa/Hc/02

²⁰⁰EBERT (1973:2) comenta que, si el escritor presupone familiaridad de un referente en el lector, empleará un elemento definido, pero a menudo se necesitará información adicional para evitar la constitución de una referencia exofórica (*entidad evocada situacionalmente*, en terminología de PRINCE 1981) por lo que se empleará una cláusula relativa especificativa, mediante la cual tiene lugar un acto de habla de (re)identificación, al activar un elemento supuestamente almacenado en el conocimiento del receptor.

Con el uso de estos verbos presentativos, el *tópico* ocupa ahora una *posición remática*, como *información nueva* que es. Por lo tanto, al estudiante no se le olvida la presentación ulterior del mismo, mediante alguno de los procedimientos ya indicados.

En todos los casos comentados bajo esta manifestación (epígrafe B), el *tópico* se ha delimitado, como corresponde a una prosa expositiva competente, situándolo dentro de una información más general que le ha servido de enmarque, de toma general de la escena --en palabras de HUFF & KLINE (1987)--, con la que se establece el tiempo y el lugar de la acción.

Tal enmarque, materializado en diversas microestructuras posibles (de definición, de orden espacio-temporal o de énfasis; entre otras) se ofrece como información supuestamente familiar al lector (cfr. PRINCE 1981). Llegados a este punto, debe destacarse que la única información que puede darse como *supuestamente conocida* en el *discurso académico* es la información general que sirve como *marco del tópico*, a partir de la cual la información se selecciona, se organiza y se contextualiza lingüísticamente.

Reservar el inicio textual para enmarcar *el tópico* es una estrategia textual empleada con mucha frecuencia en el corpus analizado. En exposición aparece en un 48,71% de ocasiones. En comentario, en un 57% de ocasiones. En un 46,15% de exámenes de exposición se da de forma totalmente satisfactoria, mientras que en un 2,56% de ocasiones dicho uso no acaba de resultar plenamente satisfactorio, al combinarse con una manifestación contemplada como no satisfactoria. En la prueba de comentario, la combinación con un uso no satisfactorio es mayor --del 27%-- frente a un 30% de casos en que el uso es plenamente satisfactorio:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
46,15%	2,56%	30%	27%

Del mismo modo, para LÓPEZ GARCÍA (1994:427; ALETÁ 1990:162), el factor determinante de la construcción relativa especificativa es la función de 'identificación' del referente.

48,71%

57%

Tabla 3: frecuencias relativas para la manifestación de “delimitación del tópico”

Dicha irregularidad en el dominio del procedimiento textual analizado en la prueba de comentario constata lo que líneas arriba se ha apuntado: en este tipo de inicio son dos los elementos que el estudiante debe referenciar, por lo que con cierta frecuencia (27%) referencia uno pero no el otro. La tabla de porcentajes permite también señalar que, a pesar del porcentaje obtenido para los usos totalmente satisfactorios, lo cierto es que no puede considerarse que sea un procedimiento totalmente dominado por el alumnado desde el momento en que en más de la mitad de los escritos no hay un uso competente pleno en ninguna de las pruebas (exposición, comentario).

Así como hasta el momento se han comentado las manifestaciones satisfactorias en la *presentación del tópico (anticipación de la estructura del desarrollo informativo del tópico [epígrafe A]; delimitación del tópico [epígrafe B])*, en el apartado que sigue se detallan las manifestaciones no satisfactorias de dicha operación en los escritos analizados.

5.1.1.2. Manifestaciones no satisfactorias del inicio textual

Un inicio no satisfactorio del texto será el que presuponga el *tópico* como información conocida por el lector. Al estar expresado en la pregunta de examen, no se considera necesaria --erróneamente-- una presentación ulterior.²⁰¹ Marcamos diferentes modos de indicar esa *familiaridad supuesta*:

-El *tópico* aparece como conocido bajo una forma léxica (epígrafe A).

-El *tópico* aparece de forma elíptica o bajo una proforma (epígrafe B).

²⁰¹ Como se señaló en el estado de la cuestión de la presente tesis de doctorado (cfr. cap. II, 2.2.4), diversas investigaciones efectuadas tanto con estudiantes de Primaria como de Secundaria, han subrayado la dificultad de éstos para introducir en su texto el *tópico* (cfr. SHAUGHNESSY 1977, APPLEBEE 1981, LAPARRA 1986, 1993, COMBETTES 1987, NASH 1990, RAMA 1994, CALSAMIGLIA 1994a).

Estos autores coinciden en señalar que los estudiantes se respaldan en la *familiaridad supuesta* existente entre ellos y el profesor. Es frecuente que los estudiantes introduzcan términos nuevos sin definir, puesto que los conciben como conocidos por el lector. Se trata --como señala LAPARRA (1993)-- de una dificultad en representarse la organización del universo de referencia del texto. Además, tales inicios pueden contemplarse como reflejo de una falta de toma de conciencia de la situación paradójica de roles que caracteriza el discurso académico (cfr. supra cap. III, 3.4.11).

-El *tópico* aparece como información subordinada a lo que sería una especificación del mismo (epígrafe C).

Asimismo, el inicio puede resultar insatisfactorio no por la forma de introducir el *tópico* sino por la manera de abordar el *marco* del mismo, fenómeno recogido bajo la manifestación denominada *enmarque no satisfactorio del tópico* (epígrafe D).

A). El tópico aparece como conocido bajo una forma léxica

El *tópico* ocupa la *posición temática* de la frase y es introducido como información conocida por el lector, si bien, a diferencia de los próximos casos que se comentarán, aparece referido bajo una forma léxica:

(29) **LA POESÍA DE MIGUEL HERNÁNDEZ**

Miguel Hernández es almeriense. Su infancia fue ciertamente penosa, ya que su padre no quería permitirle ir a la escuela. Sa/Li/01

(30) **Antonio Machado**

Antonio Machado escribe en la primera etapa una poesía descriptiva. Ma/Li/04

La constitución de estos textos puede resultar comprensible si se tiene en cuenta que lo que conforma el *tópico del texto* (autores consagrados de la literatura o del arte español) puede considerarse, al ser autores muy renombrados,²⁰² como información supuestamente conocida por todos (COMBETTES & TOMASSONE 1988:23). Sin embargo, al estudiante parece pasársele por alto el objetivo del examen: informar, para demostrar sus conocimientos, sobre aquello de lo que se le pregunta, el *tópico textual*, concebido como no conocido por el que formula pregunta, aunque en realidad éste sepa más del *tópico* que el que responde (PERELMAN 1986:473).

Desde la óptica del estudiante, se puede estimar que en estos casos la categoría informativa del *tópico* responde a una *entidad nueva no usada*. Quiero esto decir que, a pesar de ser la primera vez que aparece en el texto, el estudiante la da como

²⁰² El valor de referencia que efectúan los nombres propios es el de la indicación de algo presente, inconfundible y único dentro del campo de sentido en que se mueven los interlocutores en una situación concreta de habla; es, por tanto, un nombre identificador de una realidad determinada en una situación dada. En cambio, el nombre común clasifica unas realidades diferencialmente respecto de otras (ALARCOS 1970).

supuestamente conocida en la mente del lector, por lo que no cree necesario presentarla (vid. supra cap. III, 3.5.3.2) Simplemente, se limita a añadir *información nueva* sobre el *tópico*, considerado por él como ya conocido.

Dicho uso se da en 20,51% de casos para exposición y en un 38% para el comentario, si bien en algunos casos (0,85% para exposición; 15% para comentario) aparece en combinación con estrategias consideradas satisfactorias:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
19,65%	0,85%	23%	15%
20,50%		38%	

Tabla 4: frecuencias relativas para la manifestación de “el tópicos aparece bajo una forma léxica plena”

En comentario, es frecuente encontrar que el estudiante da por conocida la existencia de la obra que se ha de analizar pero en cambio presenta la obra en sí, combinación que parecía ya intuirse en la manifestación anteriormente comentada:

(31) *La obra se llama " el éxtasis de Santa Teresa " , y fue esculpida por Bernini.*

Bernini es un escultor barroco, aunque además era arquitecto y pintor, algunas obras suyas son " Apolo y Dafne " y la columnata de San Pedro, en Roma. Como se puede apreciar en la obra los escultores barrocos dan gran importancia al movimiento. Ésta, en especial, está colocada de tal forma que es necesario mirarla en movimiento alrededor lo que provoca una sensación real de movimiento. Ma/Ha/02

Ejemplos como éstos ponen de manifiesto que el estudiante considera cualquier información que forme parte del examen como parte integrante de su escrito, sin que sienta necesidad de crear la referencia para la ilustración que comenta. Sin embargo, considera oportuno enmarcar, cuando menos, la obra en sí e, incluso, el autor de la misma.

B). El tópicos aparece de forma elíptica o bajo una proforma

En otras ocasiones, el inicio textual se abre sin que el receptor tenga una idea clara de cuál es el *tópicos*: no sólo no se presenta sino que ni siquiera se introduce bajo una forma léxica plena, con lo que --como comenta NASH (1990)-- el estudiante no deja ver el *tópicos* del que trata sus textos. Los libra, con esta falta de explicitud

informativa, a un receptor no cooperador que deberá efectuar un esfuerzo interpretativo para descubrirlo. Se emplea una forma elíptica o proforma (vid. supra cap. III, 3.3.2.1) para un antecedente que debe suponerse pragmáticamente, partiendo de la idea de que es perfectamente identificable por el lector, al haber sido éste el que ha formulado la pregunta.

Se puede decir que, desde la óptica del estudiante, se crea una referencia endofórica (*entidad evocada textualmente* en terminología de PRINCE 1981), al considerar la pregunta parte de su texto. Por lo tanto, desde la concepción del estudiante, el texto se percibe como actividad poligestionada, en la que la pregunta del examen constituye el primer turno de un diálogo. Sin embargo, es ésta una concepción errónea, pues --como se apuntó (vid. supra cap. III, 3.4.1.2)--, el texto escrito formal es monogestionado. La pregunta del profesor forma parte del contexto situacional, por lo que si un elemento del texto del estudiante remite a ella será considerado como una referencia exofórica (*entidad evocada situacionalmente* en terminología de PRINCE 1981).

A la vista de estas imposiciones enunciativas, el texto del estudiante debería comenzar en su respuesta, como texto autónomo, no en la pregunta del profesor. En tales casos, el *tópico* tampoco suele ni siquiera aparecer tematizado en forma de título.²⁰³

(32) *0 Se inicia con su llegada en el 711 a España. A su llegada los materiales que utilizan son los que aprovechan de aquí, el arco de medio punto [...].* Ma/Ha/08

(33) *0 Reivindican un cambio de posición ante posturas sociales y políticas caducas.* Ba/Li/02

En el primero de los ejemplos (32), la elipsis inicial debe buscar su antecedente en la pregunta que origina tal texto (*El arte islámico en España*); para la proforma *su*, el antecedente --*árabes*-- debe ser inferido a partir de *arte islámico*. El segundo caso (33) contesta a la pregunta *Las Vanguardias. Su presencia en la Generación del 27*, por lo que se constata que el texto generado por el estudiante en absoluto es un texto

²⁰³ De todos modos, aunque el *tópico textual* se tematizara en el título, tales inicios serían igualmente considerados insatisfactorios, pues el título por sí solo no contextualiza lingüísticamente.

autónomo. Esto no quita que luego el estudiante intente llevar a cabo un enmarque del *tópico*, como de hecho se pretende en el ejemplo (32), enmarque fallido al dar el *tópico* como información conocida que ni siquiera necesita expresarse léxicamente.

Este manejo insatisfactorio del inicio textual se encuentra mayoritariamente (vid. tabla 5) en los escritos en que se efectúa un comentario de una obra. En estos casos el estudiante, para desarrollar su escrito, debe hacer remisiones a una ilustración o texto presentes en la pregunta formulada en el examen:

(34) *Se trata del Partenón. Pertenece a la arquitectura griega. Se encuentra situado en la Acrópolis de Atenas. Es un templo de grandes dimensiones. Se trata de un templo períptero y octástilo, tanto por la disposición de sus columnas como por el número de éstas. Está dedicado a la diosa Atenea. En él se albergaba una estatua grandiosa de esta obra que había sido realizada por Fidias. Este autor fue además quien realizó la decoración, tanto de las metopas como del frontón. El orden del templo es dórico. Mu/Ha/01*

(35) *0 Es la piedad de Miguel Ángel [...]. Ma/Ha/06*

(36) *0 Parte de la 1ª R Industrial en la que se habían producido estos cambios. a) Aumento de la población, la población entre 1834-70, aumenta de 24.000.000, a 50000 esto va a significar demanda de productos artesanales y abundante mano de obra. Mu/Hc/08*

(37) *Se trata de una obra arquitectónica. Pertenece a una Iglesia Renacentista, S. XVI, exactamente a la zona de la cabecera, con sus correspondientes ábsides o capillas. Ma/Ha/01*

En el comentario, el estudiante debe superar, como ya se ha indicado, una doble dificultad: identificar la obra motivo de su análisis y contextualizar la fuente de la que se parte. De nuevo, al estar el texto o ilustración que se analiza presente en el momento de la enunciación, el estudiante lo considera conocido y no ve la necesidad de presentarlo, por lo que el inicio del texto se hace abrupto y fuertemente dependiente de la situación de enunciación.²⁰⁴ Con ejemplos como éstos se ratifica

²⁰⁴ Como se señaló en el estado de la cuestión (cap. II, 2.2.4), esta dificultad del estudiante para referirse a otro texto, sea éste ilustración o texto escrito, se hace también palpable en los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por REICHLER-BÉGUELIN (1988) y RAMA (1994), con estudiantes de Secundaria, y por GARCIA-DEBANC & ROGER (1986) y CONDEMARIN & CHADWICK(1992), con estudiantes de Primaria.

que el estudiante no ve la labor escritora como un acto comunicativo diferido, sino inmediato, haciendo coincidir en las mismas coordenadas espacio-temporales el acto de producción con el de recepción.

Tales ejemplos son muestra de que el estudiante no tiene en absoluto conciencia de las condiciones de enunciación propias no sólo del *discurso académico* sino de cualquier escrito formal, en el que la referencia a la situación de enunciación no puede permanecer tácita, sino que por el contrario debe explicitarse adecuadamente. Quiere esto decir que, tal como se indicó en el marco teórico de esta investigación, el texto escrito debe cotextualizar o transformar en texto elementos que en la comunicación oral podrían permanecer implícitos o expresados de forma no verbal, de modo que pueda alcanzar la pretendida autonomía con respecto de la situación de enunciación.

La tabla adjunta recoge los índices de frecuencia para la manifestación descrita. Se observa en la distribución de porcentajes que cuando el *tópico* se presenta como elipsis o pronominalización suele combinarse con un uso satisfactorio. Ello puede ser debido al hecho ya apuntado líneas arriba. El estudiante no plasma el *tópico textual* por considerarlo presente en la pregunta, pero, sin embargo, lo presenta.

REICHLER-BÉGUELIN comenta a este respecto: "Si l'on propose à des élèves de rédiger à partir d'images ou de bandes dessinées, il faut s'attendre à rencontrer des renvois déictiques à un référent iconique qu'ils n'auront pas jugé utile de médiatiser par le biais du contexte verbal" (1988:24).

GARCIA-DEBANC & ROGER comentan que cuando los estudiantes reflejan los conocimientos con un gráfico o elemento ilustrativo, luego lo deberían interpretar. Sin embargo, tienen dificultades para llevar a cabo esa situación de transcodificación, en el proceso de pasar de un código semiótico a uno exclusivamente lingüístico.

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
4,27%	2,56%	14%	12%
6,83%		26%	

Tabla 5: frecuencias relativas para la manifestación de “el tópico se manifiesta de forma elíptica o bajo una proforma”

La frecuencia de aparición de dicha variable textual es considerablemente más elevada en comentario que en exposición. La razón es la misma que la aducida en las manifestaciones anteriores. Como ya se ha indicado, en comentario se exige la creación de dos referencias primeras: la identificación de la obra y la delimitación de la misma. Sin embargo, como quiera que la obra que debe ser comentada forma parte del examen que se debe contestar no se cree necesario contextualizar lingüísticamente su existencia, aunque debe hacerse tal contextualización en una prosa expositiva competente.

C). El tópico del texto aparece como información subordinada a lo que sería una especificación del mismo

Entre los inicios no satisfactorios deben incluirse los casos en que el *tópico*, además de poder estar elíptico, se percibe como información subordinada, secundaria, por lo que el texto entra directamente en información específica. Esto implica que en ningún momento se cree una visión de conjunto del texto:

(38) *-Materiales utilizados 0: el material preferido de los griegos era el mármol. Usaban sillares perfectamente esquinados, la unión a hueso sin utilizar argamo. Ov/Ha/06*

(39) *A) Córdoba es la capital 0, y a ella llegan muchas influencias islámicas. Ma/Ha/06*

(40) *De la angustia existencial se pasa a las inquietudes sociales. El término de social puede utilizarse de manera amplia, la sociedad como tema o para denunciar las injusticias sociales.* Ov/Li/06

En el primero de los ejemplos (38), se le ha pedido al estudiante información sobre *El templo griego*; en el segundo (39), sobre *El arte islámico en España*; en el tercero (40), sobre *La novela social*. En todos ellos el estudiante aborda el inicio del texto recurriendo a información específica, sin relacionarla explícitamente con el *tópico* indicado en la pregunta, sin plantearse retóricamente la manera de abordar el texto (KRESS 1982:76, FLOWER & HAYES 1980b, BEREITER & SCARDAMALIA 1987),²⁰⁵ sino movido posiblemente sólo por un afán de decir todo lo que se sepa del *tópico*, sin plantearse la jerarquización de la información. Este fenómeno se analizará con más detalle al estudiar el *desarrollo y organización de la información* (vid. infra subapartado 5.2.1.2).

En otros casos, el estudiante da por conocido incluso el nombre de la obra, por lo que el lector se ve obligado a identificar de qué obra se trata. Tan sólo se limita a apuntar características de la misma:

(41) **0** *En primer plano nos encontramos con las hijas de Felipe IV, doncellas de la corte y un perro. En un segundo plano el pintor Velázquez pintando a los reyes, los cuales vemos representados en el espejo del fondo.* Ma/Ha/01

(42) **En esta pintura** *hay un primer espacio cuyo centro más visible es la Infanta rodeada de sus damas de compañía, ésta parece dirigir la mirada y su atención hacia un espacio no implícito en la pintura, pero del cual podemos deducir gracias al reflejo del espejo.* Ba /Ha/04

(43) *La anécdota de este cuadro es que la Infanta irrumpe en la cámara de sus padres mientras el pintor Velázquez los está retratando. Los padres se reflejan en el espejo del fondo del cuadro y con esto el autor intenta dar más realismo al cuadro. La Infanta va acompañada por dos damas de compañía y por un enano.* Ba/Ha/08

²⁰⁵ Como se apuntó en el estado de la cuestión de la presente tesis de doctorado (vid. supra. cap. III, 2.2.3.2), una diferencia importante entre escritores expertos e inexpertos es que los primeros generan los objetivos del texto teniendo en cuenta la situación retórica que lo enmarcan (las convenciones textuales, el rol del emisor y de la audiencia); en cambio, los segundos generan la mayoría de las ideas en respuesta al *tópico* del escrito, sin tener en consideración los otros componentes del triángulo retórico, con lo que sus textos se convierten en una sucesión de información, y no se perciben como la resolución de un problema retórico.

En estos comienzos, la falta de eficacia se debe a que el inicio textual no cumple ninguna de las condiciones consideradas para la introducción del *tópico*: no sólo no hay un deseable enmarque o anticipación del desarrollo del *tópico* (manifestaciones analizadas en el subapartado 5.1.1.1), sino que ni siquiera se menciona ni ocupa una posición prominente en la jerarquía informativa del texto, como en cambio ocurría en las dos manifestaciones no satisfactorias anteriormente comentadas (subapartado 5.1.1.2: epígrafes A y B, respectivamente). Por lo tanto, puede asentirse que textos con estos inicios pueden contemplarse en un grado más alto de insatisfacción, en la medida en que se alejan del modelo de calidad expositiva y en la medida en que dificultan aún más la lectura que las otras manifestaciones no satisfactorias descritas.

El índice de frecuencia de tales inicios es de un 23,07% para exposición y de un 6% para comentario. Aunque cuantitativamente su empleo no puede considerarse excesivamente elevado, el hecho de que este modo de iniciar el texto no se combine en las muestras analizadas con un uso satisfactorio lo define cualitativamente como propio de una escritura incompetente, tal como se había anticipado en el párrafo anterior.

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
23,07%	--	6%	--
23,07%		6%	

Tabla 6: frecuencias relativas para la manifestación de “el tópico aparece como información subordinada a lo que sería una especificación del mismo”

Si en la manifestación recogida en este subapartado el texto entra de lleno a tratar algún aspecto específico del *tópico*, en el siguiente caso se da el fenómeno contrario: el inicio textual peca de una excesiva generalidad.

D). Enmarque no satisfactorio del tópico

En ocasiones, no es la presentación del *tópico* la que es insatisfactoria sino el *enmarque* que se lleva a cabo del mismo. El estudiante no adopta la perspectiva sugerida en la pregunta, sino que para desarrollarla se detiene desmesuradamente en la información contextual previa para situar el *tópico*. Ese exceso informativo provoca la aparición de *información irrelevante y no pertinente* (vid. supra cap. III, 3.3.2.4).²⁰⁶ Prueba de dicha irrelevancia puede encontrarse en los siguientes fragmentos. Aunque son extensos, nos ha parecido conveniente presentarlos en su totalidad, pues lo que quiere demostrarse con ellos es justamente la detención premiosa en el inicio textual:

(44) *CUESTIÓN 3ª. El teatro poético español 1900-1930.*

El panorama general del teatro no es muy alentador, en el s. XIX, es un teatro burgués, y el público que asiste a ver la obras está acostumbrado a ver dramas románticos, y asiste al teatro como un acto social y no cultural.

En este teatro hay dos tendencias:

1º Tendencias tradicionales

1.1. teatro burgués, del que no nos ocuparemos, porque no es un teatro poético, el teatro burgués lo cultivó Benavente.

1.2. Teatro neoromántico. Este teatro lo practican Villaespesa y Marquina, cultivan un teatro en verso, pero que no hay que confundirlo con el teatro poético, para sus libros utilizan títulos de la historia de España. El sol se ha puesto sobre Flandes. Marquina.

Este teatro no tiene mucho valor, porque no introducen grandes innovaciones, pero resulta interesante, porque cogerán algunas técnicas usadas por los modernistas.

1.3. Teatro cómico. Tampoco nos ocuparemos de él. Ma/Li/09

(45) *La novela de Unamuno*

En primer lugar, hablando de su pensamiento:

1. Miguel de Unamuno fue un hombre que sufrió toda su vida un drama, una angustia.

La agonía entre razón y fe. La lucha entre su razón y la fe.

Unamuno desde niño recibió una educación católica, por parte de su madre.

Toda su familia era católica. Pero en la 2ª época de su vida sufrió 3 crisis

1 - Crisis sociopolítica. La crisis del 98 en España, tema que siempre le afectó y le importó.

²⁰⁶ Según SHAUGHNESSY (1977), APPLEBEE (1981) y BEAUGRANDE (1984), entre otros, la dificultad mayor con que se suelen enfrentar los estudiantes es la de selección y acotación del *tópico*, puesto que no discernen entre lo que es importante y lo que es trivial. Por lo tanto, a los estudiantes les cuesta distinguir lo que es relevante para un destinatario que sabe más que ellos.

2 - Crisis por la muerte de su hijo Raimundo Genaro, con lo cual formuló una pregunta a los teólogos: "Si ustedes dicen que el pecado original mata al hombre ¿por qué mueren los inocentes?, pregunta que nadie le supo contestar.

3 - A raíz de la muerte de su hijo, y otras causas, se produjo en él una crisis religiosa. Unamuno no creía en la vida después de la muerte. Su razón no estaba de acuerdo con su fe, y él no quería perder la fe, por lo que se desencadenó así la tormenta, el drama de su vida.

2. Su problema del existencialismo, muy relacionado con el tema de la razón y de la fe.

3. Trata el tema de la vida, los temas vitales de la España de su tierra.

Le preocupa España, le duele España, Castilla.

Características de la novela de Unamuno.

- *Es casi un ensayo filosófico, novelas aburridas en las que trata los temas*

que le preocupan, el existencialismo, la angustia, el enfrentamiento.

Sa/Li/10

(46) -Cronología. SIGLOS I y II a.C.

- *El arte griego se extiende por la actual Grecia, las Costas Occidentales del Asia Menor, (Jonia) y las partes Occidentales del sur de Italia (Sicilia) y en Islas del Mediterráneo Occidental.*

-**MARCO HISTÓRICO.** *Nunca formaron los griegos un estado unificado, sino, que siempre estuvo fragmentado en pequeños estados (las polis), a esta zona llegaron grupos de gentes y en invasiones sucedidas. La Historia de Grecia, es la historia de sus polis porque en ella desarrollaron la vida griega misma. Contribuyeron al desarrollo de las artes, así definimos el arte como un concepto de antropocentrismo, nacionalismo e individualismo, porque el hombre es el centro y medida de todas las cosas; es decir conducen a la búsqueda de la belleza ideal como proporción y armonía. Los griegos vincula su arte mágico-religioso. Su arte va a tener valor en sí mismo. El artista considerado como un trabajador reafirma su individualidad.*

En Grecia el orden, es la sucesión de las diversas partes del soporte y de la columna. Tenemos tres órdenes. El orden Dórico; Se impone en Peloponeso, en las Colonias del Sur de Italia y Sicilia. Emplea elementos constructivos y su decoración refleja su estructura. No tiene basa y el fuste es liso.

- *El orden Jónico; Tiene basa ática, el fuste es estucado pero las estrías no van de un lado al otro del fuste sino que en sus extremos están redondeados. El capitel está decorado con volutas.*

- *El orden Corintio; Este orden indica Creación, tiene basa, consta de dos toros, perfil cóncavo y una Escocia convexa, el friso está formado por triglifo y metopas y la gota deriva de sujetar las maderas de la cornisa. En la parte superior tiene una moldura que es el astrólogo.*

EL TEMPLO: *Para los griegos el templo, es la morada de un Dios, alrededor del altar se celebran sus ceremonias religiosas. Este templo tiene abundancias egipcias por las columnas, micénicas por el megarón y también anteriores construcciones de madera. Ov/Ha/08*

El estudiante debe exponer sus conocimientos sobre *el teatro poético* en el primer caso (44); sobre *Unamuno como novelista* en el segundo (45), y sobre *el templo griego*, en el tercero (46). Sin embargo, se recrea en exceso en el establecimiento del *marco del tópico textual* y sobrepasa de este modo la función cognitiva propia de éste. Incluso, expone información que luego no recoge en ningún momento de su escrito.

La aparición de *información no relevante* para enmarcar el *tópico* parece responder a un falta de habilidad para abordar directamente la información contextual básica que corresponde al *tópico*. El estudiante, siguiendo el orden de exposición del *tópico* tal como posiblemente lo tiene en los apuntes, va abriendo puertas informativas hasta llegar a lo que le interesa. Ello delata un proceso de composición propio de un escritor inexperto. El estudiante parece decir lo que sabe, sin transformar dicho saber en función del objetivo pragmático del texto (vid. supra cap. II, 2.2.3.2; BEREITER & SCARDAMALIA 1987).

Ahora bien, en lugar de una incapacidad de síntesis, cabe preguntarse si no se trata de una estrategia para intentar salir airoso de un *tópico textual* que no se domina, por lo que el escritor decide conducir su respuesta hacia lo que él sabe, olvidándose del *tópico* formulado en la pregunta. Lo cierto es que, sea cual sea la razón, el exceso de atención a lo innecesario por ya supuestamente conocido hace al texto premioso, poco económico y, a la postre, ineficaz (cfr. NUÑEZ & DEL TESO, 1996).

Los índices de frecuencia para esta última manifestación insatisfactoria son bajos (4,27% para exposición, 8% para comentario), como se aprecia en la tabla adjunta:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
4,27%	---	8%	---
4,27%		8%	

Tabla 7: frecuencias relativas para la manifestación de “enmarque no satisfactorio del tópico”

Al igual que ocurría con la manifestación anterior, la ausencia de combinación de este inicio con un uso satisfactorio refleja la nula calidad que da al escrito. Su empleo puede considerarse como propio de escritores incapaces de acometer un inicio textual. Un enmarque no satisfactorio del tópico delata, por lo tanto, incompetencia para sintetizar y seleccionar la información relevante en torno al tópico textual que se debe exponer y conlleva en definitiva la creación de un texto poco eficiente desde el punto de vista interpretativo.

Desde una perspectiva final del análisis presentado en este apartado (5.1.1), cabe decir que intentar un planteamiento didáctico sobre el *tópico textual* no es fácil, puesto que teóricamente es un concepto impreciso y vago, difícil de delimitar. Somos conscientes de que nos hemos limitado a observar la manifestación del mismo en los escritos de los estudiantes a partir de las instrucciones dadas en la pregunta de examen, porque sabíamos de este modo de antemano cuál tenía que ser el *tópico* de los mismos. A pesar de los inconvenientes señalados, nos parece fundamental haber intentado un acercamiento didáctico a dicha noción teórica de compleja definición, puesto que la concepción del *tópico* cobra una relevancia especial en el tipo de texto y en género discursivo analizados, cuyo objetivo último es informar, facilitando la tarea interpretativa del texto, para demostrar conocimientos acerca del *tópico textual* indicado en la pregunta de examen.

Llegados a este punto, efectuamos una breve síntesis que recoja lo desarrollado a lo largo de este apartado. El apartado 5.1.1. ha estado dividido en dos grandes bloques. En un primer bloque (5.1.1.1) se han descrito las manifestaciones contempladas como satisfactorias para la *presentación del tópico* (*anticipación de la estructura del desarrollo informativo del tópico; delimitación del tópico*). En el segundo bloque (5.1.1.2) se han descrito las manifestaciones calificadas como no satisfactorias (*el tópico aparece bajo una forma léxica plena; el tópico aparece de forma elíptica o bajo una proforma; el tópico aparece como información subordinada a lo que sería una especificación del mismo; enmarque no satisfactorio del tópico*). A partir de la clasificación efectuada, se lleva a cabo la propuesta de evaluación normativa y criterial referente al inicio textual, que se desarrolla en el apartado que sigue.

5.1.2. Propuesta parcial de evaluación para la presentación del tópico

El objetivo de este apartado es, como ya hemos anunciado, doble. A partir de las manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias referidas en los subapartados anteriores, pretendemos:

-Por un lado, comentar el nivel de competencia textual más frecuente, y en este sentido contemplado como normal, que en los escritos analizados se refleja en cuanto a la *presentación del tópico*, así como concretar tanto el nivel de exigencia mínimo de dicha operación al finalizar la Enseñanza Secundaria (*marco de referencia normativo*) como el marco de rendimiento ideal en la realización de la misma (5.1.2.1). Los porcentajes que hemos ido comentando para cada manifestación en particular se recogen agrupados en este subapartado, con lo que es posible contrastar las frecuencias de uso de las distintas manifestaciones.

- En un segundo momento, llevaremos a cabo una configuración de criterios didácticos de evaluación a partir de dicha categorización (5.1.2.2).

5.1.2.1. Propuesta de evaluación normativa

Para establecer un marco de referencia normativo para poder juzgar los escritos es necesario describir previamente el nivel de competencia más frecuente en un determinado grupo tomado como referencia. En nuestro estudio, para describir el nivel de competencia de cada operación en cada tipo de prueba efectuamos los tres pasos apuntados anteriormente (vid. supra cap. IV, 4.3.2) y que aquí recordamos:

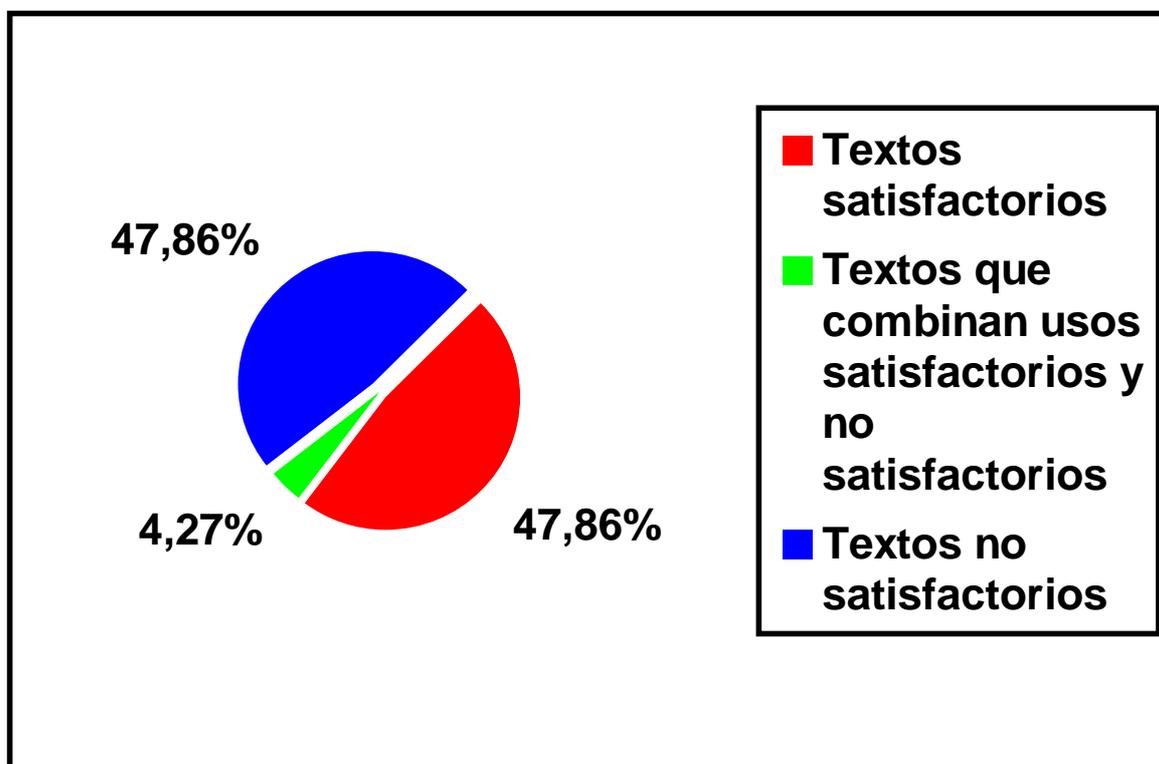
1. Calculamos los escritos contemplados como satisfactorios, como no satisfactorios y como medianamente satisfactorios (vid. *análisis cuantitativo general*, 4.3.2.1).

2. Observamos los porcentajes totales de frecuencia referentes al empleo o ausencia de empleo de cada manifestación y que han sido comentados brevemente en el análisis de cada una de ellas (vid. *análisis cuantitativo específico*, 4.3.2.2).

3. Cuando sea pertinente, observamos el desglose de los porcentajes del punto anterior en, por un lado, usos de la manifestación sola o en combinación con otras del mismo grado de satisfacción y, por otro lado, en combinación con otras de diferente grado de satisfacción (comentados también en el análisis de cada una de las variables).

A). Descripción del nivel de competencia en exposición

Si agrupamos los escritos en textos con inicio satisfactorio, textos con inicio no satisfactorio y textos en que se combinan manifestaciones de un tipo y otro, obtenemos los siguientes datos:



Gráfica 1: distribución de los niveles de competencia en exposición para la presentación del tópico

Según se desprende de la gráfica (1), la cantidad de textos satisfactorios y no satisfactorios se distribuye por un igual. En nuestra opinión, puede decirse que, como norma general, el grado de competencia en cuanto a la *presentación del tópico* es fluctuante, yendo desde escritos plenamente satisfactorios (47,86%) a escritos plenamente insatisfactorios (47,86%). Sin embargo, los datos recogidos en esta tabla dan una información general y poco precisa, pues, a partir de ellos, no podemos saber cuáles son las manifestaciones en las que sería necesario incidir en posteriores acciones didácticas.

Para ello, es necesario contrastar la frecuencia de aparición de cada una de las manifestaciones establecidas. Ahora bien, antes de pasar a comentar los índices de frecuencia de cada manifestación, debemos recordar una serie de apreciaciones, expuestas ya en el capítulo IV:

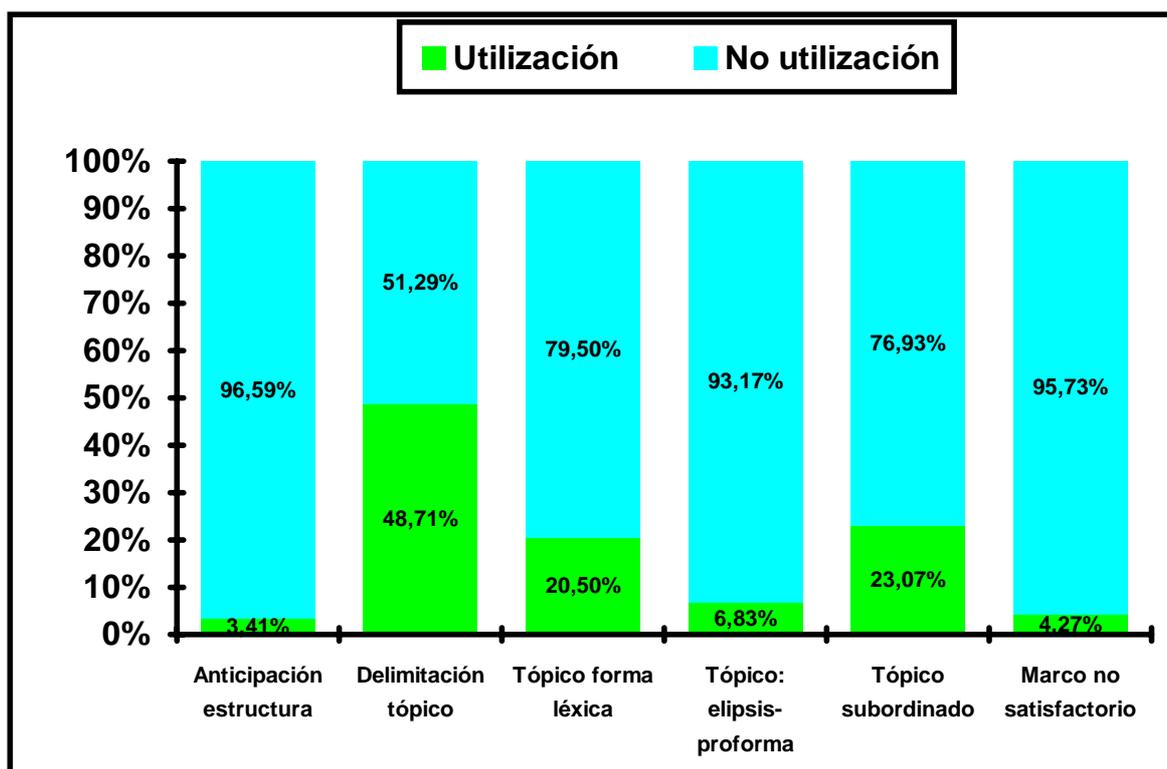
1. Los porcentajes de frecuencia de uso de cada manifestación (que recogemos a continuación en la gráfica 2) no derivan de los ofrecidos en la gráfica anterior,

puesto que en un mismo escrito puede haber más de una manifestación satisfactoria y/o más de una manifestación no satisfactoria.

1. La frecuencia de uso de cada manifestación se ha establecido a partir de la presencia/ausencia de la misma en las muestras analizadas; de ahí que los gráficos sean presentados como columnas mixtas. La suma de la presencia/ausencia de cada variable es del 100% (vid. supra cap. IV, 4.3.2.2).

2. El porcentaje referido a la presencia de la manifestación (recogido en la gráfica) es el porcentaje total de la frecuencia de uso de ésta, independientemente de que aparezca combinada o no con manifestaciones de distinto grado de satisfacción.

Hechas las apreciaciones oportunas, en la gráfica (2) recogemos los porcentajes del empleo en exposición de cada una de las manifestaciones establecidas en la *presentación del tópico*:



Gráfica 2: porcentajes de frecuencias en exposición de las manifestaciones establecidas para la presentación del tópico

Como queda reflejado en la gráfica (2), la manifestación que se emplea con más frecuencia para la *presentación del tópico* es la denominada *delimitación del*

tópico, con una frecuencia de aparición del 48,71%. Aunque el inicio textual conlleva una fuerte sobrecarga cognitiva, el estudiante --como ya hemos indicado (vid. supra subapartado 5.1.1.1: epígrafe B)-- parece salir airoso al dominar una serie de microestructuras, tales como una *microestructura de definición, de orden espacio-temporal o de énfasis*, que le permiten un buen arranque textual. El frecuente empleo de esta manifestación puede ser debido a que, como en el subapartado correspondiente se señaló, el estudiante retoma la formulación de la pregunta, donde acostumbra a estar explícito el *tópico* textual, como punto de arranque de su texto, y se asegura así un buen inicio para su escrito. A continuación ya pasa a presentarlo, definirlo y, en consecuencia, a delimitarlo.

Por otro lado, en la tabla destaca el hecho de que a esta manifestación satisfactoria le siguen en frecuencia dos manifestaciones no satisfactorias (*el tópico aparece bajo un forma léxica plena*, con una frecuencia del 20,5%; *el tópico aparece como información subordinada a lo que sería una especificación del mismo*, con un porcentaje del 23,07%,). La primera refleja que el estudiante inicia su texto haciendo una mención léxica del *tópico* pero sin presentarlo, sin delimitarlo. Su objetivo es lanzarse a dar información sobre el *tópico* enunciado en la pregunta. La otra manifestación no satisfactoria (*el tópico aparece como información subordinada*), que no aparece nunca combinada con usos satisfactorios (vid. supra subapartado 5.1.1.2: epígrafe C), ha sido calificada como la manifestación más extrema de inicios insatisfactorios, por lo que su uso exclusivo en el 23,07% de escritos analizados es un claro indicio de la nula calidad expositiva con que se inician estos textos.

El siguiente paso sería comprobar si estos usos aparecen o no combinados en su uso con manifestaciones de diferente grado de satisfacción. Sin embargo, como según el estado general de los niveles de competencia (gráfica 1) son muy pocos los textos en que se da dicha combinación, no nos parece necesario ahondar en estos datos que, por otro lado, ya han sido presentados en el análisis individualizado de cada una de las manifestaciones categorizadas.

A la luz del doble análisis cuantitativo expuesto (general sobre la distribución de los niveles de competencia; específico sobre la frecuencia de uso de cada manifestación), pueden extraerse tres ideas:

1. La operación textual de presentación del *tópico* no está del todo dominada. No puede decirse que en la *presentación del tópico* en exposición despunte, por

encima de otros, un determinado nivel de competencia (gráfica 1). En todo caso, lo que llama la atención es la distribución casi equitativa entre inicios satisfactorios y no satisfactorios, lo que, en definitiva, indica un dominio fluctuante de la misma en la población estudiada.

2. Por norma general, los estudiantes presentan muy poca variedad de estrategias retóricas para acometer un inicio textual satisfactorio en la prosa académica.²⁰⁷ A partir de los datos obtenidos, destaca el hecho de que entre las consideradas satisfactorias se emplee abusivamente de una, en detrimento de otras (vid. gráfica 2). En los escritos analizados, sólo se ha detectado otra manifestación satisfactoria (*anticipación de la estructura del desarrollo informativo del texto*), que presenta, además, un índice de frecuencia muy bajo: 3,41%.

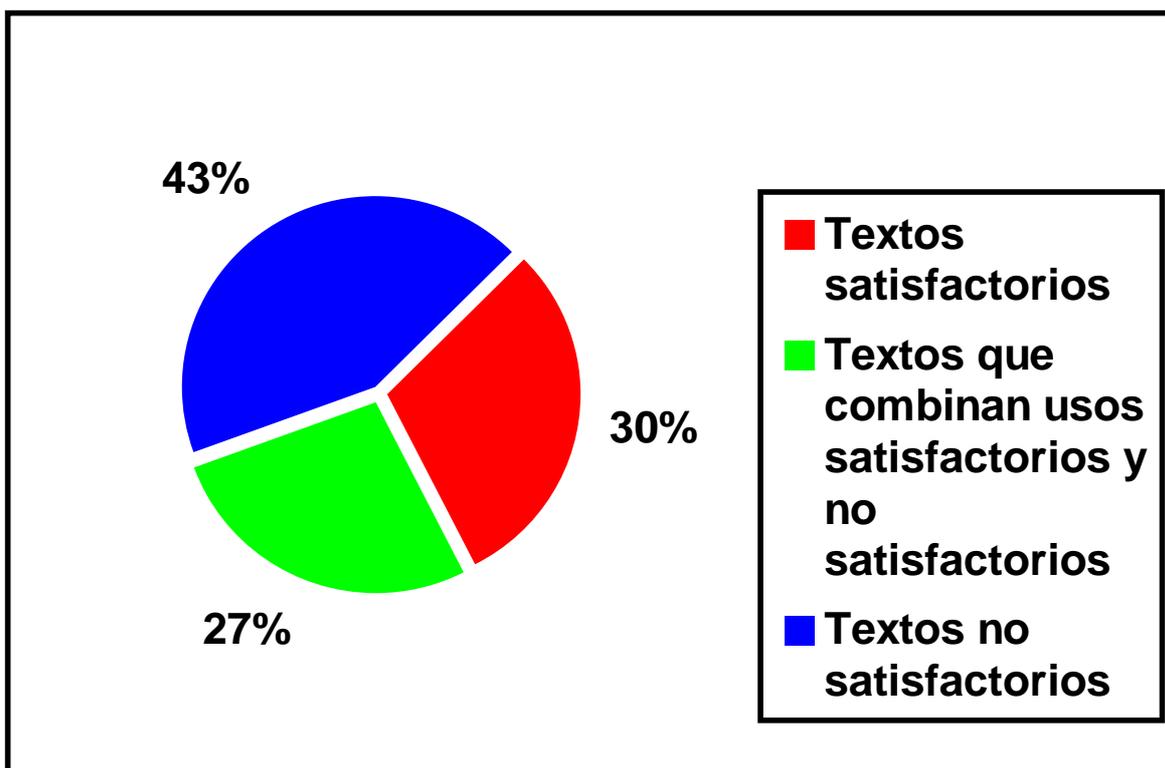
3. En un 23,07% de escritos aparece un inicio considerado el caso más extremo de los usos no satisfactorios. Son textos que entran de lleno a tratar un aspecto del *tópico* sin que éste haya sido presentado. En un 20,50% de casos, los estudiantes inician sus textos ofreciendo información de un *tópico* que, si bien se menciona, no ha sido enmarcado o contextualizado.

En el epígrafe que sigue se describe el nivel de competencia de la operación textual de *presentación del tópico* en comentario.

B). Descripción del nivel de competencia en comentario

Al igual que hemos procedido en exposición, en primer lugar, recogemos, en la gráfica adjunta (3), la distribución de los escritos en los tres niveles de competencia establecidos:

²⁰⁷ Podría objetarse que el número de manifestaciones satisfactorias es muy reducido. Sin embargo, la categorización de las mismas se ha hecho de modo inductivo, a partir de lo que se ha encontrado en los textos analizados.

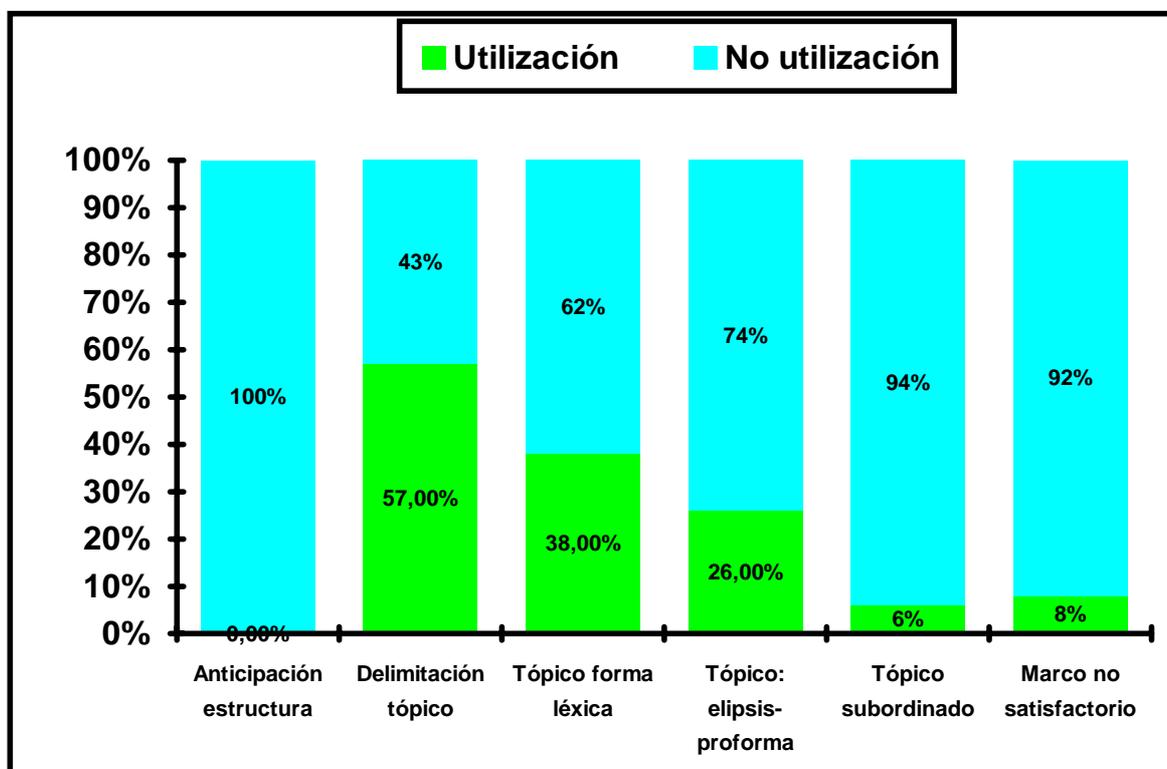


Gráfica 3: distribución de los niveles de competencia en comentario para la presentación del tópico

Según la distribución de porcentajes recogida en la gráfica (3), en comentario, el 43% de los estudiantes no inician satisfactoriamente su escrito, frente a un 30% que lo inician de forma satisfactoria. El 27% restante presenta inicios medianamente satisfactorios. Comparando estos datos con los obtenidos en exposición, se observa que el estudiante tiene más dificultad para llevar a cabo de forma plenamente satisfactoria el inicio textual cuando se trata de un *comentario a una obra* no sólo porque resulta más tentador efectuar referencias exofóricas al texto del que se parte, sino porque, ante este tipo de textos, son dos los elementos que debe introducir, la fuente de la que parte y el nombre de la obra que comenta (vid. apartado 5.1.1).

Puede afirmarse, pues, que en comentario el estudiante, con frecuencia (43%), no domina la operación textual consistente en *presentar el tópico*, aunque hay un 27% que lo intenta, combinando en tal presentación usos satisfactorios con no satisfactorios. El siguiente paso consiste en observar cuáles son las manifestaciones para la *presentación del tópico* más empleadas por los estudiantes para iniciar sus

escritos. Para ello, se recogen los porcentajes totales de presencia/ausencia en comentario de las manifestaciones establecidas:



Gráfica 4: porcentajes de frecuencias en comentario de las manifestaciones establecidas para la presentación del tópico

Tal como ocurría en exposición, la *delimitación del tópico* es la manifestación con un índice de aparición más elevado en los escritos analizados (57%), incluso con una frecuencia mayor. Destaca asimismo que sea la única manifestación satisfactoria empleada, lo que de nuevo puede interpretarse como un indicio de la escasez de estrategias que los estudiantes poseen para iniciar sus escritos académicos. A esta manifestación satisfactoria le siguen en frecuencia dos variables clasificadas como no satisfactorias: *el tópico aparece bajo una forma léxica* (38%) y *el tópico está elíptico o expresado mediante una proforma* (26%).

Debido al alto índice de frecuencia de textos calificados, en el análisis cuantitativo general (vid. gráfica 3), como medianamente satisfactorios (aquéllos que combinan en su realización manifestaciones satisfactorias junto con no satisfactorias),

el siguiente paso es observar en qué proporción tales usos aparecen en combinación con manifestaciones contempladas con distinto grado de satisfacción:

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso satisfactorio constante	Combinación con uso no satisfactorio
Satisfactoria	Anticipación estructura	---	---
	Delimitación del tópico	30%	27%

Tabla 8: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias del tópico textual en comentario

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso no satisfactorio constante	Combinación con uso satisfactorio
No satisfactoria	Tópico: forma léxica	23%	15%
	Tópico: elipsis-proforma	14%	12%
	Tópico subordinado	6%	---
	Marco no satisfactorio	8%	---

Tabla 9: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias de la organización y desarrollo de la información en comentario

A la vista de los datos recogidos en las tablas adjuntas, cabe destacar una idea fundamental que hemos ido reiterando a lo largo del análisis:

- En la prueba de comentario, el estudiante crea una referencia pero no la otra. El hecho de que la manifestación satisfactoria, considerada la más frecuente, aparezca combinada en un 27% de casos con manifestaciones no satisfactorias ratifica esta afirmación.²⁰⁸ Una de estas referencias, normalmente la que se refiere a la existencia física de la obra que se comenta, se da por conocida, mencionándola léxicamente (*la obra, el texto, etc.*), a través de una proforma exofórica (*esta obra, este texto*) o

²⁰⁸ En este caso en concreto los datos sobre las frecuencias de las manifestaciones coinciden parcialmente con los datos aportados por el análisis general, por una sencilla razón: en comentario, los estudiantes sólo emplean una manifestación satisfactoria posible por lo que no puede darse el caso de que ésta se combine con otras del mismo tipo.

creando una elipsis (*0 es un poema, es un cuadro, etc.*) (vid. supra subapartado 5.1.1.2: epígrafes A y B).

C). Concreción del marco de referencia normativo y del marco de rendimiento ideal

A la luz de los resultados expuestos en los dos subapartados anteriores, se constata que no hay un perfil suficientemente delimitado que ofrezca un nivel de competencia más frecuente que pueda considerarse como definitorio del estudiante medio. En todo caso, debe subrayarse la distribución casi equitativa de los escritos en los niveles de satisfacción y no satisfacción.

Esta distribución puede interpretarse como un reflejo de la falta de dominio de la *presentación del tópico*. Destaca también el hecho de que se emplee abusivamente una única estructuración, sin que parezca disponerse de otras posibilidades retóricas para llevar a cabo una presentación satisfactoria del *tópico*. Ante estos datos, nos aventuraríamos a formular el nivel mínimo de competencia exigible al finalizar Secundaria (marco de referencia normativo) del siguiente modo:

El estudiante debe ser capaz, como mínimo, de presentar, a partir de delimitarlo, el *tópico* de sus escritos, con información enciclopédica en torno al mismo que lo enmarque, aunque en ocasiones no cree la referencia lingüística para la existencia física de la obra concreta que comenta, en el caso de comentarios a textos u obras (*el texto que se comenta, la obra que comentamos, nos encontramos ante...*) y se limite a designarla deícticamente (*esta obra, este texto*) o mediante la creación de una elipsis (*0 Es la Piedad*).

Hemos optado por establecer un nivel mínimo de exigencia que recoja, en cierto modo, dicha oscilación entre usos satisfactorios y no satisfactorios, pero que se decante hacia lo satisfactorio. Como hemos dicho en anteriores ocasiones (vid. cap. II, 2.1.2), creemos que, desde un punto de vista didáctico, el marco de referencia no puede situarse al mismo nivel que el nivel de competencia más frecuente sino un grado por encima de lo contemplado como normal. De lo contrario, no puede hablarse de un objetivo mínimo de aprendizaje al que el estudiante puede y debe aspirar como mínimo.

En cuanto al marco de rendimiento ideal, podría concretarse del siguiente modo:

Al finalizar la Enseñanza Secundaria, el estudiante ha de ser capaz de iniciar sus textos satisfactoriamente, lo que implica:

- Por un lado, presentar el *tópico* de sus escritos, a partir de enmarcarlo con un trasfondo enciclopédico supuestamente conocido.

- Por otro lado, presentar el *tópico* de sus escritos de modo que se creen textos autónomos respecto de la situación de enunciación, que no tengan en cuenta el saber compartido con el profesor.

A lo largo de este apartado hemos intentado describir, por un lado, el nivel de competencia que los estudiantes manifiestan en la *presentación del tópico textual*, y, por otro lado, a partir de dicha descripción, configurar un marco de referencia normativo. En el apartado siguiente llevaremos a cabo una propuesta para evaluar con criterios explícitos la operación textual de *presentación del tópico*, que repercutirá en ulteriores propuestas didácticas.

5.1.2.2. Propuesta de evaluación criterial

Este apartado pretende actuar, en cierto modo, como síntesis del análisis cualitativo efectuado para la operación textual de presentación del *tópico*.

El criterio de evaluación básico es el que define la tarea solicitada. En nuestro caso, la tarea es realizar un *texto expositivo académico* con función transaccional (vid. supra cap. III, 3.4). Como hemos apuntado, dicha tarea se define a partir de una suma de subtareas que llevan a producir el tipo de texto planteado. Una de ellas es la que comentamos en estos apartados: *la presentación del tópico textual*. La descripción teórica ofrecida para dicha operación ha permitido juzgar el grado de satisfacción de los escritos analizados en cuanto a esta operación se refiere. Ahora bien, desde un punto de vista didáctico, dicho criterio resulta insuficiente en el sentido de que informa poco al estudiante sobre lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer en su escrito.

Por esta razón, y desde la concepción teórica tomada para la noción de criterio didáctico (vid. supra cap. II, 2.2.3.3), tal información necesita ampliarse con otras que den pistas al estudiante acerca de cómo proceder desde el punto de vista cognitivo en dicha realización, esto es, con información referida al proceso de composición textual (epígrafe A). Por otro lado, partiendo de la premisa de que la evaluación de los

aprendizajes es ante todo retroalimentación, se necesita saber cómo detectar y operar sobre un uso no satisfactorio (información referida a manifestaciones no satisfactorias y satisfactorias, respectivamente, de la operación evaluada; epígrafe B). Por último, desde un nivel mucho más específico, puede ser útil conocer diversas estructuras lingüísticas mediante las cuales se manifiestan los usos satisfactorios (epígrafe C).

A). Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual

Como quiera que, como hemos ido apuntando, queremos llevar a cabo una propuesta didáctica para evaluar productos textuales aunque sin olvidar el proceso de composición llevado a cabo, recogemos en el cuadro (4) la información relativa a éste último en relación con la *presentación competente del tópico*, así como las estrategias cognitivas implicadas en dicha operación. En este cuadro se recoge información que se ha ido apuntando a lo largo del análisis anterior, recogido en el apartado 5.1.1:

PROCESO DE COMPOSICIÓN

Situación retórica:

- Tener en cuenta el tipo de texto (expositivo): superestructura prototípica: presentación del tópico al inicio del texto; texto estructurado informativamente desde lo más general a lo más específico.
- Tener en cuenta la audiencia (no cooperadora, que actúa como desconocedora de la materia): explicitación y presentación del tópico sobre el que el texto informa.
- Tener en cuenta el objetivo del texto: demostrar que se sabe: presentación del tópico del que el resto del texto va a informar.

Estrategias cognitivas:

Haber planificado globalmente el texto de modo que se sea capaz de:

- Indicar la estructuración del mismo al inicio.
- Deslindar cuál es la información enciclopédica fundamental que ayuda a situar el tópico tratado.
- Producir un texto autónomo respecto de la situación de enunciación. No anclarse en información que forma parte del contexto situacional

Cuadro 4: criterios didácticos de evaluación para la presentación del tópico textual referidos al proceso de composición textual

La explicitación de información referente al proceso de composición ideal para llevar a cabo un posible inicio textual satisfactorio puede ayudar al estudiante a reflexionar sobre su representación mental del discurso académico y sobre su proceso de composición, y contrastarlo con la representación y el proceso seguido por un escritor competente. Dicha explicitación también permite establecer una comunicación entre las partes implicadas en el proceso evaluador. Por último, al ser información referida al proceso, permite establecer hipótesis explicativas sobre el mismo en relación con el texto producido.

B). Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos a la producción textual

Además de información sobre el proceso que le permita juzgar su producción, el estudiante necesita --como hemos indicado-- información más precisa sobre la operación textual, sobre modos diversos de realizarla. También puede resultarle útil

conocer manifestaciones no satisfactorias habituales entre los estudiantes en una determinada franja de escolarización. Por esta razón, es importante contar con información como la que se apunta en el siguiente cuadro (5). En él, aparece recogida la siguiente información. Por un lado, en una primera columna, se nombra la operación textual definidora de la tarea (*presentación del tópico textual*). En una segunda, bajo el epígrafe “se consigue si...”, se recogen posibles manifestaciones satisfactorias de la misma. En una tercera, bajo el epígrafe “no se consigue si...” se recogen posibles manifestaciones no satisfactorias:²⁰⁹

OPERACIONES TEXTUALES	SE CONSIGUE SI...	<u>NO</u> SE CONSIGUE SI...
PRESENTACIÓN DEL TÓPICO TEXTUAL	<p>El tópico textual se presenta en el inicio textual</p> <p>El tópico ocupa la posición más alta desde el punto de vista de jerarquización de la información.</p> <p>Se emplea opcionalmente, pero no de forma exclusiva, un título como medio de anunciar el tópico de su texto.</p> <p>-----</p> <p>a) Se adelanta el desarrollo del tópico textual. Se explicita el plan de presentación de la información.</p> <p>b) Se enmarca el tópico textual dentro de unas coordenadas espacio-temporales, con información que resulta funcional en el texto subsiguiente.</p>	<p>El tópico textual no se presenta en el inicio textual.</p> <p>El tópico no ocupa una posición jerárquicamente superior desde el punto de vista informativo.</p> <p>Se emplea exclusivamente el título como único lugar en que se presenta el tópico.</p> <p>-----</p> <p>a) Existe una incongruencia entre la estructuración anunciada del texto y el desarrollo ulterior.</p> <p>b) El tópico se da como información conocida, expresado mediante una forma léxica.</p> <p>c) El tópico aparece elíptico o en forma pronominal, sin explicitarlo léxicamente por considerar que, al</p>

²⁰⁹ La representación gráfica de los criterios de evaluación, junto con sus manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias, bajo los epígrafes de “se consigue si” y “no se consigue si”, está tomada de VESLIN et al. (1992).

		<p>estar formulado en la pregunta, forma parte del conocimiento compartido.</p> <p>d) El texto entra de lleno a tratar algún aspecto del tópico sin presentarlo.</p> <p>e) Se enmarca el tópico con información no relevante, con excesiva información enciclopédica.</p>
--	--	---

Cuadro 5: criterios didácticos de evaluación para la presentación del tópico textual referidos a la producción textual

En la síntesis recogida en el cuadro (5), hemos querido expresar que hay una serie de condiciones necesarias en la *presentación del tópico*, que son las que están por encima de la línea discontinua. Las condiciones enumeradas con una letra se presentan en cambio como opciones posibles y en suma sintetizan las manifestaciones que de la *presentación del tópico textual* hemos encontrado en las muestras analizadas (apartado 5.1.1).

C). Indicadores de realización

Conocidas las manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias de una determinada operación textual, puede resultar útil conocer qué microestructuras retóricas, qué estructuras lingüísticas y qué signos de puntuación y tipográficos se emplean normalmente en la materialización de manifestaciones contempladas como satisfactorias.²¹⁰ De este modo, el estudiante puede conocer algunas posibilidades para estructurar lingüísticamente lo que pretende expresar, tal como se recoge en el siguiente cuadro:

²¹⁰ Como se recordará (vid. supra cap. II, 2.2.3.3), las estructuras retóricas y lingüísticas normalmente empleadas en la realización satisfactoria de una determinada operación textual funcionan, según la terminología empleada en el modelo teórico seguido para la noción de criterio, como indicadores de realización de dicha operación.

MICROESTRUCTURAS RETÓRICAS
<p>Microestructura de anticipación de la información. Microestructura de definición de introducción. Microestructura de causa-efecto. Microestructura de orden espacio-temporal. Microestructura de orden de importancia. [...]</p>
ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS
<p>Cláusula relativa o aposición explicativa. Cláusula relativa creadora de referencia (el texto que....). Oraciones atributivas. Verbos presentativos (Nos encontramos, estamos ante....) [...]</p>
SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y ELEMENTOS TIPOGRÁFICOS
<p>Empleo del título como recurso tematizador.</p>

Cuadro 6: posibles indicadores de realización de manifestaciones satisfactorias de la presentación del tópico

Respecto de la información recogida en este último cuadro, cabe efectuar una serie de precisiones:

- Por un lado, el hecho de que las dos enumeraciones realizadas finalicen con una serie de puntos suspensivos responde al propósito de querer reflejar que una manifestación satisfactoria de la operación textual analizada puede llevarse a cabo sin necesidad de emplear ninguna de las estructuras aquí recogidas. Las estructuras apuntadas son las que han aparecido mayoritariamente en los escritos analizados, pero la realización satisfactoria de *presentación del tópico* no está limitada a las mismas. Incluso el empleo de tales estructuraciones no tiene por qué implicar una manifestación satisfactoria. En el análisis efectuado anteriormente (5.1.1), hemos podido encontrar la aparición de tales estructuraciones sin que la operación textual se realice satisfactoriamente.

- Debido a las razones apuntadas en el párrafo anterior, hemos optado por presentar esta información separada de la explicitación del *criterio de evaluación* y sus posibles manifestaciones. El hecho de colocar las estructuraciones lingüísticas de forma anexa a la explicitación de criterios didácticos referidos a la producción textual podría llevar a una lectura errónea o confusa de la relación existente entre manifestaciones satisfactorias y estructuraciones lingüísticas posibles; como ha quedado apuntado, entre estas dos informaciones no se establece una relación de interdependencia.

La explicitación de criterios didácticos de evaluación llevada a cabo en este subapartado (5.1.2.2) ha permitido contar con tres bloques de información:

1. Criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición llevado a cabo para una presentación competente del tópico textual (epígrafe A).

2. Explicitación de criterios didácticos de evaluación, donde se explicita no sólo la operación textual definidora de la tarea que se debe realizar, sino también posibles manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias de dicha operación (epígrafe B).

3. Enumeración de posibles microestructuras retóricas, estructuras lingüísticas y signos de puntuación y tipográficos empleados normalmente en las manifestaciones satisfactorias de la *presentación del tópico*(epígrafe C).

Hemos efectuado en este apartado (5.1.2) una propuesta parcial de evaluación de la presentación del *tópico textual*, atendiendo tanto a la creación de un posible marco de referencia normativo (5.1.2.1) como a la configuración de un posible marco de referencia criterial (5.1.2.2). En el siguiente apartado procedemos a determinar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos en nuestro análisis. Con los datos que aporte la validez y fiabilidad de los mismos, podremos, de algún modo, reajustar la propuesta parcial de evaluación que acabamos de presentar.

5.1.3. Determinación de la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos para la presentación del tópico textual

Para determinar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos se ha empleado, como se comentó en el capítulo IV, la técnica de análisis de datos conocida

como *triangulación de observadores*. Para llevar a cabo el comentario de los resultados obtenidos en la validez y fiabilidad, tendremos en cuenta diferentes fuentes de información, ya apuntadas en el capítulo correspondiente (vid. supra cap. IV, 4.3.4).

En nuestra exposición, comentaremos conjuntamente los resultados obtenidos en exposición y en comentario, así como los de la validez y fiabilidad. Creemos que una visión en conjunto, aunque contrastada, de los datos ofrecidos desde estas cuatro perspectivas puede enriquecer la interpretación de los mismos.

5.1.3.1. Validez y fiabilidad de las manifestaciones establecidas para la presentación del tópico

De la categorización efectuada sobre las habilidades textuales empleadas por los estudiantes para la *presentación del tópico*, sólo una no ha resultado válida y cuatro no han resultado fiables, como se recoge en la tabla siguiente.²¹¹

TIPO DE RESPUESTA	MANIFESTACIONES NO VÁLIDAS	MANIFESTACIONES NO FIALES
EXPOSICIÓN		Tópico: forma léxica (5)
COMENTARIO		Delimitación del tópico (5)
	Tópico: forma léxica	Tópico: forma léxica (6)
		Marco del tópico no satisfactorio (4)

Tabla 10: resultados de la validez y la fiabilidad para la operación textual de presentación del tópico

²¹¹ Los resultados detallados de la validez y fiabilidad para cada una de las variables establecidas en el total de las operaciones analizadas se encuentra en el apéndice III, tablas 52, 53, 54, 55).

Como se apuntó en el capítulo IV (cfr. supra cap. IV, 4.3.4), se ha considerado que una manifestación no es válida si el porcentaje de aparición de la misma según la investigadora de este trabajo no se encuentra en el intervalo de un 10% por encima o un 10% por debajo del porcentaje obtenido por los observadores.

Así, por ejemplo, la manifestación denominada *el tópico aparece como conocido bajo una forma léxica* no ha resultado válida en comentario porque, como se aprecia en la tabla correspondiente del apéndice III (tabla 53), el porcentaje de aparición de la investigadora es del 38%, mientras que el porcentaje de aparición según los observadores es del 54,3%. Contando con un intervalo de confianza del 10% sobre el porcentaje obtenido por los observadores, el porcentaje de la investigadora debería aparecer incluido entre la franja de un 44,3% y un 64,3%.

Por otra parte, tal como se apuntó también en el capítulo correspondiente, se ha considerado que una manifestación no es fiable si hay una falta de acuerdo entre observadores e investigadora en la adjudicación de la misma a un escrito en al menos en cuatro ocasiones.

Así, si en la columna de manifestaciones no fiables en exposición encontramos la denominada *el tópico aparece bajo una forma léxica* y entre paréntesis el número 5, quiere decir que la adjudicación de la misma por observadores e investigadora a un texto no ha coincidido en cinco escritos distintos. Los escritos concretos en que ha tenido lugar esa falta de acuerdo están especificados para cada manifestación en el apéndice III, tablas 54, 55.

En la tabla se señala en negrita las variables que no han resultado válidas ni fiables. En la interpretación y discusión de los resultados, seguimos el orden establecido en la descripción efectuada anteriormente de cada manifestación (apartado 5.1.1), por lo que empezamos por comentar las manifestaciones definidas como satisfactorias para pasar luego a las no satisfactorias. Por lo tanto, el orden de exposición es el que sigue: *delimitación del tópico, tópico como conocido bajo una forma léxica, enmarque del tópico no satisfactorio.*

A). Delimitación del tópico

La manifestación denominada *delimitación del tópico* (vid. supra subapartado 5.1.1.1: epígrafe B) no ha resultado fiable en la prueba de comentario, aunque, por otro lado, ha resultado válida en ambos tipos de prueba.

Con el siguiente ejemplo se pretende ilustrar una posible razón que da cuenta de dicha falta de *fiabilidad*:

(47) ***La obra se llama "el éxtasis de Santa Teresa", y fue esculpida por Bernini.***

Bernini es un escultor barroco, aunque además era arquitecto y pintor, algunas obras suyas son " Apolo y Dafne " y la columnata de San Pedro, en Roma. Como se puede apreciar en la obra los escultores barrocos dan gran importancia al movimiento. Ma/Ha/02

El observador señala que el *tópico textual* aparece bajo una forma léxica (*la obra*), coincidiendo en ello con la investigadora, pero en cambio, a diferencia de ésta, no indica que haya una *delimitación del tópico*. En el ejemplo apuntado, es cierto que el *tópico "obra"* no aparece delimitado, ausencia de delimitación en la que parece haberse fijado el observador. Para que se contemplara como un inicio textual competente, hubiera sido necesario el empleo de una *cláusula relativa especificativa creadora de referencia* (vid. supra subapartado 5.1.1.1: epígrafe B.2, *desde el tópico al marco*): *la obra que [...]*. Sin embargo, igual de cierto es que la obra concreta que se comenta (*el éxtasis de Santa Teresa*) está delimitada dentro de unas coordenadas espacio-temporales que la enmarcan.

Es esta segunda delimitación la que ha señalado la investigadora: “*fue esculpida por Bernini // Bernini es un escultor barroco.*”

Como se apuntó, en la prueba de comentario, acostumbra a conjugarse más de una manifestación para la *presentación del tópico*, pues son dos las referencias --como en su momento se explicó-- que se deben crear: una referencia textual para la existencia física de la obra y una referencia que sitúe la obra concreta que se comenta dentro de unas coordenadas espacio-temporales. Por lo tanto, la falta de *fiabilidad* en casos como el descrito (47) puede deberse a que sólo se valora una de las referencias, no las dos que necesariamente deben efectuarse. De la interpretación efectuada se infiere que parece necesario explicitar más claramente la necesidad frecuente de conjugar, como exige la situación académica escrita, la creación de dos referencias en la prueba de comentario.

Por otro lado, el ejemplo que sigue pretende ilustrar otra razón que explicaría la falta de *fiabilidad*: una concepción distinta entre el observador y la investigadora de lo que constituye el texto:

(48) *c) Arquitectura mudéjar: iglesia sg. XIV-XV*
Nos representa el ábside de una iglesia mudéjar. Ma/Ha/05

El observador considera que en este caso ha habido *enmarque del tópico* (*Arquitectura mudéjar: iglesia sg. XIV-XV*), no así la investigadora, quien ha considerado que dicho enmarque forma parte del título y por lo tanto éste por sí solo no enmarca. La investigadora ha considerado que dicho enunciado constituye el título del texto basándose en los siguientes indicios: el enunciado no se cierra con un punto final, aparece en el inicio absoluto del texto, está subrayado y constituido por un estructura nominal, frecuentemente utilizada con este fin; el inicio textual propiamente dicho retoma parte de la información contenida en el enunciado primero (*iglesia mudéjar*).

Sin embargo, el observador comenta en voz alta que tal enunciado no puede considerarse el título del texto. Para ello aduce las siguientes razones: el hecho de que la información con que se inicia el texto esté subrayada se debe a una estrategia tipográfica frecuentemente empleada en los escritos de los estudiantes para destacar lo que consideran que es información importante, de ahí que no tenga por qué ser considerada necesariamente como la expresión del título del texto. Por lo tanto, amparándose en esta interpretación, el observador considera que el *tópico está delimitado*, pues dicha

información no forma parte del título, al contrario de lo que ha considerado la investigadora.

A la vista de esta doble interpretación sobre la función del enunciado colocado en el inicio absoluto del texto, cabe preguntarse:

Por un lado, ¿representa el subrayado una manera competente de indicar el título?, ¿o más bien debe entenderse el uso del subrayado como un recurso de fácil manejo a menudo empleado por los estudiantes para indicar información importante independientemente de que ésta aparezca en el inicio absoluto del texto?

Por otro lado, ¿puede considerarse la ausencia del punto al final del enunciado como un dominio de las características tipográficas que presenta la expresión de un título?, ¿o más bien debe contemplarse como una incompetencia en el empleo de los signos de puntuación que lleva al estudiante a no colocarlos por sistema cuando el final de la frase coincide con el final de la línea?

De ser así, parece necesario destacar una idea que va a resultar fundamental a lo largo de estas páginas. la existencia del binomio indisoluble que forman puntuación y textualidad, pues un desajuste en el primero tiene importantes repercusiones en el segundo de los aspectos (vid. infra apartado 5.2.1.1).

Más allá de comentar si hay o no *delimitación del tópico*, ante ejemplos como éstos se pone de manifiesto que el poco dominio que los estudiantes normalmente manifiestan de los mecanismos no sólo de puntuación sino también tipográficos puede ocasionar problemas de malinterpretación. La falta del punto al final del primer enunciado no tiene por qué corresponder a un dominio de cómo se expresa tipográficamente un título sino a una característica frecuente en los escritos de los estudiantes: la falta de empleo de signos de puntuación (cfr. FIGUERAS 1998). El empleo del subrayado no tiene por qué corresponder a un elemento tipográfico con que se destaca el título sino al uso constante entre los estudiantes de destacar lo importante.

Lo cierto es que, debido objetivo perseguido en esta investigación de llevar a cabo una propuesta didáctica de evaluación del texto escrito, es preciso una delimitación de lo que constituye el título del texto así como de la función que éste desempeña, puesto que, como se aprecia a partir del ejemplo comentado, la concepción que se tenga de lo que constituye un título y su función puede provocar valoraciones distintas, incluso opuestas, sobre la calidad de un determinado texto.

B). El tópico aparece como conocido bajo una forma léxica

La manifestación denominada *el tópico aparece como conocido bajo una forma léxica* (vid. subapartado 5.1.1.2: epígrafe A) no ha resultado válida en comentario. Asimismo, tampoco ha resultado fiable ni en comentario ni en exposición.

El resultado de los observadores da un índice de frecuencia mayor en comentario para dicha variable (54,3%) que el ofrecido por la investigadora (38%) (vid. apéndice III, tabla 53). Ello puede ser debido, según se recoge en las notas de campo y tras analizar los casos no coincidentes, a que dicha manifestación no está del todo bien caracterizada, tal como se intenta ilustrar a partir de comentar la falta de fiabilidad que ésta presenta en la valoración de la siguiente muestra:

(49) PARTE TEÓRICA
El arte islámico en España se desarrolla en la zona sur sobre todo en Andalucía (Al-Andalus) desde el siglo octavo hasta finales del siglo catorce, comprende varias etapas; califal, de los reinos de Taifas, de las misiones africanas y la nazarí. Mu/Ha/02

En el ejemplo adjunto, el observador ha considerado que el *tópico* aparece como conocido, ya que se expresa bajo una forma léxica y por lo tanto se sabe de qué se está hablando. Sin embargo, la investigadora ha considerado que *el tópico está delimitado*, enmarcado en unas coordenadas espacio-temporales, lo que quiere decir que el emisor ha considerado que éste era información supuestamente no conocida por el lector y, en consecuencia, lo ha presentado mediante dicho enmarque.

A partir de contrastar los dos juicios, puede asentirse que la falta de acuerdo ha sido provocada por la ambigüedad que ocasiona la denominación dada a la variable. Quizás debiera formularse de forma más extensiva o explícita: *el tópico, aunque aparece explícitamente en el texto bajo una forma léxica, se presenta como conocido por el lector, sin necesidad de una presentación ulterior*, definición que, aunque poco económica, parece más fiable que la dada en principio: *el tópico aparece como conocido bajo una forma léxica*. Tras los datos aportados en la triangulación, debe reconocerse la dificultad de interpretar lo que se pretendía con una descripción tan sintética y, sin duda, ambigua.

Puede decirse pues que, para la investigadora, bajo dicha manifestación, se entiende fundamentalmente que el *tópico* se ofrece erróneamente como conocido, sin que el escritor sienta necesidad de definirlo, de delimitarlo. En estos casos, el lector no sabe lo

que dicha expresión referencial significa, aunque es cierto que puede saber cuál es el *tópico* del texto porque está referenciado léxicamente. En cambio, el observador ha entendido que dicha variable aparece cada vez que el *tópico* se expresaba bajo una forma léxica, independientemente de que a continuación ésta se presente o no. Esta confusión explica, indudablemente, que esta manifestación presente un índice de frecuencia más elevado en el análisis efectuado por los observadores que en el de la investigadora.

En otros casos, la discrepancia tiene fácil explicación si se tiene en cuenta que el observador, como ya ocurrió con la manifestación anteriormente comentada, ha considerado el título en su análisis. En el ejemplo que a continuación se expone, ambos coinciden en señalar que el *tópico* aparece de forma secundaria, como información subordinada a lo que sería una especificación del mismo. Sin embargo, el observador indica también que el *tópico* aparece bajo una forma léxica, puesto que aparece tematizado en el *título*, aunque se plantea la duda de si el título forma parte o no del análisis:

(50) *1. Las Meninas de Velázquez*

Descripción:

En el segundo plano B, en el centro, se halla la infanta Margarita rodeada de cortesanas.

A la derecha, del espectador, se hallan tres cortesanas, una joven y erguida (saluda a su alteza) y dos más menudas. Ba/Ha/09

Por último, la confusión también puede deberse, como ocurrió también en la manifestación anteriormente comentada, a que tan sólo se valora una de las dos creaciones de referencia normalmente necesarias en la prueba de comentario de texto. En el siguiente caso, tanto el observador como la investigadora indican que el *tópico* no aparece en posición nuclear. Sin embargo, la investigadora señala además que no se crea una segunda referencia necesaria del *tópico*, que éste --la obra "**Cinco horas con Mario**"-- aparece como supuestamente conocido por el lector, sin que el escritor lo presente o enmarque:

(51) *En este texto perteneciente a la obra "Cinco horas con Mario" aparece sucesivamente muchos personajes, pero en realidad ninguno identificado a sí mismo ya que toda la obra gira en torno a dos personajes principales: Mario y su mujer. Mario ha muerto y su mujer con la obsesión*

de velarle por última vez pasa toda la noche al lado del cadáver y hablando sobre su vida con Mario. Ma/Li/03

En resumen, la interpretación de los resultados obtenidos para la manifestación de *el tópico aparece bajo una forma léxica* pone de manifiesto dos ideas fundamentales: por una parte, la confusión de lo que dicha manifestación representa. Por otra parte, la confusión sobre la función del título como mecanismo creador de referencia.

C). Enmarque no satisfactorio del tópico

Aunque la manifestación denominada “enmarque no satisfactorio del tópico” ha resultado válida, en cambio no ha resultado fiable en comentario en cuatro de las muestras contrastadas. La razón fundamental de la falta de *fiabilidad* debe buscarse en el nivel de exigencia requerido por cada evaluador en la contextualización, razón que puede extraerse a partir de comentar las valoraciones dadas para el siguiente inicio textual:

(52) **0** *Es una fuente histórica. Texto que pertenece a una declaración de derechos fundamentales del hombre. Está basado en las teorías liberales de Locke, del empirismo inglés; se defienden los derechos naturales del hombre, sobre todo el derecho a la propiedad privada, base en el liberalismo.*

El texto pertenece a una constitución francesa, quizás la 1ª que se hizo pues se está defendiendo el derecho a la resistencia [...]. Sa/Hc/01

Tanto el observador como la investigadora coinciden en indicar que hay elipsis del *tópico*: en ningún momento se menciona que se está comentando un texto. Pero, además, el observador añade que el enmarque ofrecido para el mismo no es satisfactorio (*texto que pertenece a una declaración de derechos fundamentales del hombre. Está basado en las teorías liberales de Locke, del empirismo inglés*). La razón apuntada por el observador es que no hay una contextualización espacial ni temporal explícita. La investigadora, por el contrario, ha contemplado dicho inicio como un ejemplo de *enmarque satisfactorio del tópico*, considerando que, en cierto modo, tiene lugar una contextualización espacio-temporal del mismo, al mencionar elementos referenciales que ayudan a situarlo en unas coordenadas determinadas, como pueden ser "teorías liberales

de Locke, empirismo inglés", aunque para que dicha información contextualice es necesario partir de un conocimiento enciclopédico compartido.

Es cierto que no es un ejemplo claro de lo que significa enmarcar el *tópico*, puesto que hay que destacar, a favor del juicio emitido por el observador, que la cronología de un acontecimiento histórico puede variar según la zona, según la ubicación espacial, por lo que parece necesario explicitar siempre los dos ejes de la contextualización. De todos modos, aunque dicha coordenada espacial parece explicitarse en el segundo párrafo del texto (*pertenece a una constitución francesa, quizás la 1ª que se hizo...*), falla entonces la explicitación del eje temporal de un modo más explícito.

La misma disonancia de lo que se entiende por contextualización está en el origen de la falta de coincidencia en la valoración del siguiente ejemplo:

(53) *EL PARTENÓN (Acrópolis de Atenas). Ejemplo perfecto del templo griego. Es de orden dórico, es octástilo y períptero. Fueron sus arquitectos Ictinos y Calíckates y Fidias dirigió las obras de construcción, encargándose de coordinar su ejecución y de la escultura (Atenea y tímpanos). Los elementos griegos de idealización del templo hasta el punto de cuidar los efectos ópticos están presentes: entasis, intercolumnios desiguales, mayor robustez,... Dedicado a Palas Atenea, tenía en su interior la escultura de esta diosa hecha por Fidias en oro y marfil. Aún hoy se erige sobre la colina de la Acrópolis ateniense orgulloso junto con otros templos, de una civilización que ha marcado la historia. Mu/Ha/04*

El observador ha catalogado dicho inicio como un caso de *enmarque no satisfactorio del tópico*. En voz alta comenta si la ubicación espacial es suficiente considerando presupuesta la temporal. La investigadora, que ha considerado que el *tópico* aparecía satisfactoriamente enmarcado, ha basado su juicio en considerar que la ubicación espacial es en ese caso suficiente, por hacer referencia a un acontecer histórico que caracteriza el espacio descrito, además de que el léxico empleado es propio de dicho momento histórico.

En la descripción previa de la manifestación que estamos comentando (vid. supra subapartado 5.1.1.2: epígrafe D) sólo se había contemplado bajo dicha variable los casos en que el enmarque establecido para presentar el *tópico* era excesivo. A la luz de los datos aportados tras la determinación de la validez y la fiabilidad, parece necesario añadir la idea de que un buen enmarque, en que se expliciten las dos coordenadas físicas, será

mejor valorado que uno que explicita una coordenada pero en cambio haya que inferir la otra a partir de la información contenida en el texto. La cantidad de conocimiento explicitado es mayor, por lo que se cumple de un modo más eficaz la pretensión de demostrar lo aprendido. Además es un texto más eficiente en la medida en que el lector tendrá que llevar a cabo un menor esfuerzo interpretativo.

Tras la determinación de la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos para la operación textual de *presentación del tópico*, pueden extraerse una serie de implicaciones que a continuación pasamos a detallar y que permiten reajustar los datos obtenidos previamente.

5.1.3.2. Implicaciones de los resultados de la validez y la fiabilidad. Conclusiones parciales

Las manifestaciones establecidas para describir la *presentación del tópico* ofrecen un grado de *validez* elevado, puesto que sólo la variable denominada *el tópico aparece bajo una forma léxica* no ha resultado válida para la prueba de comentario de texto.

En cuanto a la *fiabilidad*, tres han sido las variables contempladas como no fiables. En comentario, las manifestaciones no fiables han sido las denominadas *delimitación del tópico*, *enmarque del tópico no satisfactorio* y *el tópico aparece como conocido bajo una forma léxica*. Ésta última ha sido también la única no fiable en exposición (vid. tabla 10, apartado 5.1.3.1). El hecho de que la falta de fiabilidad sea mayor en comentario que en exposición se debe posiblemente a la complejidad añadida que supone la presentación del *tópico* en dicho tipo de prueba.

Las razones fundamentales apuntadas a lo largo de nuestro análisis anterior para explicar la falta de validez y fiabilidad de las manifestaciones indicadas son las siguientes:

1. Confusión interpretativa de lo que significa la manifestación denominada *el tópico aparece como conocido bajo una forma léxica*. Con ella no se pretenden recoger los casos en que el *tópico* aparece expresado léxicamente. Bajo esta manifestación la investigadora se refiere a los casos en que la expresión referencial del *tópico* aparece, aunque por error, como supuestamente conocida por el lector y, por lo tanto, sin acompañarla de una presentación informativa de la misma. Así pues, a la vista de la confusión ocasionada, parece necesario una descripción más explícita de lo que con esta manifestación se describe. Por otro lado, otra razón que explica la problemática de esta

manifestación es que los observadores no parecen haber juzgado las dos referencias que se deben crear en el inicio de un comentario a una obra.

2. Distinta concepción de lo que constituye el título de un escrito. Observadores e investigadora atribuyen una función textual diversa al título. A diferencia de los observadores, la investigadora considera que el título por sí solo no crea referencia textual. Hay además una distinta interpretación de los indicadores convencionales de un título (subrayado, ausencia de punto final, etc.).

3. Concepción distinta de lo que implica un enmarque no satisfactorio del *tópico*. La definición que se había hecho de esta manifestación necesita ser ampliada y no quedar acotada a los casos en que el enmarque no es satisfactorio por exceso de información, sino que puede haber también un *enmarque no satisfactorio* cuando sólo se explicita uno de los dos ejes de las coordenadas espacio-temporales. Así pues, el enmarque puede resultar insatisfactorio por dos razones: bien por exceso de información, por aportar información que no resulta funcional con el desarrollo subsiguiente, o bien por defecto de información. Esta última posibilidad es la que en un principio no había contemplado la investigadora.

La información aportada tras la validez y fiabilidad permite reajustar la propuesta parcial de evaluación que habíamos presentado:

En cuanto a la descripción del marco de referencia normativo, cabe apuntar una matización. La única manifestación que no ha resultado válida y por lo tanto no mide lo que dice medir ha sido la del *tópico aparece como conocido bajo una forma léxica*. Además de los problemas de malinterpretación, que explicarían la falta de fiabilidad de la misma en exposición y en comentario, esta falta de validez afecta de algún modo a la descripción que se había llevado a cabo sobre el nivel medio de competencia. Apuntábamos en el subapartado 5.1.2.1 (epígrafe B) que en comentario el estudiante, por norma general, no se muestra competente a la hora de iniciar sus textos. El hecho de que una manifestación no satisfactoria no haya resultado válida con un índice de aparición más elevado entre los observadores podría entenderse como una pista para remarcar más esa falta de competencia ya denunciada y que ha sido recogida en el marco de referencia normativo.

Las repercusiones de los resultados de la validez y fiabilidad son más palpables en la propuesta criterial de evaluación. La interpretación sobre la falta de fiabilidad de tres de las manifestaciones establecidas permite afinar la explicitación de criterios e incluso

añadir información. El reajuste de explicitación de criterios recoge aspectos relacionados con los puntos ya mencionados. Se hace necesario destacar que:

1. En comentario normalmente es necesaria la creación de una doble referencia:

- Una referida a la existencia de una obra que se comenta (normalmente creada a través de una cláusula relativa establecedora de referencia),

- otra referencia enciclopédica, referida al enmarque espacio-temporal de la obra concreta que se comenta.

Para distinguir entre ambos tipos de creaciones referenciales, parece conveniente introducir una distinción terminológica que hasta el momento no nos había parecido necesaria. Emplearemos el término *deíxis discursiva* para referirnos a la referencia a la existencia física de la obra que se comenta. CASTELLÀ (1992: 162) define de este modo la *deíxis discursiva*:

“ [...] presentada per diversos autors como un tipus més de deíxis, és de fet en el terreny de la referència endofòrica. Resulta de considerar que el text que s’ha dit, o le que ha de venir, és ja present a l’entorn comunicatiu i susceptible, per tant, de ser assenyalat. Fan aquesta funció les expressions del tipus a la pàgina 10, como hem dit abans, l’esquema que presentem a continuació, etc., que són referències metatextuals, relatives a la construcció del text. Com es pot veure als exemples, la deíxi discursiva tant pot ser anafòrica (fent referència al que ja s’ha dit) com catafòrica (fent-ne al que es dirà a continuació).”

2. La manifestación el *tópico aparece como conocido bajo una expresión léxica* requiere una denominación más explícita, que no lleve a la ambigüedad interpretativa.

3. El título es insuficiente para crear la referencia textual. Además, la expresión del título tiene unas características tipográficas y sintácticas que hay que respetar.

4. La doble coordenada espacio-temporal puede dotar al texto de más calidad expositiva, por lo que esta idea debe recogerse, de algún modo, en la propuesta de evaluación criterial.

En general, la falta de fiabilidad puede responder a una confusión de lo que se entiende bajo la operación textual de *presentación del tópico*. Esto nos ha llevado, a fin de conseguir una propuesta de evaluación que comunique y ayude al aprendizaje, a

desglosar esta operación en dos: *expresión del tópico* (designación referencial) por un lado, y *presentación* (función informativa) por otro.

A continuación, ilustramos cómo queda dicha propuesta criterial de evaluación para la operación textual de *presentación del tópico*. Marcamos con un subrayado los cambios efectuados en la misma en relación con la que habíamos presentado previamente (vid. supra subapartado 5.1.2.2: epígrafe B):

OPERACIONES TEXTUALES	SE CONSIGUE SI...	<u>NO</u> SE CONSIGUE SI...
<p data-bbox="204 1016 496 1095"><u>EXPRESIÓN DEL TÓPICO</u></p>	<p data-bbox="518 689 903 768">El tópico textual se presenta en el primer párrafo.</p> <p data-bbox="518 831 903 954">El tópico ocupa la posición más alta desde el punto de vista de jerarquización de la información.</p> <p data-bbox="518 1016 903 1189"><u>El tópico se expresa léxicamente y además, a continuación, se presenta, como información nueva que es.</u></p> <p data-bbox="518 1252 903 1424">Se emplea opcionalmente, pero no de forma exclusiva, un título como medio de anunciar el tópico del texto.</p> <p data-bbox="518 1487 903 1749"><u>En el caso de que se trate de un comentario a una obra, se crea una doble referencia: una deíxis discursiva y un enmarque enciclopédico sobre la obra comentada.</u></p>	<p data-bbox="925 689 1339 768">El tópico textual no se presente en el inicio textual.</p> <p data-bbox="925 831 1339 909">Se presenta el tópico como información subordinada de otra.</p> <p data-bbox="925 972 1339 1189"><u>El tópico, aunque introducido léxicamente e incluso ocupando una posición jerárquica alta, se da como información conocida, sin presentarlo.</u></p> <p data-bbox="925 1252 1339 1514"><u>El tópico aparece elíptico o en forma pronominal, sin explicitarlo léxicamente por considerar que forma parte del conocimiento compartido al estar formulado en la pregunta.</u></p> <p data-bbox="925 1576 1339 1704">Se emplea el título como único lugar en que expresar y/o presentar el tópico.</p>
	<p data-bbox="518 1771 903 1895">a) Se adelanta el desarrollo del tópico textual. Se explicita el plan de presentación de la información.</p> <p data-bbox="518 1957 903 1991">b) Se define el tópico textual con</p>	<p data-bbox="925 1771 1339 1895">a) Existe una incongruencia entre la estructuración anunciada del texto y el desarrollo ulterior.</p> <p data-bbox="925 1957 1339 1991">b) Se enmarca el tópico con</p>

<p>PRESENTACIÓN DEL TÓPICO TEXTUAL</p>	<p>información que resulta funcional en el texto subsiguiente.</p> <p>c) Se enmarca el tópico textual dentro de unas coordenadas espacio-temporales.</p>	<p>información no relevante, con excesiva información enciclopédica.</p> <p>c) <u>Se enmarca el tópico con información insuficiente: sólo el eje temporal o espacial cuando ambos resultan funcionales para situar el tópico y dan mayor calidad al escrito.</u></p> <p>d) El texto entra de lleno a tratar algún aspecto del tópico sin presentarlo</p>
---	--	--

Cuadro 7: reajuste de la propuesta parcial de evaluación criterial para la presentación del tópico

Como se observa, los datos aportados mediante la *técnica de la triangulación* han permitido un afinamiento de las manifestaciones previamente establecidas así como del instrumento de evaluación derivado de las mismas.

Por otro lado, la dificultad de reconocimiento de lo que constituye el título en los escritos de los estudiantes parece estar provocada fundamentalmente por la ausencia constante de signos de puntuación en sus textos. Parece necesario indicar de algún modo la estrecha relación existente entre puntuación y textualidad, de ahí que, a la hora de señalar *indicadores retóricos, lingüísticos y tipográficos* de manifestaciones satisfactorias (vid. subapartado 5.1.2.2: epígrafe C), creamos necesario adjuntar a dicha información un dato más (cuadro 8), en la que se recojan características tipográficas y de puntuación que normalmente presenta una manifestación satisfactoria.

SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y ELEMENTOS TIPOGRÁFICOS
Empleo del título como recurso tematizador. Marcaje tipográfico del título (subrayado, con doble sangría, etc.). Ausencia de punto al final del mismo. [...]

Cuadro 8: signos de puntuación y elementos tipográficos empleados en relación con la presentación del tópico

Finalizado el análisis de la operación textual de *presentación del tópico*, cabe efectuar una breve síntesis de lo expuesto en estos apartados. A lo largo del apartado 5.1, hemos procedido al análisis de la presentación del tópico en el corpus objeto de estudio. Para ello, en 5.1.1 hemos llevado a cabo una categorización de las diferentes manifestaciones encontradas en los escritos analizados sobre la *presentación del tópico*. En 5.1.1.1 hemos comentado las manifestaciones contempladas como satisfactorias (*anticipación de la estructura del desarrollo informativo del tópico* [epígrafe A]; *delimitación del tópico* [epígrafe B]); mientras que en 5.1.1.2 hemos comentado las no satisfactorias (*el tópico aparece bajo una forma léxica* [epígrafe A]; *el tópico aparece de forma elíptica o bajo una proforma* [epígrafe B]; *el tópico aparece como información subordinada a lo que sería una especificación del mismo* [epígrafe C]; *enmarque no satisfactorio del tópico* [epígrafe D]).

Tras dicho análisis cualitativo y cuantitativo, se ha planteado una propuesta parcial de evaluación de esta operación (5.1.2). En 5.1.2.1 hemos efectuado una propuesta de evaluación de carácter normativo, tras describir el nivel de competencia más frecuente

en el corpus analizado de dicha operación en exposición (epígrafe A) y en comentario (epígrafe B). En el epígrafe C, hemos configurado un posible marco de referencia normativo así como una concreción posible del marco de rendimiento ideal referido a la operación estudiada. En 5.1.2.2. hemos efectuado una propuesta de evaluación criterial.

Por último, en el apartado 5.1.3 hemos interpretado los resultados obtenidos a la luz de la información aportada tras la validez y fiabilidad de los mismos (subapartado 5.1.3.1). Hemos comentado las implicaciones de tales interpretaciones en las propuestas previas de evaluación (subapartado 5.1.3.2).

El apartado que sigue (5.2) analiza otra de las operaciones textuales seleccionadas, *la organización y desarrollo de la información*. Se sigue en la exposición el mismo esquema informativo que el empleado en el apartado 5.1: categorización de manifestaciones posibles; propuesta parcial de evaluación; determinación de la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

5.2. La organización y desarrollo de la información: principio de linealidad siete (*principio de pertenencia a una lista o enumeración*, BEAUGRANDE 1984)

Como se ha indicado anteriormente (vid. supra cap. III, 3.7.2), en la presente investigación se contempla la manifestación del *principio de linealidad siete, pertenencia a una lista o enumeración* (BEAUGRANDE 1984), desde una perspectiva global del texto, al observar cómo se desarrolla y estructura la información enumerada a lo largo del texto en torno al *tópico textual*. Como ya se ha comentado, se aplica para tal análisis la concepción de la *progresión temática* (DANES 1974, COMBETTES 1983, vid. supra cap. III, 3.5.4.).

Expuesto ya el marco teórico con el que se intenta dar cuenta de la *organización y desarrollo de la información*, pasamos a observar el uso satisfactorio y no satisfactorio que de la *progresión temática* se manifiesta en los escritos académicos de los estudiantes (5.2.1). A continuación, presentaremos una doble propuesta de evaluación para dicha operación textual (5.2.2), con la configuración de un marco de referencia normativo (5.2.2.1) y criterial (5.2.2.2). Finalizaremos el estudio de esta operación textual con la determinación de la validez y fiabilidad de la categorización efectuada y la consiguiente propuesta de evaluación (5.2.3).²¹²

²¹² Una primera aproximación a los procedimientos textuales empleados por los estudiantes para el desarrollo informativo de los textos puede verse en ATIENZA & LÓPEZ (1996).

Para una propuesta didáctica sobre la progresión temática como estructuradora del texto, véase COMBETTES & TOMASSONE (1988) Y REICHLER-BÉGUELIN et al. (1988). Propuestas didácticas sobre el uso parcial de la misma pueden verse en MAS (1985), ZAYAS (1994). Asimismo, una preocupación didáctica sobre la organización textual del discurso académico puede verse también en SÁNCHEZ MIGUEL (1989, 1993), cuyo interés radica fundamentalmente en observar cómo los estudiantes estructuran textos que son reformulaciones de otros, esto es, son resúmenes o síntesis de otros discursos académicos. En la misma línea, véase MILIÁN (1998), BARNES (1998), entre otros.

5.2.1 Análisis de los datos. Categorización de las habilidades textuales empleadas para la organización y desarrollo de la información

Previo a la configuración de una propuesta de evaluación para la *organización y desarrollo de la información*, es necesario un análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, de los mecanismos textuales empleados por los estudiantes en la ejecución de dicha operación. En el subapartado 5.2.1.1. procedemos a una categorización de las habilidades textuales contempladas como satisfactorias. En el subapartado 5.2.1.2. se presenta la categorización de los mecanismos considerados no satisfactorios.

5.2.1.1. Manifestaciones satisfactorias de la organización y desarrollo de la información

Al interesarse sobre todo la *progresión temática* como procedimiento estructurador del texto, en nuestro análisis se tiene en cuenta fundamentalmente el tipo de *progresión* que define al texto en su totalidad, es decir, el que marque de forma más global el montaje textual (vid. supra cap. III, 3.5.4). Por lo tanto, se analiza el empleo satisfactorio de los tres tipos de *progresión (de temas derivados, lineal y constante)* en cuanto estructuradores del texto,²¹³ si bien, como se ha señalado en el marco teórico de esta investigación, dichos tipos de *progresión* pueden y suelen combinarse a lo largo del desarrollo informativo de un texto.

Debe indicarse que, en nuestro análisis, no se sigue el orden canónico por el que estos esquemas se suelen presentar, esto es, *progresión de tema constante, lineal y derivados*; sino que se ha optado por una ordenación distinta: *derivados* (epígrafe A), *lineal* (epígrafe B) y *constante* (epígrafe C).

La razón fundamental se debe a que creemos que es más comprensible exponer al final la *progresión de tema constante*, pues en ella se hace alusión a las otras dos, que de este modo, ya se han presentado previamente. Asimismo, si bien es cierto que las tres pueden ser modos satisfactorios de organizar el texto, la *progresión de tema constante* resulta --como comprobaremos-- más primaria y menos sofisticada que la *progresión de tema lineal* y que la de *temas derivados*, considerada esta última prototípica de los textos expositivos. Por lo tanto, la ordenación escogida pretende, de algún modo, reflejar también esta gradación de más a menos grado de complejidad.

²¹³ Como se ha señalado, el esquema de *ruptura temática* se considera en este trabajo como una variante de la *progresión de temas derivados*.

A). Progresión de temas derivados

Diversos investigadores coinciden en señalar que la *progresión de temas derivados* es el esquema satisfactorio más frecuente en el tipo de texto analizado (cfr. COMBETTES 1983, COMBETTES & TOMASSONE 1988, REICHLER-BÉGUELIN et al. 1988, entre otros; vid. supra cap. III, 3.5.4.3).

El predominio de dicho esquema está en estrecha relación con las instrucciones dadas en la pregunta. Muchas veces el estudiante suele tener que enumerar, describir, contrastar, comparar; por lo que será frecuente partir de un referente genérico para pasar a referentes más específicos. Como indican COMBETTES & TOMASSONE (1988: 128), la *progresión temática* tiene a menudo por función señalar las diversas clasificaciones: "Le text informatif est souvent fondé sur des classifications; il s'agit en effet de présenter les différents parties et sous-parties d'un même référent."

El empleo de este tipo de *progresión* como esqueleto estructurador del texto marca explícitamente la jerarquización de información en tres niveles como mínimo, por cuanto supone una división de la realidad observada en partes: el nivel más alto está ocupado por el *hipertema*, del que dependen, formando un segundo nivel, la información remática sobre el mismo y los distintos *subtemas* en que se desglosa; por otro lado, la relación que se establece entre cada uno de los *subtemas* con sus respectivos *subremas* constituye un tercer nivel de jerarquización; esto sin tener en cuenta que a su vez un *subtema* puede convertirse en *hipertema* y crear de nuevo una derivación enumerativa respecto de él. Aparte de los diferentes niveles de jerarquización, tal tipo de *progresión* supone la combinación de varios planos en el mismo nivel jerárquico, formados por los distintos *subtemas*.

La disposición tipográfica y la puntuación pueden y deben ayudar a marcar de forma relevante estas partes macroproposicionales (cfr. MEYER 1985) del texto, de modo que el emisor dé pistas orientativas a un lector no cooperador sobre la interpretación de su texto.²¹⁴ El dominio razonado del párrafo cumple con esta función y su uso supone una

²¹⁴ El uso de la puntuación es propio del registro escrito, por lo que en él tiene sus propias convenciones. Su función es la de explicitar la inclusión, jerarquización y relación entre las unidades de información en el texto; de ahí que, como ya hemos anunciado, puntuación y textualidad forman un binomio indisociable, básico para la coherencia y claridad de la información en el texto escrito (cfr. LARSON 1971, NASH 1980, BEAUGRANDE 1984, BESSONAT 1988, FAYOL 1989, ADAM 1990, DAWKINS 1995, RAMA 1994, FERREIRO et al. 1996, FIGUERAS 1998, entre otros).

A este respecto, cabe recordar la definición que de la puntuación ofrecen FERREIRO et al.:

planificación controlada del texto. El texto expositivo, quizás más que otros, utiliza las posibilidades ofrecidas por los párrafos, normalmente segmentados a partir de una división en *subtemas* (COMBETTES & TOMASSONE 1988: 130-131).²¹⁵ Por lo tanto, el empleo satisfactorio del esquema de *progresión de temas derivados* facilita la lectura no sólo por el proceso jerarquizador de información que supone, sino también al marcar tipográficamente (sangrado de la primera línea de cada párrafo o doble interlineado entre uno y otro), mediante la división en párrafos, este diagrama jerárquico, como puede comprobarse al analizar el siguiente ejemplo:

(54) *La Rev. R. supuso un gran cambio en Hª de Rusia como en la Hª Mundial. Se puede decir que la Rev. R. y la Iª Guerra Mundial son los dos acontecimientos importantes que inician el siglo XX. La Rev. R. es la Iª rev. que se realiza con carácter socialista, es una Rev. donde se materializa gran parte del ideal de la población, y donde se llevan a cabo las ideas de Marx. Es también la Iª Rev. donde el pueblo sube al poder e intenta cambiar no sólo el gobierno sino también la sociedad. El proceso de Rev. se da por una serie de causas, unas estructurales o profundas y otras inmediatas:*
Causas profundas: En la época del Zar Nicolas II se van a dar unas características que van a favorecer la Rev. Rusa. Existía:

"La puntuación es parte de los marcadores 'silenciosos', de los organizadores textuales que ayudan al lector a identificar unidades de procesamiento" de modo que " su presencia puede ser considerada indicio de una intención de producir un texto para ser interpretado" (p. 148).

BEAUGRANDE recoge esta ligazón en su modelo de producción de estadios en paralelo. En él, la puntuación, como proceso de segmentación, participa en las operaciones de linealización textual, contemplada como un procedimiento textual que guía al lector sobre la distribución de la información. Así, la puntuación se entrecruza con cada uno de los principios de linealidad: al separar la información nuclear de la información adjunta, las ideas de sus aclaraciones, los elementos de una lista de los de otra, así como al señalar el cierre de cada enumeración informativa:

"Punctuation is a textual sub-system that meets various communicative needs of linearity: marking off units and sub-units, pausing, indicating priorities, pointing backwards and forwards, excluding alternatives, and so on [...] If the seven linear principles presented operate in discourse, they should also provide the motives for punctuating." (BEAUGRANDE, *ibíd.*, p. 192-193).

Debido a esta interrelación entre puntuación y textualidad, los errores en aquella provocan problemas en el reconocimiento de las estructuras oracionales y textuales, puesto que distorsionan las relaciones sintáctico-semánticas, y, en consecuencia, se producen textos de difícil interpretación.

²¹⁵ Según BESSONNAT (1988:85) la segmentación acertada de un texto en párrafos [físicos] es un medio de combatir la organización lineal del texto. El párrafo es un reflejo de la capacidad para articular eficazmente el texto, como estructura intermedia --estructura macroproposicional (MEYER 1985)-- entre la oración y el texto. Dentro de una *progresión de temas derivados* los párrafos constituyen piezas sucesivas anunciadas por el *hipertema* inicial. Los cambios de subtópicos pueden contemplarse pues como una base estructural para dividir extensiones de texto en una serie de unidades más pequeñas, tales como los párrafos, cada una con un subtópico propio (VAN DIJK 1977, BROWN & YULE 1983).

Por lo tanto, pueden definirse como una visualización de la *estructura temática* del texto, que orienta al lector a identificar la estructuración textual. De este modo, la segmentación en párrafos responde a razones conceptuales y no a prejuicios de índole formal, de dudosa fiabilidad, como la extensión en líneas de los mismos o fijar el número de párrafos por página (vid. *supra* cap. III, 3.5.2).

Arcaísmo Estructural: *La Unión Soviética tenía todavía una estructura basada en la agricultura, pero además en una agricultura todavía con rasgos del feudalismo [...].*

Tensiones sociopolíticas: *Existen tensiones de la sociedad, por parte de los campesinos que querían la posesión de las tierras [...].*

Incapacidad Política: *El gobierno era una especie de Monarquía absoluta que no se adapta a las nuevas situaciones de Rusia. En 1905 hubo una Rev. que hizo temer al Zar [...].*

Instauración del Socialismo: *Hasta entonces Rusia no había tenido tradición socialista, sino una tradición anarquista y una tradición Populista la cual iba ganando poder en detrimento de la tradición Anarquista. A finales del siglo XIX y principios del XX se va a crear un partido socialista que va a tener gran influencia.*

El socialismo no se va a instaurar en Rusia como se había instaurado en otros países, de tal manera que se van a formar dos vertientes:

***La fracción Menchevique** *que era la más moderada y que permitía que Rusia no tenía condiciones para hacer la Revolución.*

***La fracción bolchevique** *que era más radical y de donde va a llegar el líder de la Revolución [...].*

. Precedente Revolucionario de 1905: *En 1905 se dio una 1ª Revolución que supuso la pérdida de nobles del Zarismo [...]*

Causas Inmediatas [...] Sa/Hc/07

En el ejemplo anterior puede confirmarse, a partir tan sólo de la disposición tipográfica, que el texto ha sido estructurado según el esquema de *temas derivados*. Tras el enmarque del elemento que funciona como *tópico --La Revolución Rusa--* se aporta una nueva información: *La Rev. Rusa se da por una serie de causas, unas estructurales o profundas y otras inmediatas*. En la información que actúa como *rema* de esta oración se anuncia el almacén básico del texto subsiguiente: por un lado, se anuncia el elemento que a partir de ese momento va a funcionar como *hipertema* del texto (*una serie de causas*) así como los *subtemas* en que se especificará: *unas estructurales o profundas y otras inmediatas*.

Sin embargo, el texto va a avanzar en un grado más de jerarquización: cada uno de los *subtemas* funcionará como tal con respecto al elemento del que deriva, pero efectuará la función de *hipertema* en relación con los elementos derivados de él. Así, *Causas profundas*, se desglosa, en su valor de *hipertema*, en cuatro *subtemas*, con sus correspondientes enumeraciones informativas: *Arcaísmo Estructural*, *Tensiones sociopolíticas*, *Incapacidad política*, *Instauración del Socialismo*. Por su parte, el último

de estos elementos es sometido de nuevo a una segmentación en nuevos *subtemas*: *La Fracción Menchevique y la Fracción Bolchevique*.

Llegado a este punto de especificidad, el texto se remonta hacia los niveles más altos de jerarquización, al recuperar el segundo *subtema* --*causas inmediatas*-- perteneciente al *hipertema* inicial --*una serie de causas*--. Una vez recuperado, sufre el mismo proceso ya comentado para el primer *subtema*. Por lo tanto, puede decirse que la estructuración del texto a partir del esquema de *temas derivados* responde gráficamente a la expansión "piramidal" del *tópico* o *hipertema*. Este ocupa el nivel más alto de dicha pirámide y a lo largo del texto se establecen enumeraciones inclusivas de información derivadas del mismo (vid. supra cap. III, 3.5.2).

El texto analizado es satisfactorio no sólo por enumerar las diferentes partes y subpartes sino que --a diferencia de lo que ocurre con la *estructura de listado* que más adelante se comenta-- cada una de estas segmentaciones jerárquicas recibe *información remática* subordinada a ella. Por otro lado, cada parte queda cohesionada lingüísticamente con las demás y se establecen relaciones de dependencia entre ellas. Además, la segmentación acertada del texto en párrafos marca claramente la pertenencia de cada aporte informativo a una determinada enumeración (BESSONAT 1988), por lo que resulta un texto más fácil de procesar que uno que carezca de conectividad.

En el ejemplo comentado (54), los *subtemas* se han introducido anunciándolos primero como una enumeración de *remas*; si bien existen múltiples posibilidades --como a continuación se detalla-- para introducir el *hipertema* y los *subtemas*.²¹⁶ Con frecuencia los distintos *subtemas* se introducen mediante el empleo de recursos tematizadores variados (COMBETTES 1983), como queda destacado en los siguientes ejemplos:

(55) - *Podemos definir como "colonización" al proceso que lleva a los países desarrollados a extender su influencia y dominio por África y Asia fundamentalmente, desde finales del siglo XIX hasta la primera guerra mundial coincidiendo con la 2da revolución industrial y el desarrollo del movimiento obrero. Anteriormente había habido colonización pero no en un grado tan completo de dominio.*

- *En cuanto a las bases geopolíticas y socioeconómicas, las razones y causas que se han encontrado a esta expansión son diversas [...].*

²¹⁶ Como se anunció en la exposición teórica (vid. supra cap. III, 3.5.4.3), la *progresión de temas derivados* debe entenderse como una variante bien de la *progresión de tema constante*, bien de la *progresión de tema lineal*. Según este último esquema, el *rema* se reinterpreta como compuesto por dos o más elementos que se van utilizando sucesivamente como *subtemas* (COMBETTES 1983: 99).

- **El factor demográfico** también es importante, la revolución que se produjo en este sentido

- **En cuanto a la dinámica interna se refiere, ésta se basa [...].**
Mu/Hc/02

(56) **En cuanto a la estructura interna de la obra, la podemos dividir en tres partes.**

La primera parte es una introducción [...].

La segunda parte es el núcleo [...].

En la tercera parte [...].

El texto propuesto pertenece a la segunda parte [...].

Para analizar el lenguaje de "Luces de Bohemia" debemos tener en cuenta dos aspectos fundamentales: las acotaciones y los diálogos.

Las acotaciones sirven para describirnos el escenario, los gestos de los personajes, etc. En el texto no nos encontramos ningún ejemplo de acotación.

Con respecto al diálogo, podemos observar que predomina un lenguaje vulgar donde aparecen insultos, por ejemplo en el texto Max llama idiota a Dorio de Gadex.

Pero quizás lo más importante para analizar sea la técnica del esperpento. Esta técnica consiste [...]. Se/Li/09

Obsérvese, a raíz de estas dos muestras, la diversidad de expresiones posibles para la introducción de *hipertemas* y *subtemas* en el texto: construcciones tematizadoras (*en cuanto a..., con respecto a..., para ...*),²¹⁷ el empleo del artículo determinado (*la primera parte, la segunda parte...*) o incluso la introducción --como ya se vio en el ejemplo anterior (54)-- de un *rema* enumerativo, en el que cada miembro de la enumeración pasa luego a funcionar alternativamente como *subtema* (*dos aspectos fundamentales: las acotaciones y los diálogos*). Dicho empleo parcial de la *progresión lineal* también se utiliza para la introducción del último *subtema*: *la técnica del esperpento*.

En lo que se refiere a la enumeración del *hipertema*, en el ejemplo (56) dos de los tres *hipertemas* que hay ocupan la posición temática (*En cuanto a la estructura interna, para analizar el lenguaje*); en cambio, el tercero (*la técnica del esperpento*) ocupa en su

²¹⁷ La incursión en el texto de una *estructura tematizadora* queda marcada suprasegmentalmente por el cambio entonativo del fragmento tematizado respecto del resto de la oración, que en el escrito se traduce en la aparición de un signo de puntuación (el empleo de la coma o de los dos puntos).

Dichas construcciones tematizadoras interactúan con frecuencia, en el texto expositivo, con la función macroproposicional del punto y aparte, para marcar una nueva orientación temática en el texto. Por lo tanto, una vez más, se observa que los distintos estadios del proceso de composición están en constante interacción, es decir, son estadios en paralelo.

Por otro lado, como ya señaló HALLIDAY (1967), una de las funciones de la entonación es indicar qué información trata el hablante como *nueva* y qué información trata como *dada*.

primera mención la posición remática. En el ejemplo (55) el *hipertema* (*las causas y razones*) se encuentra formando parte del desarrollo del primero de los *subtemas*. Debe recordarse que la posición del *hipertema* no está reservada al inicio del texto ni a la posición de *tema*.²¹⁸

Otra prueba de la variedad textual para la introducción de *subtemas* puede verse en el siguiente ejemplo:

- (57) *Velázquez*
plasma algo más de lo que en un primer momento se observa; que explicaremos tras analizar aspectos técnicos y formales.
La composición existente [...]
Se observa cierto tenebrismo en la obra [...]
Velázquez representa a los personajes [...]
La perspectiva, como ya comentamos anteriormente con la *composición*, es muy original [...] Ba/Ha/01

En algún caso, el *subtema* ni siquiera aparece explícito (*Se observa cierto tenebrismo*), si bien no se pone en peligro la eficacia comunicativa, ya que, además de haber sido enunciado el *hipertema* --*analizar aspectos técnicos y formales*-- el *subtema* elíptico --*luz*-- es fácilmente inferible de la información *remática*.

En otro momento del texto (57), el elemento derivado del *hipertema* no actúa como *subtema* sino como *subrema*: *Velázquez representa a los personajes*. En este caso la eficacia está asegurada al aparecer como *tema oracional* una de las *entidades tópicas* tomadas por el escritor en el desarrollo de su *tópico textual* (vid. supra cap. III, 3.5.3.1): *Velázquez*. Además, el determinante que acompaña al *subrema* (*los personajes*) dirige y facilita la construcción de la entidad inferida a que apunta la expresión referencial: *la caracterización de los personajes*.

Como se percibe a partir de las muestras analizadas, un texto resulta textualmente mucho más rico, con mayor calidad expositiva, cuando emplea diversos *índices tematizadores* compatibles, al escapar así del encorsetamiento y de la monotonía que

²¹⁸ En el tipo de discurso analizado, el *hipertema* debe estar explícito en el caso de que coincida absolutamente con el *tópico*, pues de lo contrario --tal como se ha comprobado en el análisis de la introducción del *tópico*--, se crea un texto insatisfactorio, al dar como *supuestamente conocida* una información que no lo es.

impone la repetición de un mismo procedimiento.²¹⁹ Ahora bien, tal variedad no será posible cuando el recurso tematizador sea el empleo de subtítulos.

Optar por anunciar los distintos *subtemas* mediante subtítulos supone la exclusividad de dicho recurso tematizador, al menos dentro de un mismo nivel jerárquico. A pesar de esta exclusividad que exige el empleo de subtítulos, el empleo de los mismos aporta ventajas: estos pueden resultar enfatizados por medios tipográficos (subrayado, numeración, etc.), además de que con ellos el estudiante no corre riesgos para indicar el paso de un aspecto a otro. Dicho procedimiento es el empleado en el siguiente ejemplo para desarrollar cada aspecto, tras haber realizado un *enmarque* previo del *tópico*:

(58) **Características generales:** *Se caracteriza por su poca elevación y por su gran expansión [...].*

Tipos de decoración: *Los musulmanes eran muy dados en decorar profusamente todas sus estancias [...]. Mu/Ha/09.*

Como se pone de manifiesto en este ejemplo, los subtítulos --como encabezamientos jerárquicos que indican la estructura del texto-- son señales *metadiscursivas*, puesto que ayudan al lector como al escritor en el proceso de interpretación y producción, respectivamente (vid. supra cap. III, 3.4.1.1). Un comentario aparte merecen unos procedimientos textuales empleados fundamentalmente en la disciplina de *Historia del Mundo Contemporáneo*, donde puede darse el caso, aunque esporádico, del empleo estructurador de una *ruptura temática*, lo que implica sobreentender un *hipertema* con valor espacial o temporal implícito (vid. supra cap. III, 3.5.4.4):

(59) ***Tras la I Guerra Mundial, las potencias europeas quedan bastante mal económicamente hablando, pero Alemania por ser la potencia que empezó la guerra sufre indemnizaciones que la hacen caer más vertiginosamente que las otras potencias.***

En la paz de Versalles, además de imponerle las indemnizaciones de guerra antes nombradas, se la desmilitariza, pasando a ser de esta manera una potencia de segundo orden en cuestión armamentística.

²¹⁹ A este respecto, debe advertirse la cautela con que debe plantearse la didáctica de la *progresión temática*. Estamos seguros de que ésta puede ser una herramienta textual de gran utilidad para la enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita; sin embargo una concepción de la misma demasiado simplista o reduccionista puede llevar a querer encajar el desarrollo informativo dentro de unos moldes demasiado estrechos, que acaban convertidos en falsos prejuicios acerca de cómo se debe componer un texto (vid. supra cap. III, 3.5.2).

Guillermo II, el artífice de la I guerra mundial, abdica, y se establece en Alemania una república (la de Weimar) con un gobierno social-demócrata. El presidente es Ebert, y como canciller está Stresseman, político muy importante en este período por la labor que hizo, que más tarde comentaré.

En la república las tensiones son numerosas, y provienen tanto del terreno social como del económico.

Socialmente los alemanes están muy humillados y se sienten revanchistas, los anarquistas también contribuyen a mover y provocar el desorden de las masas. En este periodo son asesinados miembros del partido espartaquista (del que luego saldrá el comunista) entre ellos Rose Luxemburg. Se/Hc/08

En este caso, puede sobreentenderse un hilo conductor del escrito, que sería un *hipertema* implícito en los sucesivos aportes informativos de valor temporal: "*Tras la I Guerra Mundial*". Dicha *ruptura temática* pueda también verse en el siguiente fragmento,²²⁰ donde de nuevo puede sobreentenderse también un *hipertema* con valor temporal:

(60) *El presente es un texto histórico de carácter político, referido a la declaración de derechos del hombre y del ciudadano aceptado durante la revolución francesa.*

Cuando en 1787 el Rey acepta los estados generales por presiones de la nobleza (la rebelión antifiscal de los privilegiados), no imaginaba lo que podía suceder.

En 1789, el 3er estado y parte progresistas del clero y nobleza se retiran de los estados generales formando la "Asamblea Nacional" en el llamado "Juramento del juego de pelota". Es en este contexto en el que se aprueba la declaración de derechos que se nos presenta y en el que nace la revolución, conmemorada con la toma de la Bastilla en 1793 [sic], que acelerará los procesos. Sa/Hc/03

Tales ejemplos pueden explicarse como casos de *ruptura temática*, donde un elemento nuevo --normalmente una *entidad inferible* (vid. supra cap. III, 3.5.3.2)-- es introducido como *tema* en la medida en que sirve como punto de partida de la frase. Dicho tema depende de un *hipertema* implícito o anunciado al inicio del texto "en ese lugar / en ese momento", presente en el posible horizonte de expectativas del lector.

De todos modos, el modelo de *ruptura temática* comporta un esfuerzo de pensamiento importante, que nos lleva a abrir el interrogante de hasta qué punto es aceptable su empleo en un examen. La dificultad de interpretación del mismo debe, de algún modo, ser paliada por el escritor con el empleo de mecanismos metadiscursivos diversos, facilitadores de la interpretación textual, como puede ser el empleo de subapartados correspondientes a los diversos *subtemas*, marcadores explícitos entre las partes. O, simplemente, puede combinar este esquema estructurador con otros esquemas posibles.

Hecha la salvedad apuntada, hay que decir que, como quiera que su empleo es realmente escaso, su análisis se ha contemplado dentro de la *progresión de temas derivados*, entendiendo la *ruptura temática* como un empleo complejo del tipo de *progresión de temas derivados*.

En cuanto a la creación de cadenas referenciales, la *progresión de temas derivados* impone --como indica MAS (1985)-- variedad temática, al fomentar las relaciones de hiponimia e hiperonimia. Por lo tanto, este tipo de progresión impide por sí mismo el abuso de la repetición léxica o de la elipsis, fenómenos anafóricos en los que, según estudios empíricos diversos (COMBETTES 1978, MAS 1985, SCHNEDECKER 1995) se refugia normalmente el estudiante para dar continuidad referencial a su texto.

Habiendo efectuado la interpretación cualitativa de la manifestación analizada, pasamos a examinar los datos cuantitativos obtenidos para la misma. En los escritos analizados, el empleo de *la progresión de temas derivados* presenta un índice de frecuencia aparentemente elevado (70,9% para exposición; 59 % para comentario), con lo que, a la luz de tales datos, parecería confirmarse lo apuntado en el marco teórico: el esquema de *progresión de temas derivados* es el más empleado en el texto expositivo.

Ahora bien, dicha frecuencia de uso debe ser matizada. Como se observa en la tabla que sigue, en muchos casos (49,57% en exposición; 41% en comentario), el empleo de *la progresión de temas derivados* se combina con usos considerados insatisfactorios. Por lo tanto, lo que resulta frecuente en el corpus analizado es el intento fallido de configurar el texto a partir de este esquema. Su dominio --así lo confirman los datos-- se resquebraja en algún momento del texto.

²²⁰ Puede decirse que, en ambos casos, la *entidad nueva* es empleada por el estudiante como una *entidad inferible*, deducible por campo asociativo con alguna entidad del cotexto (vid. supra cap. III,

<i>EXPOSICIÓN</i>		<i>COMENTARIO</i>	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
21,36%	49,57%	18%	41%
70,9%		59%	

Tabla 11: frecuencias relativas para la manifestación de “*progresión de temas derivados*”

Según se desprende de los datos recogidos en la tabla, debemos destacar que sólo un 21,36% de estudiantes en exposición y un 18% en comentario emplean de forma totalmente satisfactoria el esquema de *progresión de temas derivados*, aunque es muy elevado el índice de amagos de uso. Así pues, el texto expositivo parece un tipo de texto propicio a organizarse según este esquema de organización, como los estudiantes parecen intuir, pero en cambio tal tipo de organización no parece estar dominada por los escritores aprendices, a los que corresponde las muestras analizadas.

B). Progresión de tema lineal

El empleo de la *progresión de tema lineal* (vid. supra cap. III, 3.5.4.2) no se puede mantener a nivel oracional durante mucho tiempo de forma permanente porque se puede perder la continuidad del *tópico textual*, al implicar su uso una constante jerarquización (cfr. COMBETTES 1983:93). Sin embargo, consideramos que su empleo no permanente no es obstáculo para que la *progresión de tema lineal* se constituya en el eje vertebrador de un texto.

Creemos que, como esquema estructurador del texto, la *progresión lineal* se emplea en un momento determinado de este para cambiar el foco de interés mantenido hasta entonces. En consecuencia, el texto se acerca a realidades cada vez más restringidas, más precisas. Dicho de otro modo, el texto, que ha ido avanzando mediante una *progresión en tema constante*, llega a un *rema* considerado especialmente significativo, por lo que pasa a convertirse en *tema*. Su empleo puede gráficamente ilustrarse como una sucesión de círculos concéntricos con un diámetro cada vez más pequeño. El texto avanza mediante un enfoque gradual, como si de un zoom se tratara,

hacia el núcleo de la escena. Dicha sucesión de círculos suele coincidir con una segmentación en párrafos, tal como se percibe en el ejemplo que sigue:

(61) [...] *Estos movimientos* tuvieron poco éxito independientemente pero sin duda alguna son una fértil fuente en donde saciarán su sed existencialista todos los movimientos literarios posteriores. La literatura española posterior está marcada por un existencialismo vital que tiene sus raíces en lo más profundo de las vanguardias y no podía ser menos uno de los movimientos posteriores, **la Generación del 27**.

La Generación del 27 es una síntesis de muchos contrarios. Reúne tanto el equilibrio clasicista de origen medieval y barroco al igual que sus maneras están claramente pertrechadas con una visión vanguardista en alguno de los casos. La Generación del 27 es la agrupación de un conjunto heterogéneo, ligado por algunos rasgos pero diferenciado por otros al mismo tiempo. No hay cohesión total. Esto permite que convivan en su seno **figuras muy diferentes**, con ideologías contradictorias en algunos momentos de su carrera.

Algunas de éstas comparten los puntos de vista del vanguardismo y participan de él. Así pues, **P. Salinas** fue un fervoroso seguidor del Futurismo. Lo demuestran dedicaciones a temas futuristas y su última etapa donde el existencialismo, la preocupación por la vida es patente. Representativo podía ser el poema *Cero*, que denuncia la atrocidad de la bomba atómica. También participan del Vanguardismo **J. Guillén** o **V. Aleixandre**, donde sus poemas pueden dejar ver un cierto creacionismo al mismo tiempo que Intimismo. **Uno de los poetas** de la Generación que más queda prendado de las Vanguardias es **G. Lorca**.

Lorca tiene su etapa existencialista que alcanza su clímax con *Un poeta en Nueva York*, su poesía de denuncia es fruto de un existencialismo vanguardista. El tratamiento anecdótico de la realidad, y la problemática humana ante una sociedad hostil como la neoyorkina delatan a G. Lorca como uno de los seguidores y conocedores de la Vanguardia. Ba/Li/05.

El texto del ejemplo (61) presenta la siguiente estructuración: a partir de *movimientos* se quiere llegar a plasmar la influencia de estos en *la literatura española*, en concreto en *la Generación del 27*. Una vez introducida esta como *rema*, se convierte en *tema* de la frase siguiente, donde va a funcionar brevemente como *tema constante*, hasta que uno de sus *remas* --*figuras muy diferentes*-- va a provocar un nuevo giro en el texto. Este rema se convierte en *tema* y evoluciona como *tema constante* hasta centrarse en una figura significativa, *Lorca*, punto culminante de la especificidad.

Esta estructuración no pone en entredicho la estructura piramidal prototípica del texto expositivo, sino que incluso puede entenderse como una manifestación sofisticada de la misma, puesto que lo específico debe entenderse como subordinado a lo general de

lo que se parte (cfr. COLLINS & GENTNER 1980; vid. supra cap. III, 3.5.2). Por lo tanto, puede decirse que *la progresión de tema lineal* supone, cada vez que es empleada, un grado más de división jerárquica del texto que ahonda más y más en el detalle (COMBETTES 1983:112).

Asimismo, el hecho de que dicho *tipo de progresión* funcione como eje estructurador se ratifica en la construcción del párrafo: el escritor tiene la posibilidad de anunciar una nueva información al final de cada párrafo para desarrollarla en el siguiente. De este modo, cada párrafo va unido a un giro en el *tema* y a una mayor fragmentación jerárquica (cfr. BESSONAT 1988). A la luz de ejemplos como este, nos permitimos pues describir el empleo estructurador de la *progresión lineal* como un uso complejo, que responde a una elaborada jerarquización informativa.

Por otro lado, la *progresión de tema lineal* puede emplearse parcialmente y/o como soporte --como ya se ha indicado-- para una *progresión de temas derivados*, empleo que se aprecia en el siguiente fragmento. El texto se expande básicamente mediante una *progresión lineal*. En un momento determinado se introduce un *rema* con dos elementos: *teatro* y *poesía*, que pasan a convertirse en *subtemas* sucesivos del texto:

(62) *Con la llegada de un nuevo siglo, el siglo XX, también empezarán a surgir nuevas **tendencias artísticas**. 0 Serán las **Vanguardias**, también llamadas -ISMOS, puesto que hay gran cantidad y su nombre suele acabar de este modo.*

*En literatura, concretamente, estas vanguardias llegarán a todos los géneros literarios, modificándolo cada uno de ellos de distinta forma. Pero principalmente, su influencia se pondrá de manifiesto **en el teatro y en la poesía**.*

***El teatro** se verá influido por el nacimiento del cine, y se crearán escuelas de actores donde el aprendizaje se basará en representar con naturalidad [...].*

*Pero lo que aportan las Vanguardias a nivel general, es un rechazo por el uso exclusivo de la Razón. El raciocinio queda devaluado y se adopta una postura favorable ante todo lo que sea espontáneo, es decir, ante todo aquello que proceda de la **intuición**.*

*Hasta ahora se había pensado que la **intuición** no pertenecía a la inteligencia, pero gracias a Freud y su teoría del psicoanálisis, se pone de relieve la existencia de algo de lo que siempre se había sospechado su existencia, el subconsciente y su poder e importancia en nuestros actos.*

***En poesía** esta concepción comporta una revolución en técnicas de composición poética tanto temática, como estructuralmente [...]. Ba/Li/04*

En cuanto al empleo parcial de dicho *tipo de progresión*, creemos que este puede ser fructíferamente empleado para marcar una concatenación de *causa-efecto* en algún momento del texto, de lo que son una muestra los siguientes fragmentos:²²¹

(63) *Lo que Valle-Inclán realiza es un dura crítica sobre la situación precaria en la que se encuentran las clases más bajas y abandonadas por la sociedad. Esta situación de la sociedad se debe a una serie de razones por lo que hay que hablar de la guerra de 1898. En esta guerra España pasa de ser una de las grandes potencias a perder todas sus colonias lo que provoca una crisis profunda. Los intelectuales jóvenes de la época reflejan en sus obras esta crisis y además sienten la obligación de dar soluciones. Se/Li/01.*²²²

(64) *En este texto podemos ver que Max Estrella muestra cierta rebeldía. Este hecho lo podemos conectar con la biografía de Valle-Inclán ya que este fue siempre un hombre inconformista, incluso se consideró antitodo. Estas circunstancias provocaron un pesimismo existencial que podemos ver a lo largo de toda la obra. Se/Li/10*

En las disciplinas históricas, a las que pertenecen el corpus analizado, se exige una contextualización de un acontecimiento para detallar las causas que lo motivaron (vid. supra subapartado 5.1.1.1: epígrafe B). El esquema de la *progresión lineal*, por cuanto supone un encadenamiento sucesivo de causa-efecto a lo largo de un eje cronológico, parece ajustarse perfectamente a la epistemología de dichas disciplinas. tal como se aprecia en los dos ejemplos apuntados (STOCKTON 1995:53).²²³

²²¹ Subrayamos los distintos elementos lingüísticos (verbos, marcadores, sustantivos) que marcan dicha relación de causa-consecuencia. Seguimos manteniendo el empleo de la negrita como marca para señalar el fenómeno que estamos analizando.

²²² Conviene detenerse a analizar este ejemplo porque en él parece romperse, al menos aparentemente, la *progresión lineal*. El texto avanza convirtiendo el *rema* de una oración en el tema de la frase siguiente, *progresión* que parece no cumplirse en la última oración: *Crisis, rema* de la frase anterior, no aparece como *tema* en la siguiente sino que de nuevo ocupa la posición de *rema*.

Nos encontramos frente a un caso de lo que GLATT (1982) ha denominado *progresión de tema lineal interrumpido*, donde la información remática de las dos frases es idéntica, lo que es nuevo es el tema de la segunda. ¿Quizás responda al hecho de querer evitar una construcción pasiva analítica --"Esta crisis es reflejada por los intelectuales jóvenes de la época en sus obras"--, tan poco frecuente en castellano?

²²³ Tras analizar protocolos de profesores y estudiantes y observar la evaluación llevada a cabo, STOCKTON (1995) ofrece pistas sobre la retórica de la historia (vid. supra cap. II, 2.2.2). Destaca la organización, en un nivel elemental, de la información relevante dentro de taxonomías de causa-efecto. En niveles más altos se espera que la lógica de causa-efecto se subordine en una secuencia temporal: se considerará un buen escrito aquél que exprese el análisis causal dentro de una forma narrativa especializada. Por último, un nivel más sofisticado del discurso histórico será aquél en que se refleje una concepción de la historia no como equivalente de verdad, sino producto de una actitud crítica y argumentada ante unos hechos.

Por último, contemplando por un momento el nivel microproposicional de jerarquización y estructuración del texto, cabe señalar que las *cláusulas relativas* insertas en el sintagma verbal de la cláusula principal se pueden explicar como un mecanismo lingüístico facilitador de la *progresión temática lineal*, ya que el pronombre relativo recupera su antecedente --el *rema* de la frase en la que está inserto-- en forma de *tema* en la cláusula subordinada²²⁴ (cfr. COMBETTES 1983:52, COMBETTES & TOMASSONE 1988:68, HANNAY & LACHLAN 1990:215, BELLÈS 1991:40, BATTANER 1992:118, ZAYAS 1994:215):²²⁵

(65) *Fue decorado por Juan Bautista, el cual procedía de Italia y por lo tanto va a introducir estilos nuevos.* Ov/Ha/02

De este modo, cierta información que rompería la progresión temática del texto es engarzada como cláusula dentro de una oración, y se evita así una discordancia entre los elementos remáticos del texto. Por lo tanto, desde el punto de vista temático, la elección entre cláusula y oración principal no es aleatoria sino que depende del contexto lingüístico en que se inserten.

Desde un punto de vista informativo, BACHE & JAKOBSEN (1980:255) Y MARTÍNEZ (1994:246),²²⁶ denominan *cláusula continuativa* a este tipo de relativa explicativa, ya que aporta nueva información a una situación dada descrita en la cláusula principal:²²⁷

(66) [...] *cuyo ideador fue Adam Smith, quien decía que trabajar para la sociedad era más productivo y producía más beneficios económicos.* Mu/Hc/02

²²⁴ Según PRUÑONOSA (1990:192), "el relativo es una categoría sintáctico-semántica, que se inscribe en el papel de tópico [tema] que recuerda una unidad anterior, generalmente un comentario [rema]."

²²⁵ Estos autores comentan que las cláusulas relativas en general introducen un *rema secundario* en la oración. De este modo, su empleo permite una condensación y jerarquización de la información a nivel intraoracional; de ahí que su uso acertado sea considerado reflejo de competencia textual.

²²⁶ Según MARTÍNEZ (1994:246), en el caso de las *cláusulas explicativas continuativas*, el relativo *que* puede considerarse equivalente --gracias al carácter continuativo de la cláusula-- a un pronombre personal o demostrativo.

²²⁷ De esta manera, deben ponerse en tela de juicio los argumentos defendidos por D'INTRONO (1979:218), quien define la *relativa explicativa* como portadora de *información conocida* y considera que ésta no puede aparecer al final de oración, al ser este el lugar reservado a la *información remática*.

(67) [...] *pero la gran aportación de Leonardo a la pintura de este siglo es su esfumato, que es una técnica por la cual se difuminan los perfiles y queda todo como metido en una niebla.* Ma/Ha/07

Sin embargo, el estudiante falla en el uso de relativas explicativas:²²⁸ su escrito se limita a ser una suma de oraciones, sin condensación informativa, donde prevalece el desarrollo del *tópico* bajo un orden secuencial, sin importar el exceso de redundancia, y sin el orden jerárquico que requiere el escrito (KRESS 1982:27, COMBETTES 1983:116, HANNAY & LACHLAN 1990:215):

(68) *Esta novela fue la primera que escribió Cela, antes había publicado algunas poesías, pero sin importancia, fue publicada en 1942, en plena posguerra.* Se/Li/06

(69) *Estos sistemas bismarckianos lo que buscaban era la alianza de Alemania con estos países para que éstos no se aliasen con Francia, que era motivo de revanchismo por tener Alsacia y Lorena, frente de tensiones.*

Los sistemas bismarckianos comienzan en el año 1873, al igual que la fundación del Reich. Se/Hc/07

El estudiante no jerarquiza en cláusulas la información relacionada, sino que para cada *información remática* construye una oración, cuando podría haber empleado el esquema de *progresión lineal* materializado en una *relativa*. De este modo, hubiera resultado más satisfactoria una solución como las que nos atrevemos a proponer para cada uno de los ejemplos:

²²⁸ Cabe señalar que el uso de cláusulas explicativas recogido en el Corpus 92 no presupone un empleo acertado de las mismas (cfr. ATIENZA 1997).

Observando el empleo de los signos de puntuación, cabe señalar que el estudiante presenta lo que debiera ser una explicativa como si fuera una especificativa, puesto que no domina el criterio formal de la coma. El empleo acertado de la coma no sólo refleja el estatuto informativo de la cláusula (explicativa frente a especificativa), sino que anticipa el principio y el fin de la aparición de una información secundaria inserta en una principal. Ante estos casos, el lector se ve obligado a realizar un mayor esfuerzo interpretativo, puesto que la información ofrecida por la puntuación entra en contradicción con la información semántica y pragmática (FUCHS & MILNER 1978).

En el total de cláusulas relativas encontradas en el Corpus 92 (2.157), el análisis demuestra dominio del signo de puntuación en 1398 muestras (64,81%) frente a 759 casos de error (35,18%). Entre los errores de puntuación, un 33,28% corresponde al empleo de la puntuación propia de la cláusula especificativa cuando debería ser explicativa.

(68a) *"Esta novela, publicada en 1942, en plena posguerra, fue la primera que escribió Cela, quien antes había publicado algunas poesía, pero sin importancia //*

(69a) *Estos sistemas bismarckianos, que comienzan en el año 1873, al igual que la fundación del Reich, buscaban la alianza de Alemania con estos países [...]"*

De haber empleado una relativa explicativa, el receptor se hubiera encontrado con tres niveles de información: la información aportada por la cláusula subordinada, la aportada por la cláusula principal, y la información resultante de establecer la relación entre las dos proposiciones. COMBETTES (1978:80), al analizar producciones escritas de estudiantes de ciclo medio, destaca la ausencia casi total de subordinadas relativas. Esta ausencia conduce a la identificación pura y simple de datos, frente a textos más maduros que aprovechan las cláusulas relativas para la introducción de jerarquización intraoracional.

Nos hemos atrevido a dar un paso más en la observación de COMBETTES: los escritos de los estudiantes se caracterizan por la ausencia de un determinado tipo de cláusulas relativas: las explicativas. Dicha afirmación se respalda en la comprobación de que, en un estudio previo constatamos que, en el CORPUS 92, hay más cláusulas especificativas (1.244) que explicativas (913) (cfr. ATIENZA 1997). Asimismo, respaldándonos en la teoría de BACHE & JAKOBSEN (1980), creemos que es la cláusula explicativa la que cumple verdaderamente este papel de jerarquización intraoracional.

BACHE & JAKOBSEN consideran que la especificativa supone, junto con el antecedente, una sola unidad informativa y realiza por tanto un acto de habla de identificación (EBERT 1973, ALETÁ 1990, LÓPEZ GARCÍA 1994); mientras que la explicativa supone dos unidades informativas, formadas por el antecedente y la cláusula, realizando un acto de habla de inciso descriptivo. De hecho, BEAUGRANDE (1984:210) subraya esta misma idea, al mencionar que las *especificativas*, llamadas por él *identificativas*, forman parte del núcleo informativo, mientras que las *explicativas*, llamadas por él *descriptivas*, funcionan como una información adjunta al núcleo.

Por lo tanto, la frecuencia de uso de las especificativas está en estrecha relación con la concepción del texto como una mera identificación de información, mientras que el empleo de las cláusulas explicativas reflejan un mayor dominio textual:

- Por un lado, supone una aportación informativa al texto: a través de la cláusula explicativa se recupera información ya mencionada difícilmente accesible para el receptor, o con ella se introduce una información totalmente nueva subordinada a la cláusula principal.

- Por otro lado, implica gestionar, en un proceso de condensación de información, dos unidades informativas, la formada por el antecedente por un lado y la cláusula por otro (COMBETTES 1983, COLTIER 1986), permitiendo organizar en un sola oración algo que hubiera sido objeto de dos oraciones distintas. La coma se encarga de funcionar como elemento catafórico que anuncia el principio y el fin de la segunda unidad informativa.

Al estudiante se le hace verdaderamente difícil la creación de una condensación informativa mediante una relativa explicativa. Se limita a efectuar aportes informativos, sin plantearse qué aportes pueden romper la progresión temática del texto y por lo tanto deberían ser contemplados como remas secundarios dependientes de remas primarios; por lo que no llega a discernir qué información aparecería en la subordinada relativa y cuál en la principal.

Tras el largo inciso efectuado sobre el empleo de la progresión de tema lineal de forma microestructural, volvemos a tomar el hilo de su uso como eje estructurador. Los datos cuantitativos, recogidos en la tabla 12, señalan un uso muy bajo de este esquema como eje estructurador del texto por parte de los estudiantes (4,27% en exposición y 6% en comentario). El escaso empleo plenamente satisfactorio de la *progresión de tema lineal* pone de manifiesto la complejidad y sofisticación que, como hemos señalado, su uso implica.

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
4,27%	9,4%	6%	16%
13,7%		22%	

Tabla 12: frecuencias relativas para la manifestación de “progresión de tema lineal”

Como se aprecia en la tabla (12), al igual que ocurría en la manifestación comentada en el subapartado anterior, destaca la frecuencia, en comparación con el escaso uso plenamente satisfactorio, de la combinación de dicho esquema con usos no satisfactorios (9,4% en exposición; 16% en comentario).

C). Progresión de tema constante

El empleo de la *progresión de tema constante* --a un tema se le van añadiendo *remas* sucesivos (vid. supra cap. III, 3.5.4.1)-- como esquema básico del texto se da en las muestras analizadas fundamentalmente cuando el texto aparece estructurado como una *progresión de temas constantes* alternos.

La estructuración del texto a partir de dicho esquema informativo responde a un tipo especial de *tópico textual*, propicio a este esquema: cuando el texto gira en torno a un autor, si bien en estos casos se acaba insertando otro tipo de progresión, como veremos. De todos modos, hay algún caso de *progresión de tema constante* como estructuradora del texto, que conviene señalar:

(70) ***El nacionalismo alemán ha triunfado a lo largo de la historia. 0 Surgió en un principio con un carácter conservador. 0 Al final llegó a un nacionalismo exacerbado que podría ser el comienzo del nazismo alemán.***

Este nacionalismo se dio antes de que Alemania se unificara. Los nacionalistas deseaban la Unificación de los 39 estados de los que constaba.

Este nacionalismo se dio por unas causas económicas: la creación de Zollverein que creaba unas fronteras aduaneras favorecía a los nacionalistas. 0 También tuvo un factor intelectual [...] Se/Hc/05

El uso de esta estrategia estructuradora del texto puede deberse a la sencillez de este tipo de esquema,²²⁹ ya que sólo permite dos niveles de jerarquización: los distintos y sucesivos *remas* se subordinan informativamente al *tema constante*. A esta observación cabe añadir la hipótesis ofrecida por SCHNEDECKER (1995:11), para el que la redenominación al inicio de cada párrafo del *tópico textual* es un tipo de paliativo que el estudiante emplea porque no dispone de herramientas lingüísticas que le permitan estructurar el texto de otro modo, como se observa en este fragmento:

(71) **Juan Ramón Jiménez** es un poeta perteneciente al Novecentismo o "Generación del 14". **0** Manifiesta un rechazo al igual que los contemporáneos, por la España restauradora y la característica predominante es el autodidactismo [...].

Juan Ramón Jiménez es un maestro en la utilización del lenguaje, su adjetivación es muy escasa, por no decir casi nula [...]. **Juan Ramón Jiménez** utiliza la "metapoética" por la que considera la poesía como un vehículo para llegar al "sumum" de la belleza, al punto más alto del conocimiento: el arte por el arte, la poesía por la poesía, estar con las directrices del autor.

Juan Ramón Jiménez suele ser muy escueto en cuanto al uso lingüístico, pero esto es subsanado por su gran dominio del mismo [...]
Ma/Li/10

Puede afirmarse que la segmentación del texto en párrafos se fundamenta en la reaparición al inicio de cada párrafo del tema constante (cfr. BESSONAT 1988:86). En este tipo de organización, la estructuración piramidal de la información dependerá exclusivamente de la información remática, pues esta también debe estar relacionada conceptualmente entre sí.

Dejando ya de lado la función estructuradora, este esquema se emplea de forma local dentro del esquema de *temas derivados* (vid. supra epígrafe A):²³⁰ el *tema constante*

²²⁹ El tipo de *progresión de tema constante* es muy frecuente en el texto narrativo (COMBETTES 1983:94), considerado como el tipo de texto más básico, el primero en adquirirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (KRESS 1982, HARRIS 1986, SCHNEUWLY 1995).

Como señala COMBETTES (1983:96), cualquier niño es capaz de narrar una historia rudimentaria, apenas ha dominado el escrito; de ahí que este tipo de *progresión* sea frecuentemente empleada en algún momento de su texto por los estudiantes. LAPARRA (1986) denuncia el hecho de que el estudiante está sólo habituado a realizar organizaciones de información sobre el eje temporal; cuando las disciplinas académicas tienen otros órdenes que los estudiantes desconocen.

²³⁰ Cabe recordar que la *progresión de temas derivados* no es más que un empleo más sofisticado de los dos esquemas básicos: la *progresión de tema constante* y/o la *progresión de tema lineal*.

es un colectivo (*hipertema*) que luego se descompone en partes (*subtemas*), cada una de las cuales evoluciona a su vez como *tema constante*:

(72) *Las Vanguardias* aparecen después del movimiento literario del novecentismo y **0** son una reacción contra todo lo anterior. **0** Pretenden realizar un cambio brusco tanto en la estética como en el lenguaje a través de numerosos experimentos. *Las vanguardias* intentan provocar una reacción en el lector a través de sus formas originales. Se perciben **dos etapas** diferentes en **este movimiento**. Ba/Li/01

Tras la presentación del *tópico del texto* --*Las Vanguardias*-- mediante una sucesión de *remas* dependientes de él, la información se jerarquiza de nuevo al someter el *tópico* a una fragmentación --*dos etapas*-- con su ulterior desarrollo. Por lo tanto, se ratifica que, en el interior de la *progresión de temas derivados*, el empleo de *tema constante* es el procedimiento más empleado para desarrollar información sobre el *hipertema* y sobre cada uno de los *subtemas*. Del mismo modo, puede hablarse de un predominio de la *progresión de tema constante* como empleo parcial cuando --como se vio en el apartado anterior-- el texto se estructura bajo una *progresión de tema lineal*.

Si se observan los casos de textos plenamente satisfactorios, en los que no aparece a lo largo del texto manifestaciones no satisfactorias para la organización y desarrollo de la información, el empleo por parte de los estudiantes de la *progresión de tema constante* como estructuradora del texto total o parcialmente es muy bajo (5,12% en exposición; 11% en comentario). En cambio, la combinación de tal esquema con usos no satisfactorios es comparativamente alta (19,65% en exposición; 25% en comentario), como se recoge en la tabla:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
5,12%	19,65%	11%	25%
24,8%		36%	

Tabla 13: frecuencias relativas para la manifestación “de progresión de tema constante”

Como más adelante se comenta (vid. infra subapartado 5.2.1.2: epígrafe E), la utilización de este esquema, además de crear sólo dos niveles básicos de jerarquización y de provocar cierta monotonía en la prosa, puede desembocar en la creación de un texto no satisfactorio, concebido como una mera *suma de información*, al ir añadiendo datos, sin interesar la interrelación entre los distintos *remas* ni la posibilidad de desarrollar en un momento dado uno de los *remas* aportados.

Tras el análisis de textos reales, y no de textos modélicos, cabe plantearse si realmente existen tres tipos distintos de *progresión temática* o más bien ésta debe entenderse como un principio regulador del avance informativo del texto. Esta afirmación se apoya en el hecho de que no sólo se combinan los tres tipos de *progresión temática* sucesivamente a lo largo del texto (cfr. supra cap. III, 3.5.4), sino que más bien los tres tipos de *progresión* pueden llegar a darse simultáneamente, si entendemos que una determinada estructuración temática se sustenta en los otros tipos de *progresión temática* definidos.

Así, si bien se ha definido teóricamente la *progresión de temas derivados* como una combinación de *tema constante y/o de tema lineal*, igual de cierto es que un texto que se estructure mediante una *progresión lineal* se sustenta, como se ha visto en el análisis, en las otras dos, principalmente en la *progresión de tema constante*. Y ésta a su vez, como estructuradora textual, aunque poco frecuente, puede basarse secundariamente en las otras dos. Por lo tanto, aunque en la teoría y en nuestro estudio los tres tipos de *progresión* han sido acotados como tres manifestaciones distintas para una mejor explicación teórica de las mismas, es difícil, en nuestra opinión, pretender dicha acotación en su propuesta didáctica, pues el avance textual queda entonces estancado dentro de unos límites no reales. Según nuestro parecer, al estudiante se le debe hacer reflexionar sobre la combinación en paralelo de los tres tipos de *progresión*.

Además, teóricamente se ha considerado que la *progresión temática* es una manifestación de la *coherencia* y la *cohesión* (cfr. CASTELLÀ 1992). Sin embargo, al tomar como marco teórico el concepto de *textualidad* propuesto por BEAUGRANDE, estas dos propiedades no son por sí solo definidoras de textualidad sino en combinación con las otras normas de textualidad (vid. supra cap. III, 3.3.2). En nuestro estudio de la *progresión temática*, hemos intentado ligar ésta no ya con las dos propiedades textuales

tradicionalmente consideradas sino como reflejo también de las otras: *informatividad, aceptabilidad, intencionalidad, situacionalidad, intertextualidad*.

En el discurso académico con función transaccional (vid. supra cap. III, 3.4.1), un acertado uso de la *progresión temática* puede ser un medio de conseguir un texto eficaz y eficiente. La función básica del texto es demostrar que se tiene asimilado la información expuesta. Para ello, una acertada dosificación informativa, como la que tales esquemas garantizan, funciona como una pista instructiva sobre cómo debe leerse el texto, lo que facilita la labor interpretativa de un lector no cooperador. Asimismo, un esquema informativo satisfactorio puede contemplarse como causa-efecto de un igual dominio conceptual (vid. supra cap. III, 3.4, 3.6.1). Por lo tanto, el dominio de la *progresión temática* se presenta, en definitiva, como un procedimiento textual capaz de ayudar a conseguir los propósitos perseguidos en el tipo de texto analizado.

Comentadas, a lo largo de este subapartado (epígrafe A: *progresión de temas derivados*; epígrafe B: *progresión de tema lineal*; epígrafe C: *progresión de tema constante*), las manifestaciones contempladas como satisfactorias de la *organización y desarrollo de la información*, en el subapartado que sigue se lleva a cabo una categorización de los usos considerados no satisfactorios.

5.2.1.2. Manifestaciones no satisfactorias de la organización y desarrollo de la información

Se considera que un texto no presenta una *organización y desarrollo de la información* satisfactorios cuando con tal estructuración difícilmente se pueden conseguir los objetivos perseguidos en la situación comunicativa de examen. Puede ocurrir que no sea satisfactoria la organización o que no sea satisfactorio el desarrollo, o bien pueden darse las dos circunstancias a la vez:

- En ocasiones, como ocurre en la manifestación que hemos denominado *estructura de listado*, se marca gráficamente el esquema del texto, pero éste no es sometido a un desarrollo informativo, sino que el estudiante se limita a presentar como producto final procedimientos propios del proceso de composición, como puede ser un esquema (epígrafe A).

- Por otro lado, no se considera un texto satisfactorio aquél que se limita a la creación de cohesión en el interior de los párrafos pero en cambio convierte cada uno de ellos en un componente pseudoindependiente, sin relacionar entre sí los distintos párrafos (*párrafos anexionados*: epígrafe B).

- O bien el texto no se presenta gráficamente como satisfactorio --aunque puede serlo desde el punto de vista del desarrollo temático--, lo que dificulta el proceso de lectura (*párrafos-bloque o arbitrarios*: epígrafe C).

- Asimismo, el texto, que debe integrar la información de forma ordenada y relacionada, rompe desacertadamente la continuidad textual y aporta una información fuera de lugar (*desorden temático*: epígrafe D). Dicha ruptura de la continuidad textual puede tener como consecuencias la aparición de información no pertinente y/o redundante.

- Por último, el mero añadido de unidades informativas sin ningún tipo de engarce entre ellas, donde un enunciado no contribuye en el otro, no confiere textualidad a un conjunto de manifestaciones lingüísticas (*suma de información*: epígrafe E).

Para la exposición de los usos no satisfactorios se ha intentado seguir una ordenación de un menor a un mayor grado de insatisfacción: *estructura de listado*, *párrafos anexionados*, *no estructuración gráfica*, *desorden temático*, *suma de información*. Además, esta última manifestación es definida como una amalgama de las anteriores. Al haber sido éstas ya comentadas, pueden efectuarse las remisiones necesarias.

A). Estructura de listado

Bajo esta manifestación se recogen los textos que, si bien están estructurados, e incluso dicha estructuración se marca gráficamente, no desarrollan ni cohesionan lingüísticamente la información, sino que tan sólo la esquematizan. Lo esperable sería el desarrollo explicativo de tal información, pero esta expansión informativa no llega ni antes ni después de la enumeración listada. Es una lista de frases, no una prosa continuada, con uno o varios niveles de jerarquía marcados por medios gráficos (WALVOORD et al. 1995).

Un esquema es definido como una lista vertical de información, dispuesta en el orden en que se pretende plasmar en el producto final. Plantear un esquema previo supone una planificación textual y puede ser útil para conseguir una escritura eficiente. Sin embargo, el estudiante no siempre emplea tal mecanismo como parte de su proceso de composición sino como la única manera de presentar el producto final.²³¹ Con tal uso, el texto cobra el aspecto de una lista, aunque estructurada mínimamente, de acontecimientos (MEYER 1985:16), una colección de descripciones en torno a un *tópico*, procedimiento que podrá acabar degenerando en una *suma de información*, tal como analizaremos más adelante (vid. infra epígrafe E).

La *estructura de listado*, denominación para referirse al empleo de un esquema como producto final, en el que se ofrece una lista de información ordenada, aunque sin desarrollar ni trabar lingüísticamente, puede aparecer parcial o globalmente como modo de estructuración del texto. Parcialmente, su uso es frecuente como molde para la enumeración de información acerca de un elemento superordinado, o para anticipar o sintetizar información que se va a desarrollar o se ha desarrollado. Como tal, es un mecanismo válido, desde el momento en que no estructura el texto en su globalidad sino en una parcela del mismo, como se ve en el siguiente ejemplo:

- (73) ***El nazismo alemán*** viene caracterizado por:
- un marcado anti-semitismo.
- una exaltación de las glorias pasadas.
- un gusto por antiguos ritos y costumbres, lo que impone a este nazismo un cierto toque romántico.

²³¹ Como señalan WALVOORD et al., en su descripción sobre los mecanismos de organización textual llevados a cabo por estudiantes del collège inglés (122 estudiantes) (vid. supra cap. II, 2.2.4), el esquema no es empleado por éstos como un proceso de planificación sino que es la única forma de composición textual que manifiestan en sus productos escritos (vid. supra cap. II, 2.2.3.2).

- *supremacía de Alemania sobre otros países y supremacía de los arios sobre otras razas humanas.*

- *La ambición de construir un Imperio Alemán que durara 1000 años.*

- *Hay una centralización del poder en una sola persona. Que en este caso sería el Furher y la persona que asume todo el poder será Hitler.*

- *Se puede apreciar también un marcado nacionalismo. Ov/Hc/08*

Este tipo de construcción puede entenderse como un empleo primario de la *progresión de tema constante*, donde el *tema*, anunciado al inicio del texto --*el nazismo alemán*-- recibe sucesivos *remas* en forma de lista. Tiene lugar así una taxonomía de datos equiparables jerárquica y sintácticamente, condición única que, según COMBETTES (1983) y ADAM (1990), debe cumplir una enumeración.

Sin embargo, la *estructura de listado* puede ser también el esqueleto organizador del texto completo, por lo que deja de ser un procedimiento textual válido. Ahora, el texto tiene una disposición esquemática ordenada que corresponde normalmente a una *progresión de temas derivados*. Sin embargo, las distintas partes del texto no se articulan satisfactoriamente mediante mecanismos cohesivos lingüísticos, sino que la relación se establece, de forma abusiva, por la verticalidad en que se dispone la información. No puede decirse que sea un texto incoherente y desorganizado; no obstante, su abuso delata falta de maestría para desarrollar un texto mediante una sucesión encadenada de oraciones:

(74) *La época de la Restauración en Europa*

[...] *La restauración se lleva a cabo partiendo de*

→ *unas potencias*

→ *unos dirigentes políticos*

→ *unos principios*

→ *acuerdos y alianzas*

En 1er lugar deben señalarse las potencias que son:

→ *Austria cuyo dirigente es Mellernich*

→ *Rusia dividida en eslavófilos y en occidentales cuyo dirigente político sería Nesselrode.*

Prusia cuyo dirigente político es Haderberg

→ *Gran Bretaña que sólo se une porque tiene intereses, representa el papel de interesada y su dirigente es Casterreas; quería tener la supremacía naval.*

Francia cuyo dirigente político es Taylerand.

Los principios de la Restauración son:

- 1º) **Principio de legitimidad monárquica** es decir nada de Repúblicas...
- 2º) **Principio en contra de la Soberanía Nacional**
- 3º) **Principio de equilibrio a nivel Europeo.**
- 4º) **Principio de intervención** como un derecho de todas las potencias en todos aquellos asuntos que se puedan ver involucrados los otros países.

Los acuerdos y alianzas.

En 1er lugar tenemos

EL TRATADO DE PARÍS

Se trata de consolidar a Francia antes de su gran expansión.

EL CONGRESO DE VIENA

En Viena se reúnen los dirigentes de los distintos países Taylorand dirigente político francés se reúne un poco más tarde cuando el congreso, la anexión ya había comenzado y en él se toman una serie de decisiones para renovar el mapa de Europa.

→ **Holanda** queda unida a Bélgica formando los Países Bajos.

→ **Renania y parte de Sajonia** pasan a Prusia.

→ **Italia** queda dividida en ocho estados.

→ **Alemania** queda dividida en 39 estados (Austria y Prusia) los más importantes, etc. [...] Sa/Hc/10

El texto presenta una compleja jerarquización informativa (un *hipertema* -- Restauración-- se desglosa en *subtemas* --potencias, dirigentes políticos, principios, acuerdos y alianzas-- y éstos a su vez se convierten en *hipertemas* de nuevos *subtemas*). Debido a esto, el estudiante se limita a esbozar, respaldado en medios gráficos (números, flechas, puntos...), la *estructura piramidal* del texto, sin cohesionarla. En cuanto al desarrollo conceptual, éste se circunscribe a ir añadiendo información en forma de lista o catálogo de hechos importantes (APPLEBEE 1982) en torno a un *tópico* que se segmenta en *subtemas*. En la mayoría de los casos estos subtemas tan sólo son mencionados, sin acompañarlos de información remática, cuando el género discursivo exige que los *temas* sean sometidos a un desarrollo informativo.²³²

Aunque la *estructura de listado* puede ayudar a crear textualmente el conocimiento, puede ser calificada como un procedimiento estructurador poco satisfactorio si se presenta como única estructuración posible. En ella la información no está trabada lingüísticamente y el texto se presenta como una lista de *subtemas* o apartados, muchas veces incluso sin el aporte informativo necesario para demostrar un

²³² Como subraya MAS (1985) al analizar el empleo de la *progresión temática* en los escritos estudiantiles, los *temas* necesitan someterse a un desarrollo informativo, desarrollo que no siempre aparece en tales escritos (vid. supra cap. II, 2.2.4).

conocimiento. La frecuencia de empleo de la misma por parte de los estudiantes queda recogida en la siguiente tabla:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
3,4%	15,38%	2%	7%
18,8%		9%	

Tabla 14: frecuencias relativas para la manifestación de “estructura de listado”

La interpretación del resultado es bastante similar para exposición y para comentario. Tanto en un caso como en otro, en caso de emplearse la *estructura de listado*, ésta acostumbra a aparecer en combinación con algún uso considerado satisfactorio, lo que nos hace pensar en un empleo parcial de dicha estructuración. Así, de un 18,8% de frecuencia de empleo en exposición, en un 15,38% se da dicha combinación. En comentario, de un 9% de frecuencia de uso, en un 7% se da dicha combinación. En cambio, es reducido el empleo contabilizado para un uso exclusivamente no satisfactorio.

B). Párrafos anexionados

Bajo el epígrafe de *párrafos anexionados* se recogen los casos en que los estudiantes escriben ignorando la relación entre las distintas partes macroproposicionales del texto (cfr. WALVOORD et al. 1995,²³³ SCHNEUWLY 1988, LAPARRA 1993). En sus escritos, no parece haber explícitamente un *tópico* unificador del texto; cada párrafo parece apartarse de todos los demás:

"Paragraphs wandered from the subtopic or that did not seem at all to have been guided by topic or that stopped to speculate on the shape of the enterprise" (STOCKTON 1995:53).

El texto es, informativamente, un conglomerado de cajas estancas, que responde a una concepción del texto no como un armazón global sino como una sucesión de párrafos inconexos:

(75) ***Las referencias a lugares son:*** *Esclawiller, Agrisgram, Mulheim, todos estos lugares encuadrados cerca del Ruhn, es una de las zonas más industrializadas de Alemania por su abundancia de materia prima, como carbón, etc.*

En el texto aparecen una serie de términos que se refieren a la industria metalúrgica como trefilería, forja y chapistería, fundición. Trefilería "aeo" es una fábrica de hilos metálicos, no sé si de acero.

La contextualización histórica se encuadra en la 2ª revolución industrial ya se está abandonando la pequeña industria y se tiende a engrandecer y agrupar todas las que pertenezcan a una misma rama.
Mu/Hc/03

A diferencia de lo que veremos más adelante (vid. infra epígrafe C), parece haber cierta continuidad temática dentro de cada párrafo, aunque no una estructuración y ordenación global del texto.²³⁴ El texto parece ofrecer, al menos tipográficamente, una

²³³ WALVOORD et al. denuncian el hecho de que algunos estudiantes tratan cada encabezamiento genérico de su escrito meramente como una caja en que verter, en cualquier orden, material relacionado con dicho encabezamiento, sin establecer los lazos entre las distintas partes (WALVOORD et al. ibíd, p. 411):

"Some students treated each generic heading of the outline merely as a box into which to dump, in any order, material that pertained to that heading".

²³⁴ Como se vio al analizar la *progresión de temas derivados*, los cambios de *subtema* pueden contemplarse como una base estructural para dividir extensiones de texto en una serie de unidades más pequeñas, tales como los párrafos (VAN DIJK 1977, 1980:226); si bien el lector debe ser capaz de darse

aparente aunque falsa distribución informativa, ya que no hay orden ni relación entre cada segmentación, pues no se señala de manera explícita el nudo más alto de tal jerarquización (*hipertema*) y/o la relación de éste con las distintas partes (*subtemas*). Siguiendo a MEYER (1985), puede asentirse que, al limitar la estructuración del texto al nivel del párrafo, éstos quedan librados a una distribución caótica.

En nuestra opinión, cuando la complejidad de la composición textual aumenta, el estudiante parece protegerse tras un nivel inferior de estructuración, intermedio entre el armazón global del texto y la mera yuxtaposición oracional. Como apunta SCHNEUWLY (1988), dicho refugio en el párrafo puede responder a que el párrafo corresponde a una unidad de representación en memoria. Este hecho pone de manifiesto que los estudiantes pueden tener un esquema de organización preestablecido pero no saben cómo rellenarlo, porque no lo tienen interiorizado, no lo han construido ellos, les ha venido impuesto desde fuera, desde las consignas del profesor.

En las muestras analizadas, tal manifestación aparece con los siguientes índices de frecuencia: con un 12,8% de aparición en exposición y con un 12% en comentario. Los porcentajes son bajos y más si se tiene en cuenta que, en 11,96% en exposición y en un 10% en comentario, tal manifestación se combina con alguna manifestación considerada satisfactoria. Didácticamente, tales resultados deben ser interpretados, hasta cierto punto, de forma favorable, pues dejan intuir que si el estudiante reflexiona sobre la función del párrafo en el texto puede llegar a mejorar la calidad de su escrito. Para ello, será necesario que conciba el párrafo como una unidad de organización informativa supeditada a otra mayor que es el texto.

cuenta del cambio de un *tema* a otro (SCHANK 1977, BROWN & YULE 1983). Mientras que en las conversaciones, cada *subtema* puede seguir cada uno al otro sin mucha conexión sistemática, la secuenciación de un *tópico* en *subtemas* en los textos escritos sigue reglas convencionales más estrictas.

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
0,85%	11,96%	2%	10%
12,8%		12%	

Tabla 15: frecuencias relativas para la manifestación de “*párrafos anexionados*”

Sin embargo, el empleo de esta manifestación por sí sola no ofrece una idea clara del dominio del párrafo. Es necesario tener en cuenta también hasta qué punto el estudiante domina la estructuración gráfica del texto. Dicha información podrá ser conocida con el análisis de la manifestación que sigue.

C). No estructuración gráfica del texto: párrafos-bloque o arbitrarios

Bajo la manifestación de *no estructuración gráfica del texto* se recogen los casos en que el estudiante no segmenta la información para facilitar la lectura del receptor, sino que presenta su texto como un bloque de información, mediante una sucesión de puntos y seguido (creación de *párrafos-bloque*); o bien coloca los puntos y aparte de forma gratuita (creación de *párrafos gratuitos*).²³⁵ Hemos unido bajo un mismo epígrafe estas dos manifestaciones organizativas de los párrafos porque ambas tienen en común el hecho de que la estructuración gráfica no se corresponde con la temática.

²³⁵ Constata BESSONAT (1988), en su estudio longitudinal llevado a cabo a lo largo de Secundaria (vid. supra cap. II, 2.2.4) , que los estudiantes al final de esta etapa educativa presentan textos sin segmentación en párrafos o por el contrario excesivamente fragmentados:

"Et au collège, l'enseignant est confronté à deux types de textes d'élèves apparemment contradictoires, qui appellent également remédiation:

-soit (c'est le cas le plus fréquent) un écrit compact, sans aucun alinéa, comme si l'élève entraîne dans sa dérive d'écriture était incapable de réintroduire, par une révision raisonnée, des principes de segmentation qui attestent sa maîtrise sur son texte. Il s'agit alors d'aider l'élève à planifier, à effectuer des choix, à organiser son texte en creux (alinéas);

-soit un écrit archi-segmenté, où chaque phrase à la limite constituerait un paragraphe, comme si l'élève éprouvait le besoin de marquer par une pause chaque étape de sa production de texte. Il s'agit alors d'aider l'élève à construire des unités thématiques, à opérer des regroupements, à organiser son texte en pleins (paragraphe)."(BESSONAT 1988:95).

RENÉ (1991) también denuncia la gratuidad de la segmentación en párrafos en escritos de estudiantes de Secundaria (vid. supra cap. II, 2.2.4).

En el texto siguiente (76), reproducido íntegro, el único punto y aparte que aparece es el punto final con que se cierra el texto, lo que pone de manifiesto que el joven escritor asocia el hecho de escribir con sólo decir, apiñar datos. No concibe el espacio en blanco que implica el punto y aparte como un espacio necesario en su función facilitadora de lectura, como medio de combatir la organización lineal del texto (BESSONAT 1988, RAMA 1994, FERREIRO et al. 1996).²³⁶

(76) *Las causas de la colonización fueron diversas y éstas dependen según los autores. Unos dicen que la colonia era un medio para invertir monedas para otros la causa era de tipo político, otros decían que las causas eran de tipo social... La verdad es que todas estas causas influyeron en la colonización, pues en un principio las potencias al tener gran número de población, por el aumento demográfico, vieron en las colonias un medio de escape, otras potencias como Inglaterra y Francia utilizarán sus colonias para invertir cierto capital y poder explotarlas obteniendo gran beneficio. Los motivos también fueron políticos, como en el caso de Francia, que tenía que resarcirse de su derrota en la guerra y empezó a colonizar diversos lugares. Generalmente las personas elegían aquella colonia que tuviera la misma lengua, la misma religión, etc. No faltaron motivos religiosos, ya que misioneros cristianos y protestantes estuvieron predicando en estas zonas. Inglaterra, por su parte, quería conseguir una gran flota y con ella establecer diversas rutas comerciales, por lo que al principio iría consiguiendo puntos estratégicos como Gibraltar, El Cairo, Sierra Leona... que le permitirían establecer rutas comerciales a La India y otras zonas asiáticas. En cuanto a Francia esta se extendió por la zona del norte de África y otras zonas asiáticas como la denominada Indonesia. Otros países como Alemania en un principio no participaron pues creían que con esto se debilitaba su gran imperio, pero posteriormente conquistaron diversas zonas africanas, hasta el punto de romper relaciones con Inglaterra, que veía como Alemania estaba consiguiendo un gran imperio. Países como Japón conquistaron algunas zonas de su costa y otras como Austria-Hungría no colonizarán, pues sus pretensiones estaban en la zona de los Balcanes. La zona más pretendida fue África, que llegó a significar un gran problema. Allí zonas como El Congo, fueron pretendidas por ingleses, franceses y belgas, finalmente el Congreso de Berlín determinó que fuese un dominio belga. Las zonas más importantes fueron las de Egipto y El Cairo que poseían los ingleses junto con Sudáfrica y otras más Francia tenía la costa mediterránea con Marruecos y Argelia como principales países. Dentro de los colonizadores debemos determinar si son dominios u ocupaciones para explotación. Esta explotación en un principio fue llevada a cabo por empresas privadas y luego por el propio estado. Las colonias eran un*

²³⁶ A este respecto, cabe señalar la reflexión que efectúa CATAch sobre el espacio en blanco, reflexión que es compartida por BESSONAT (1988) y FERREIRO et al. (1996) y FIGUERAS (1998):

"Antes que nada, ¿qué quiere decir 'elemento gráfico'? ¿Qué queda, en ausencia de un signo de puntuación? Un blanco, que es ya un signo, el más primitivo y esencial de todos, un 'signo en negativo' " (CATAch 1980:18; cit. y trad. por FERREIRO et al., ibíd, p. 130).

mercado de inversión a las que no dejaban industrializarse y a las que obligaban a comprar las materias primas de la potencia que la tenía. Por último decir que la colonización fue una de las principales causas para la I Guerra Mundial. Mu/Hc/10

En dicha muestra, el estudiante olvida la función macroproposicional del punto y aparte, con el que se informa al lector de que se acaba de tratar una unidad de sentido y se pasa a otra. Sin embargo, ésta no es la única carencia del escrito. Éste no presenta siquiera una estructuración temática satisfactoria, sino que la información se ofrece como desmembrada y desordenada. El empleo del punto y seguido es falsamente concebido como único medio de conectar el aporte sucesivo de información. Lo mismo ocurre en el siguiente fragmento (77): las distintas oraciones se enlazan únicamente por la aparición de dicho signo de puntuación de repercusión microestructural, sin superponer a la sucesión lineal en oraciones la articulación jerárquica en párrafos (cfr. FIGUERAS 1998):

(77) *La fotografía de la izquierda da una vista del patio de los leones de la Al-Hambra. En el centro posee una fuente, elemento típico de los patios hispanoárabes. Aparecen una serie de leones que dan nombre al patio, desde la fuente se extiende unos pequeños canales hasta las habitaciones comunicadas con el patio. Alrededor del patio se disponen los arcos de herradura peraltados, y son falsos simplemente hacen función decorativa bajo ellos habrá un dintel que haga función de soporte. La decoración es de ataurique (motivos vegetales geometrizados), de lazo y también la decoración epigráfica (de letras árabes). Las columnas son estilizadas de capiteles con motivos vegetales geometrizados. Aparecen también dos pórticos. Es típica la decoración de los arcos con mocábares es decir se colocan piezas de madera, se cubren de yeso y dan la impresión de ser estalactitas. Esta construcción pertenece a la época nazarí del siglo ((XIV)). La decoración conjuga tres aspectos, la vegetal, la estilizada de la construcción y el sonido del agua que elevan a esta construcción a la máxima belleza. Mu/Ha/02*

Es cierto que no hay ninguna regla sobre la longitud que ha de tener un párrafo y son muchos los factores que contribuyen en su extensión (cfr. BROWN & YULE 1983, NASH 1980). Ahora bien, con dicha carencia de puntos y aparte, el estudiante parece olvidar que el texto debe ser legible y visible (ADAM 1990, BESSONAT 1988).

A veces incluso parece sacrificar dicha marca de textualidad ante una posible situación de sobrecarga cognitiva, como la que pudiera darse cuando se acerca al cierre de su texto. En el siguiente texto (78), el estudiante había conseguido en cierto modo hacer

legible y visible su texto; sin embargo, llegado el final, parece enmarañarse en un párrafo del que no sabe salir, reflejo no sólo de una dificultad para marcar la estructuración textual sino también para suspender la actividad lingüística.²³⁷

(78) - *Representa una imagen de la corte española del s. XVII. En la que nos muestran varios integrantes de la monarquía de Felipe IV. dispuestos de una manera improvisada a modo de fotografía.*

Improvisada debido a la actitud en la que aparecen los personajes en posiciones en movimiento, los personajes del primer plano un tanto ladeados y el personaje del fondo queda un tanto extrañado por la situación que se está produciendo. Por otro lado, no hay una ordenación en relación a la altura de los personajes, pero sí lo hay en cuanto a la juventud de los mismos, destacándose una aparición de personajes jóvenes en un primer plano y figuras o personajes más mayores en un segundo plano.

Destacan, asimismo, las tonalidades del color muy tenues y sin estridencias, es decir, tonos pastel. El vestido blanco de la niña del centro hace que destaca con más intensidad sobre las otras niñas y enanas.

El estatismo general roto por el personaje de una niña, situada en la parte derecha del cuadro, que se encuentra jugueteando con el perro. También hay bastante movimiento en la improvisada aparición del personaje del fondo.

Hay un contraste, intencionado de Velázquez, entre la verticalidad del fondo, y más concretamente los marcos de los cuadros, y los vestidos pomposos y redondeados en sus contornos, es decir, hay un contraste, claro por parte, entre la parte superior del cuadro donde predomina la verticalidad de líneas y la parte inferior donde prevalece las líneas curvas acentuadas por el marco del gran cuadro que hay en primer plano. Asimismo, este contraste se denota en la entrada de luz, parte superior muy oscura y parte inferior con claridad. El tratamiento de la luz que hace Diego de Velázquez es muy concreto en su localización. El célebre pintor dota al cuadro de tres puntos de luz. El más aparente se encuentra en los personajes que se encuentran en primera línea que reciben la luz de la parte derecha, parece ser un gran ventanal que dota a las niñas de la luz necesaria, para poderlas ver con exactitud. El punto de luz que se proyecta hacia delante, y que es el que destaca en una primera visión, es el de la puerta que dota el fondo de una claridad tenue para poder definirlo. Otro punto de luz, más minoritario, estaría situado en un cuadro en el fondo de la representación, tiene una claridad impropia debida a su uniformidad, como si de un fluorescente se tratase. Ba/Ha/10

²³⁷ Se estudia el cierre textual bajo el principio de linealidad dos, principio de pausa posible (vid. infra apartado 5.4).

El estudiante parece no saber o no querer detener el flujo textual. Se limita a crear "[...]pseudo-textos' en los que cada línea [se] inicia con mayúscula y termina con punto. Textos que no son textos sino oraciones yuxtapuestas" (FERREIRO et al. 1996:131).²³⁸ La amalgama informativa, el abuso de yuxtaposición, no favorece una lectura eficiente, sino que el lector se ve obligado a abrirse camino en ese continuo de puntos y seguido. Con la ausencia de puntos y aparte se ha perdido el gozne existente entre puntuación y textualidad, la pista tipográfica más significativa para la señalización de cambio de tema, de jerarquización informativa, de giro textual.

Otras veces el texto parece tener una segmentación en párrafos, pero tal división no responde a motivos estructurales sino gratuitos. Es más, los puntos y aparte empleados no se corresponden en absoluto con la estructuración temática del texto. Están colocados de forma aleatoria, como reflejo quizá de una pausa cognitiva efectuada para pensar, para planificar el texto subsiguiente (vid. supra cap. III, 3.7.1): "Unskilled writers are not aware of the motives, and sometimes invent arcane punctuation systems leading to baffling errors." (SHAUGHNESSY 1977:40).

De este modo, tras un cierto número de líneas se coloca un punto y aparte para hacer párrafos, sin buscar la homologación entre la segmentación gráfica y la articulación lógica del texto. La puntuación parece haber quedado librada a un capricho visual del escritor, sin concebirse como una herramienta organizadora, de lo que es un ejemplo el texto que sigue:

(79) Las vanguardias

. *Las vanguardias son una serie de movimientos ideológicos y culturales que aparecen como medio de protesta ante un arte decadente. (y una visión del mundo igual).*

. *Suelen durar muy poco tiempo, y conviven una o más de ellas sin que se pierda su esencia. Así, en el campo de las artes figurativas, podemos encontrar el surrealismo que da una importancia muy grande al mundo del inconsciente y a lo onírico (influenciados por estudios sobre Freud; con la*

²³⁸ Es interesante apuntar la imagen que sobre la didáctica del texto escrito y la puntuación dibujan estas autoras:

"El lugar natural de la puntuación es el texto. No es extraño que la escuela, con su tradicional visión aditiva de la escritura, no sepa cómo introducir la puntuación. La visión aditiva se expresa en la filosofía que organiza la progresión didáctica de introducción a la escritura: juntando letras se forman sílabas; juntando sílabas se forman palabras; juntando palabras se forman oraciones; juntando oraciones se hacen textos" (FERREIRO et al. 1996:131).

Esta visión de la didáctica de la escritura no se aparta de la que esbozamos para la tradición pedagógica española (vid. supra apartado 2.2.2).

aparición del " Manifiesto Futurista " de Marzini se pone en relieve lo irracional, la velocidad, el movimiento tumultuoso frente a lo estático.

. El mundo de las máquinas veloces (avión, tren, coche) provoca una crisis en el pensamiento humano junto a la aparición de la primera guerra mundial y la segunda. El hombre entra en una etapa de existencialismo (influenciado por las teorías de Schopenhauer, Nietzdche...), se halla ante un vacío y ve con pesimismo su futuro. Es una etapa en la que el arte se ve reflejada esta angustia vital. Se intenta hallar un nuevo rumbo al arte y en definitiva a la concepción del hombre frente a un mundo con graves problemas.

. Y eso se hará mediante un brusco giro de la concepción de la estética y el arte.

. En la literatura, no es extraño leer un poema dirigido a una bombilla (Pedro Salinas) o incluso a una máquina de escribir. Se intenta romper en bloque con las anteriores estéticas y las normas que la rigen.

. La literatura castellana recoge rápidamente lo que viene de fuera de las fronteras.

Los nuevos literatos ansiosos de las novedades extranjeras toman como ejemplo a Albert Brochit (teatro), Camus... etc. Ba/Li/08

La sangría inicial o el doble interlineado son concebidos simplemente como un factor puramente estético o cuando menos como una señal de pausa en el proceso de ideación del escritor. Como se aprecia en el ejemplo (79), su uso está muy lejos de manifestar el desglose de un plan textual. El abuso de puntos y aparte refleja un texto sincopado, fragmentario, no sólo en su disposición sino también en su planificación, ideación y desarrollo conceptual. El extremo de dicho carácter fragmentario se alcanza con la creación de *frases-párrafo*, cuyo uso se analizará en la manifestación de *suma de información* (cfr. BESSONAT 1988).

Como ya se ha apuntado en anteriores ocasiones, el dominio razonado del párrafo supone una planificación controlada del texto en función de su destinatario, puesto que los párrafos, marcados gráficamente por un punto y aparte y por una sangría o doble interlineado inicial, funcionan como "marcas silenciosas que guían la interpretación textual" (FERREIRO et al. 1996:159). Sin embargo, su falta de dominio puede ser interpretado como reflejo de la influencia de lo oral (cfr. KRESS 1982, BESSONAT 1988, FERREIRO et al. 1996).²³⁹

De todos modos, cabe matizar que una errónea disposición gráfica no siempre implica una incertada estructuración temática. El estudiante puede llegar a estructurar

desde el punto de vista temático su texto, pero es incapaz de plasmar dicha estructuración gráficamente. Dicho desajuste entre ambos planos puede ocasionar problemas de lectura:

"Des alinéas mal choisis, mal distribués, peuvent masquer l'organisation informative du texte, loin de faciliter la lecture, ne font que conduire sur de fausses pistes." (COMBETTES & TOMASSONE 1988: 130-131).

Tal desequilibrio entre el plano temático y el gráfico puede observarse en el siguiente fragmento:

(80) *Durante la 1ª revolución industrial, Alemania tuvo algunos problemas para adaptarse a las innovaciones industriales que venían de Inglaterra, especialmente por la falta de unidad, con territorios como Prusia y el sur de Alemania orientados más hacia la agricultura y el comercio, respectivamente. Pero la región del Rhin de la que habla el texto mostró ya entonces una gran capacidad de desarrollo gracias a su proximidad a Inglaterra y sus recursos minerales. **Por ello** durante la 2ª revolución industrial, fruto del nuevo capitalismo financiero, Alemania, ante la caída de Inglaterra al dejar pasar la moderna mecanización, se convierte en la gran potencia industrial, de un modo similar al que el texto narra. La base del desarrollo se encuentra ahora en la metalurgia y no en la industria textil como en la 1ª R. industrial. **Tal como el texto muestra**, Alemania tras la unificación se basa en ésta y en sus abundantes reservas de materias primas para la industrialización así como en un importante crecimiento demográfico. **También** es importante la concentración industrial y financiera, los capitales dejan de ser familiares y aparecen los bancos de crédito industrial que prestan dinero a la empresa y comienzan a ejercer cierto control. Las empresas pequeñas no tienen más remedio que asociarse para poder negociar, en régimen de igualdad, sus préstamos con los bancos. **En concreto** en lo que a la I. Metalúrgica se refiere, que es la que trata el texto, destaca por la utilización de los nuevos métodos y técnicas que permiten la producción en grandes cantidades de acero, el elemento más importante, que ahora sustituye al hierro. El acero se producía ya antes pero en menor cantidad debido a su alto costo y dificultad pero ahora con el convertidor de Bessemer que crea un acero más flexible y con el horno de Siemens que lo produce más barato y de mejor calidad, la producción crece vertiginosamente y no sólo se aplica al ferrocarril y aperos de labranza sino también a los barcos, cañones, cascos... Otros metales importantes son el zinc, el cobre, el aluminio... **En general** estas materias primas, las nuevas fuentes de energía junto con las anteriores (hulla) y el nuevo método de trabajo de Taylor, basado en la producción en cadena, propician un desarrollo que crece aún más por la utilización de los nuevos transportes*

²³⁹ "La puntuación es quizás el lugar emblemático para observar cómo lo que se escribe se diferencia de la narrativa oral para convertirse en texto escrito" (FERREIRO ET AL. 1996:159).

para distribuir los productos en menos tiempo y a un menor costo económico. Finalmente la 2ª revolución industrial basada en la metalurgia los nuevos metales, fuentes de energía y la nueva organización del trabajo facilitarán la producción industrial y el enriquecimiento de los grupos burgueses emprendedores, pero la férrea disciplina, la alienación del trabajador y los problemas sociales derivados también serán importantes. La competencia económica entre los países, el engrandecimiento de Alemania y la lucha por conseguir nuevos mercados y materias primas en el proceso colonizador serán varias de las causas que motivarán la 1ª guerra mundial.
Mu/Hc/02

El texto que sirve como ejemplo (80) parece responder a una organización informativa. Emplea marcadores (*por ello, también, en concreto, en general, finalmente*), tematizadores (*tal como el texto muestra*) y una adecuada *progresión temática*. Sin embargo, el estudiante no muestra dicha organización ante los ojos del lector, esto es, no explota la distribución espacial de la información en la página para reflejar la distribución jerárquica de la misma, lo que tiene importantes repercusiones en el esfuerzo interpretativo al que obliga al lector.

Es interesante remarcar esta falta de comunión que en el ejemplo comentado existe entre las pistas textuales que el emisor da al receptor y las pistas gráficas, porque permite poner de relieve que, a pesar de emplear otros recursos para marcar la jerarquización de la información, el texto resulta de intrincada lectura al carecer de competencia en el empleo de la puntuación. Esta realidad permite atribuir a la puntuación un papel textual mucho más importante del que generalmente se le reconoce (cfr. BESSONAT 1988, FERREIRO et al. 1996, FIGUERAS 1998). Sin una puntuación adecuada, a pesar de que el emisor recurra a otros elementos textuales para guiar el procesamiento global del texto, la interpretación resulta muy dificultosa. Con tal ausencia, el escritor obliga al receptor a que proceda a la segmentación del texto.

En cuanto a la frecuencia de aparición de dicha manifestación (*párrafos-bloque y/o arbitrarios*), observamos que ocurre algo parecido a lo indicado en las otras manifestaciones no satisfactorias hasta el momento comentadas: el elevado índice de frecuencia en que la manifestación se combina con usos satisfactorios, tal como se observa en la siguiente tabla:

EXPOSICIÓN	COMENTARIO
------------	------------

<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
2,34%	23,07%	7%	20%
24,8%		27%	

Tabla 16: frecuencias relativas para la manifestación de “no estructuración gráfica del texto: párrafos-bloque o arbitrarios”

La frecuencia de aparición de la manifestación analizada es de un 24,8% en exposición y de un 27% en comentario, pero lo destacable es, como hemos anotado, que en un 23,07% en exposición y en un 20% en comentario, tal aparición se combina con usos satisfactorios. Estos datos parecen ratificar lo apuntado en el análisis cualitativo de esta manifestación: los estudiantes pueden llegar a dominar, al menos en algún momento del texto, el plano temático, pero en cambio, tal dominio no se corresponde con un igual dominio del plano gráfico. El camino paralelo que parecen correr puntuación y textualidad provoca la dificultosa comprensión de estas producciones. Lo cierto es que, con preocupante frecuencia, los estudiantes no respetan márgenes ni espacios en blanco por lo que la escritura parece poder realizarse en cualquier lugar de la hoja. Dicha falta de organización gráfica puede llegar a relacionarse con una igual desorganización en la expresión de las ideas. Esta desorganización temática se aborda en el subapartado que sigue.

D). Desorden temático

Puede definirse el *desorden temático* como una discontinuidad no satisfactoria de un *tema oracional*. Es decir, un texto que parece responder aparentemente a cierto orden es de repente desbaratado, al introducir fuera de lugar una idea --un *tema*-- que no corresponde. Ello provoca la consiguiente aparición de información *redundante* y/o *no pertinente*, además de una ruptura de las cadenas referenciales.

Por lo tanto, la aparición de un mismo *tema* varias veces a lo largo del texto no responde, en este caso, a una actualización de un *tema* ya tratado, sino a un *desorden* de la información que dificulta el proceso interpretativo del lector. Dicho desorden puede interpretarse como reflejo de una desorganización estructural, de una carencia de

planificación previa y/o de una falta de habilidad para retomar información ya mencionada.

A diferencia de la *suma de información*, donde, como veremos (vid. infra epígrafe E), no hay ningún orden, el *desorden temático* presupone la existencia de una ordenación que se quiebra en algún momento del texto. Veámoslo a partir de un ejemplo ilustrativo:

(81) *1. La poesía de Miguel Hernández*

Miguel Hernández nace en 1910 en Orihuela, su vida transcurrió un poco salvajemente ya que se crió en un ambiente de escaso nivel intelectual. A su formación le ayudó siempre Ramón Sijé. Gracias a este Miguel Hernández consigue su fama en Madrid con su libro "Perito en Lunas", este ambiente en que se crió Miguel Hernández influirá notablemente en su poesía ya que al ser un hombre de escasa preparación intelectual, no utiliza elementos artificiosos en su poesía. Sa/Li/07

El texto ha introducido una *información remática* (*un ambiente de escaso nivel intelectual*) que parece abandonarse en la oración siguiente, en la que se comenta *la ayuda de Ramón Sijé en la formación intelectual de Miguel Hernández*. Sin embargo, poco después, se recupera aquella información abandonada sin tener en cuenta que en medio ha habido otro aporte informativo. Viendo cómo continúa el texto, la información intermedia se presenta a los ojos del lector como fragmentaria, discontinua o, cuando menos, desordenada temáticamente.

Una manifestación más evidente de tal *desorden temático* puede contemplarse en los siguientes ejemplos, en que la información va y viene a lo largo del texto, con la consiguiente redundancia²⁴⁰ e introducción de información no pertinente con el *tema oracional* del momento:

(82) *Antonio Machado*

Antonio Machado escribe en la primera etapa una poesía descriptiva. En esta poesía lo que hace Antonio Machado es describir paisajes pero de una forma especial, utilizando símbolos. Machado en esa época va a utilizar con frecuencia los símbolos pero en las siguientes etapas va a desarrollar de una forma más natural los paisajes, sobre todo los paisajes de Soria. Por lo tanto, en esos primeros poemas van a ir apareciendo personajes fantásticos, animales como por ejemplo: cisnes, princesas, hadas, etc.

²⁴⁰ BEAUGRANDE (1984: 142) explica la aparición de redundancias informativas como reflejo de una incertidumbre sobre lo que ha sido expresado y sobre cómo de explícito se necesita ser.

Los símbolos que con frecuencia aparecen en los poemas son los cisnes y las fuentes.

Machado en esta época vivía en Baeza, en su ciudad natal. A él no le gustaba vivir allí, ni tampoco le gustaba sus paisajes y para evadirse de esa rutina comienza a escribir los poemas de una forma especial, utilizando los símbolos. De esta manera, Machado describe paisajes imaginarios donde aparecen los cisnes, las fuentes (es el símbolo más utilizado por Machado) las hadas y el agua. Ma/Li/04

El estudiante parece querer marcar una relación de *comparación y contraste* entre una primera etapa y unas etapas posteriores. Sin embargo, al no dominar tal microestructura, se limita a ir repitiendo de forma alternativa un mismo *tema y rema* oracional: *en la primera etapa y símbolos*, respectivamente. El estudiante del texto ha mezclado dos subtemas (*la primera etapa, en las siguientes etapas*) y no ha sabido resolver satisfactoriamente el tipo de *progresión de temas derivados*, con la que parece haber querido construir el texto.

La falta de relación entre los diversos aportes informativos, pasando de un tema a otro sin marcador alguno que guíe la interpretación, repercute en la *relevancia* -- entendida en términos de SPERBER & WILSON (1986)-- de su texto. Al lector le resulta muy difícil asignar referente a la expresión referencial que actúa como tema oracional y, por lo tanto, no puede asignar relevancia al nuevo segmento (cfr. FIGUERAS 1998). No puede interpretar, por ejemplo, si se trata de una justificación o de una reformulación de lo anterior. Ante ejemplos como éste (82), puede afirmarse que la reiteración, como medio de cohesión en el *discurso académico*, lleva, al no ir acompañada de progresión temática, a la consiguiente destrucción de la textualidad (cfr. SPERBER & WILSON 1986, FIGUERAS 1998).

Como se ha indicado, el texto con *desorden temático* y en consecuencia *redundante*²⁴¹ adquiere una dinámica de ir y venir sobre lo mismo, además de un abuso de la repetición léxica del elemento recuperado tras el *desorden*, de lo que es un ejemplo el fragmento siguiente:

²⁴¹ GÓMEZ BARREIRO (1992a,1992b), al evaluar las habilidades lingüísticas alcanzadas por los estudiantes al acabar Secundaria (vid. supra cap. II, 2.2.4), indica que éstos manifiestan una expresión redundante, pues no se dominan los mecanismos lingüísticos adecuados para hacer el texto más cohesionado, para dar mayor ligereza y evitar la reiteración.

(83) *En este texto el tema principal es el amor, pero un amor que no parece un sentimiento sino que habla de él como si fuera un elemento de la naturaleza. Podría estar queriéndonos dar a entender que el viento es el amor, ya que habla sobre todo del viento. Hace alusión a muchos elementos de la naturaleza como la tempestad, el viento, las nubes, etc... y también a palabras relacionadas con el amor como corazón, besos, flechas latientes de los pájaros, que nos hace suponer que habla de las flechas de amor de Cupido.*

El texto consta de una estrofa de cuatro versos y cinco de dos.

Cada verso tiene un número diferente de sílabas. No tienen rima. Hay algunas comparaciones: "como pañuelos...", "como una lengua".

Habla de elementos de la naturaleza que se refieren al frío como la tempestad, el viento la nube y sin embargo nos está hablando del verano.

Hay muchos adjetivos, algunos como viajeros mansos o silencio enamorado, personifican al sustantivo. También personifica al viento a las nubes [...]

Las características más importantes de los autores de esta época es que la mayoría en su poemas utilizan elementos de la naturaleza. Ma/Li/02

El texto se torna circular pero sin responder tal circularidad a ninguna intención retórica, con lo que se pone de manifiesto que el estudiante no sabe remitir a una información ya mencionada, realidad también perceptible en los siguientes fragmentos:

(84) *El recurso más empleado es el símbolo. El autor nos da una idea de su estado de ánimo mediante una serie de comparaciones supraterráneas. Todo hace referencia a él (egolatría Juanramoniana); mi tedio, mi vida, mis pies, mi frente, mi ilusión. Es un "yo" propio e individual. Es únicamente él, todo lo demás se remite igualmente a él mismo.*

Símbolos "Chopos de oro", árbol que conecta lo terrenal con lo divino. El contacto de ambas realidades producen una liberación espiritual. "Chopos de oro" cualidad dorada que adjudica al árbol. Ba/Li/02

(85) *Como obras de Leonardo encontramos su ya conocida "La Gioconda" con esa sonrisa tan peculiar en las obras de Leonardo.*

** Antes de explicar otro autor tengo que decir en primer lugar que el Renacimiento es una vuelta al mundo clásico, un resurgir de las normas clásicas. Continuando con Leonardo sólo me queda decir que fue un pintor que influirá en muchos de los autores posteriores a él. Ma/Ha/10*

Hay en estos casos (84, 85) *desorden temático*, que lleva no sólo a la reiteración de información sino también a la aparición de información no pertinente con el *tema oracional* recuperado tras el desorden: en el primer caso (84), al mencionar *el empleo de*

símbolos, se inserta una información no pertinente con dicho empleo, para volver luego a tratar el tema de los *símbolos*.

Algo parecido ocurre en el segundo ejemplo (85): entre las dos menciones a *Leonardo*, se ha colado una información perteneciente a un nivel jerárquico superior: *características del Renacimiento*. El estudiante, en este caso, deja constancia de su desorden con una marca tipográfica (*) --con la que pretende señalar la aparición de una información fuera de su lugar-- y con las construcciones lingüísticas empleadas: *Antes de explicar otro autor. Continuando con Leonardo*. Es este uso un reflejo más de que el estudiante concibe la situación comunicativa de examen como un acto comunicativo inmediato, no diferido, como si fuera una conversación mantenida con el examinador (cfr. SALAZAR 1995; vid. supra cap. III, 3.4.1.2).

El lector en su proceso de interpretación se ve también vapuleado por esos saltos que le hacen ir dando tumbos a lo largo del texto. Constantemente se rompen las expectativas de cómo va a avanzar el texto, ya que una idea introducida fuera del lugar desbarata la interpretación parcial que se ha ido haciendo de cómo va a continuar el texto (CONTE 1994).

Puede explicarse tal *desorden temático* como un reflejo del texto oral: cuando la dificultad del escrito aumenta, el estudiante emplea como modelo de su texto la sintaxis que le es familiar, la del texto oral espontáneo, sintaxis basada en la enumeración y la reiteración, sin planificación previa alguna (cfr. SHAUGHNESSY 1977, KRESS 1982, RAMA 1994, SALAZAR 1995, entre otros). Ante esta falta de planificación, el estudiante intenta plasmar la jerarquía del texto por repetición de contenido (CHAROLLES 1978, MASSERON 1981, KANTZ 1989, RODRÍGUEZ & MARTÍNEZ 1989), y no a partir de marcar las relaciones lógicas y semánticas entre las ideas, tal como pide el escrito.

Respecto a la frecuencia de aparición de la manifestación denominada *desorden temático* (vid. tabla 17), vuelve a darse el fenómeno ya encontrado en las manifestaciones no satisfactorias analizadas: en el caso de que aparezca desorden temático en los escritos estudiantiles, éste se combina mayoritariamente con manifestaciones satisfactorias. En exposición, dicha combinación se encuentra 35,04% de muestras respecto a un 37,6% de uso. En comentario, la relación es de un 39% de combinación con usos satisfactorios sobre un 48% de uso):

EXPOSICIÓN	COMENTARIO
------------	------------

<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
2,5%	35,04%	9%	39%
37,6%		48%	

17: frecuencias relativas para la manifestación de “*desorden temático*”

Por la propia definición de la manifestación de *desorden temático*, es normal y esperable la combinación comentada, puesto que su presencia presupone la existencia de un orden previo que se desbarata.

E). Suma de información²⁴²

Si bien el *desorden temático* tiene lugar en textos donde parece romperse la continuidad textual, los casos comentados en este último apartado no rompen tal continuidad porque ésta no se ha establecido en ningún momento del texto. El texto es ahora sólo un cúmulo de datos, de información remática, donde cada aporte no guarda relación con el anterior ni el posterior. En estos textos no se tiene en cuenta que los elementos remáticos también imponen restricciones en la progresión informativa, puesto que deben estar interrelacionados conceptualmente entre sí.

En cuanto a la jerarquización de la información, el estudiante se queda en la estructuración del texto a nivel microproposicional: la oración es el límite máximo de expresión de la información. Por esta razón, el texto suele adquirir la estructura de *frases-párrafo* o, por el contrario, *párrafos-bloque*, donde la única ligazón existente entre una frase y otra es el punto y seguido (cfr. KRESS 1982: 77).

Son textos caracterizados por no presentar ningún tipo de estabilidad informativa.²⁴³ El texto se presenta pues como un revoltijo de frases, como una cadena unidimensional de frases, sin que éstas queden integradas en una trama textual, sin dominio de las necesarias desnivelaciones textuales que debe tener un texto jerarquizado

²⁴² La terminología empleada ha sido tomada indirectamente de la descripción que del fenómeno al que se refiere efectúa RAMA (1994) (vid. supra cap. II, 2.2.4):

"La forma más habitual que estos jóvenes tienen de abordar la planificación global de su texto es la de la suma, la yuxtaposición de oraciones que, además, no construyen bien, por lo que usan estructuras muy focales en torno al tema que pretenden desarrollar" (p. 171).

²⁴³ El punto al final de cada oración, que en ocasiones es sustituido por un marcador aditivo, sólo señala una pausa en la producción textual (cfr. SCHNEUWLY 1988).

y estructurado.²⁴⁴ El siguiente fragmento es un ejemplo de dicha ausencia de jerarquización:

- (86) *Este cuadro revolucionario desde un punto de vista técnico, parece haber destruido las barreras de la perspectiva. Dominio de ésta.*
Conjunto unitario del cuadro.
Pinceladas precisas y decididas.
Colores oscuros para personajes que se hallan en un segundo plano y claros para los protagonistas del cuadro.
Colores fríos.
Perspectiva original e innovadora, llevan al espectador a sentirse el verdadero protagonista del cuadro, ya que todas las figuras parecen observarla. El motivo de todas las miradas, los reyes, se halla externo al cuadro.
La luz parece ocupar el primer y segundo plano, entra por la derecha, luz también que aparece por detrás de los personajes, técnica del claro-oscuro.
Volumen real.
Existe un movimiento sosegado, majestuosidad natural, pero regida por la etiqueta.
Multiplicidad de los puntos de vista.
Es también innovadora, la presencia del pintor, como un personaje más, realizando su trabajo.
Caras que más que expresar sentimientos, muestran un increíble interés por las figuras de los monarcas.
Caras serias contemplativas. Ba/Ha/09

En este ejemplo, se percibe que las oraciones no parecen tener que ocupar un lugar específico: es ese orden como podía haber sido cualquier otro, pues el orden de los sumandos no parece alterar el resultado. Como mucho, el punto de mira para organizar el texto queda reducido a la última frase apuntada, por un proceso asociativo de ideas, que actúa como válvula de escape a una posible sobrecarga cognitiva:²⁴⁵ [...] *parece haber*

²⁴⁴ Esta ausencia de ordenación y jerarquización en los escritos es un fenómeno también documentado en otros estudios sobre el nivel de competencia de los estudiantes: SHAUGHNESSY 1977, KRESS 1982, DELFORCE 1985, CHAROLLES 1986, GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, BESSONAT 1988, SCHNEUWLY 1988, HANNAY & LACHLAN 1990, RENÉ 1991, RAMA 1994, entre otros (vid. supra cap. II, 2.2.4).

²⁴⁵ El estudiante presenta como producto final la escritura hecha para uno mismo, donde lo único que importa es ir apuntado ideas en el papel, en cualquier orden. El estudiante no da el paso necesario de convertir la escritura representativa, hecha para uno mismo, en escritura transaccional (BRITTON et al. 1975) o *prosa del lector* (FLOWER 1979), la empleada para intentar comunicar información a un tercero (vid. supra cap. II, 2.2.3.2; cap. III, 3.6) :

"Writer-based prose is natural and adequate for a writer writing to himself or herself. However, it is the source of some of the most common and pervasive problems in academic and professional writing. The symptoms can range from a mere missing referent or an underdeveloped idea to an unfocused and

*destruido las barreras de la perspectiva. Dominio de ésta [...] Pinceladas / Colores oscuros / Colores fríos.*²⁴⁶

El texto generado desde esta óptica puede analizarse como un cúmulo de *remas*, sin relación entre ellos, con una derivación remática continua, donde cada frase parece constituir un episodio de lo que se explica: *Conjunto unitario del cuadro/Pinceladas precisas y decididas. [...] El motivo de todas las miradas/ La luz/ Volumen [...]*. Delante de cada enunciado --muchos no tienen una estructura gramatical oracional-- parece sobreentenderse un verbo presentativo del tipo *hay*.

La *suma de información* puede también originarse por un empleo indiscriminado y deteriorado de la *progresión temática lineal*, que lleva a perder el hilo del texto y a una segmentación continua del mismo, aunque el estudiante lo presente gráficamente como un bloque informativo (*párrafo-bloque*):

(87) *Para llevar a cabo la unificación alemana se lleva a cabo una guerra de ducados. En los ducados daneses de Sclesmig, Holstein y Lauemburg regía un austríaco. Se da un problema sucesorio pues los austríacos admitían la ley sálica pero Austria no. Austria pide ayuda a Francia. Estas dos potencias se reparten los ducados por lo que se confrontarán y se producirá la guerra franco-prusiana. Por último, para terminar con las anexiones se lleva a cabo una guerra austro-prusiana. Bismarck se encontraba en el Balneario de Ems. Desde allí transforma el telegrama recibido y se convierte en una serie de ultimátums que provocan la guerra.*

La unificación de Alemania más que unificar lo que hizo fue conquistar (Austria). Se/Hc/05

(88) *Japón es una excepción de los países orientales, estalla la revolución maiji, se quitan los antiguos poderes y se ponen nuevas organizaciones del trabajo, en Japón primero interviene el estado en toda su Iª y única industrialización y luego cuando la industria ya está consolidada la vende a empresas probadas E.E.U.U. es distinto después de la guerra de Secesión comienzan a industrializarse. Éstos no tienen que abolir sistemas feudales, su problema es que tienen mucha tierra y poca mano de obra, los campesinos cogen tierras por la " conquista del Oeste " . esto se lleva a las*

apparently pointless discussion. The symptoms are diverse but the source can often be traced to the writer's underlying strategy for composing and to his or her failure to transform private thought into a public, reader-based expression". (FLOWER 1979:19).

Como se ha visto en el estado de la cuestión de esta tesis de doctorado (vid. supra cap. II, 2.2.3.2), cuando los estudiantes escriben sin haber reflexionado sobre la situación retórica en que se genera el texto, la escritura se hace egocéntrica, sin que vean la necesidad de hacer referencias explícitas, de conectar ideas o relacionar un fenómeno con otro (cfr. FLOWER 1979, PERL 1979, BEREITER & SCARDAMALIA 1987, SCHNEUWLY 1988, entre otros).

²⁴⁶ Se marca con una barra oblicua el punto y aparte.

empresas privadas. El capitalismo es un sistema económico no tiene altos y bajos, son sucesiones cíclicas que a veces desembocan en crisis " crisis cíclicas " Las crisis se pueden producir por causas coyunturales como la subida de precios etc, otras son causas estructurales, éstas son las que provocan las grandes crisis, hubo una en 1876 de esta gran crisis pasan de su capitalismo económico a un gran capitalismo financiero. Sa/Hc/05

El alumno se limita a relacionar las ideas tal como las va recordando, sin organización textual, sin saber cómo decir lo que sabe, limitándose sólo a enumerarlo. Este pseudoprocedimiento textual da lugar a listas desordenadas de información, presentados, como se aprecia en los ejemplos (87) y (88), como una amalgama compacta de inventarios de datos diversos (*párrafos-bloque*).

Estos problemas en la estructuración global del texto están muchas veces en relación con el desconocimiento de la materia: pueden ser contemplados como el equivalente escritural de un saber igualmente fragmentario, pues a un contenido débil no le corresponde una estructuración fuerte (KANTZ 1989, RENÉ 1991, URRUTIA CÁRDENAS 1992, RAMA 1994; vid. supra cap. II, 2.2.3.2; cap. III, 3.4):

"Como lo recuerda Piaget 'Entre el lenguaje y el pensamiento existe también un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro y en un perpetua acción recíproca' " [sic].

Esta solidaridad entre ideación y expresión conduce a afirmar que lo mal comprendido, por fallas en el código, se expresa borrosamente y que a una expresión confusa corresponde una deficiente comprensión" (RAMA 1994: 182).

Sin embargo, en ocasiones el estudiante sabe qué tiene que decir pero no sabe cómo lo ha de decir. En consecuencia, se limita a contar lo que sabe sin relacionar las distintas informaciones (FLOWER 1979, BEREITER & SCARDAMALIA 1982, COLTIER 1986, CHAROLLES 1986a, entre otros). A este respecto, cabe señalar que BEAUGRANDE (1984) indica que, bajo una situación de *carga cognitiva*, el escritor se ve forzado a sacrificar algunos principios de linealidad. El *principio de linealidad siete* (que, como se sabe, en nuestro análisis hemos concretado en el desarrollo y organización de la información) se ve frecuentemente alterado por esta *sobrecarga*, por lo que ante la incapacidad de armar globalmente un texto, éste puede quedar reducido, tal y como ocurre en estos escritos de los estudiantes, a una mera sucesión de oraciones sin relación:

"Under heavy load, the processing system might be forced to sacrifice some principles.[...] Extremely disordered speech may reduce core-adjunct patterns toward lists, such as the 'telegraph style'" . (BEAUGRANDE 1984:192).

En ocasiones se emplean parcialmente algunas estrategias de la *estructura de listado* (cfr. RENÉ 1991). Con ellas, el estudiante simula hacer visible su plan de organización, mediante números o guiones. Pero esta jerarquización aparente no responde en absoluto a una ordenación del contenido informativo, como se ve en el siguiente ejemplo:

- (89) - *Se inicia con su llegada en el 711 a España.*
A su llegada los materiales que utilizan son los que aprovechan de aquí, el arco de medio punto...
- Pero los elementos propios son:
a. *Utilización del arco de herradura. Con frecuente alternancia del color de las dovelas Ej. rojo - blanco es el que más se da).*
b. *Encuadramiento del arco, de las ventanas en el álfiz.*
c. *Decoración sistemática, sin un eje ni centro. Repetición. Destaca el ataurique. Siempre decoración vegetal.*
d. *Realizar con elementos pobres, como el yeso, verdaderas obras de arte. Obras minuciosas. Costerías.*
e. *En algunos casos para cubrir la fealdad de los muros se recubren con teselas. Ej. utilizado en la Aljafería, al dar el sol brillan, impresión de lujo).*
f. *Al venir de zonas áridas, tienen un amor, sentimiento especial, por el agua. En sus palacios y patios... siempre que puedan tendrán canalillos de agua que discurrirán por el suelo.*
g. *Destacan sus bóvedas de mocárabes. Parecidas a los " gajos " de la naranja.*
NOTA. - *Con el paso de los años, el arco de medio punto evolucionará, convirtiéndose en angulado, peraltado...*
h. *Si utilizan puertas, utilizan las adinteladas.*
i. *Las columnas suelen ser lisas. (Excepto en la Mezquita, ya que muchas de ellas se trajeron de otros lugares conquistados), sin estrías. Ma/Ha/08*

El abuso de la *estructura de listado*, como único mecanismo de organización textual, degenera en la creación de escritos desmembrados como queda ilustrado en el ejemplo (89). El texto se reduce a listados de enunciados caóticos, donde se rompe incluso la equivalencia sintáctica que deberían mantener los elementos subordinados a la misma lista (cfr. ADAM 1990:151).

Los elementos gráficos ahora sólo señalan aporte de *información nueva*; ya no marcan jerarquía, como, en cambio, ocurría en la *estructura de listado*. Es interesante destacar de este ejemplo (36) el hecho de que el estudiante parece hacer alguna llamada de atención sobre el receptor empleando un metadiscurso primario: *NOTA*. ¿Es esto un reflejo del caos de su escrito? ¿Es una forma de reflejar información relevante? Lo cierto es que el texto continúa a pesar de este apéndice final informativo, lo que recalca aún más el desorden global de la exposición.

Este afán por ir añadiendo información, sin importar el orden, sólo sumando datos, se materializa en una serie de rasgos lingüísticos propios del texto oral (cfr. SHAUGHNESSY 1977, COMBETTES 1983, MAS 1985, SCHNEUWLY 1986, 1988, GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, LAPARRA 1986, BESSONAT 1988, RENÉ 1991, RAMA 1994, SALAZAR 1995,), como son el empleo *de* marcadores de sucesividad de acontecimientos -*también, luego, y--* o verbos con valor presentativo --*aparece, observamos, hay, se puede ver--*, tal como se percibe en los siguientes ejemplos:

(90) *1ª La poesía de Miguel Hernández.
La poesía se Miguel Hernández está dividida en tres etapas.
En el año 39 publica "Perito en lunas" y luego "El silba vulnerado"
en donde **aparece** la descripción de su tierra, Alicante **aparecen** imágenes de
sus paisajes. **También** el mundo eclesiástico: la ornamental, la iglesia.
Aparece también el mundo juvenil, sexo, erotismo,
sexo animal.*

*Utiliza muchas metáforas e hipérbatons. Los elementos más usuales
están sometidos a una gran elaboración metafórica.*

***Luego** escribe "El rayo que no cesa", se parece en la temática a
García Lorca, pero no en la forma. **Aparecen** tres grandes temas: amor,
vida y muerte, un amor que se clava incesante en el corazón, con presagios
de muerte. Sa/Li/04*

(91) CARACTERÍSTICAS

- Tiene aparejo de sillería en el muro
- Finas columnas adosadas al muro cuyo capitel es corintio con las hojas
de acanto

- Los vanos son muy pequeños para que apenas entre la luz y así dar un
sentido de meditación en el interior de la iglesia.[...]

***También se puede ver** en la fotografía el cimborrio de planta
cuadrangular, el cimborrio parte del centro del cruce de la nave central y la
de crucero.*

***También observamos** como debajo de la cornisa o del tejadillo **hay**
una serie de canales de desagüe para el agua de las lluvias, unos están
decorados con figuras animalísticas fantásticas " Gárgolas [...] Ma/Ha/01*

El abuso de tales mecanismos para la conexión de ideas refuerza el pensamiento lineal sobre el que planifican los estudiantes. Desde su perspectiva, los fenómenos suceden uno tras otro, sin relaciones lógicas entre ellos. Dicho reforzamiento del pensamiento lineal dificulta el acceso a un tipo de pensamiento multicausal, complejo, como es el que se espera en sus escritos expositivos.

Por todo lo dicho, pueden definirse estos textos como no vertebrados, sin jerarquización de la información, en los que se pone de manifiesto la falta de dominio del párrafo como modelo cohesivo de organización de la información (cfr. KRESS 1982, BESSONAT 1988, TUSÓN 1991). En ellos, una cláusula, no en el sentido gramatical sino casi como fragmento, sigue a otra, en una cadena que no tiene un punto final predecible. Por lo tanto, la linealidad de la frase no responde a un desarrollo del *tópico* sino a una mera enumeración fragmentaria y desordenada. Son textos de aspecto telegráfico (BEAUGRANDE 1984), movidos sólo por un afán de acumular datos (KRESS 1982:58), una puesta en palabras de pensamientos, según van siendo recordados. Son textos que avanzan a base de moverse abruptamente de un punto a otro, que desperdician toda posibilidad de organización.

En el corpus analizado, el fenómeno descrito aparece con la siguiente frecuencia: en un 23,9% de muestras de exposición y en un 33% de muestras de comentario. Tales porcentajes se distribuyen del siguiente modo, según se recogen en la tabla 18:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
8,5%	15,3%	17%	16%
23,9%		33%	

Tabla 18: frecuencias relativas para la manifestación de “suma de información”

Podrían interpretarse estos datos pensando que el empleo de dicha manifestación sólo aparece en una tercera parte de los escritos analizados. Sin embargo, la realidad es que, al finalizar la Enseñanza Secundaria, hay estudiantes (un tercio de la muestra analizada) cuyos escritos se caracterizan, en algún momento de su desarrollo, por la precariedad organizativa de los mismos.

Piénsese que los mismos procedimientos textuales se han considerado, en algunos estudios efectuados, propios de estudiantes de Primaria (cfr. SCHNEUWLY 1988).²⁴⁷ Aunque, por otro lado, en estudios sobre el nivel de competencia escrita de estudiantes preuniversitarios en textos académicos, el resultado es similar al obtenido en la presente investigación (cfr. RAMA 1994, BARNES 1998). El nivel de competencia parece variar pues, corroborando la hipótesis defendida SCHNEUWLY, en función del tipo de texto.

Por otra parte, en nuestra opinión, el empleo de estos pseudoprocedimientos textuales pone de manifiesto que la representación mental de algunos estudiantes sobre el discurso académico es acumular información sin organizarla ni ordenarla. Cabe conjeturar que esta forma de escribir quizá pueda contemplarse como una consecuencia de la manera de enfocar la didáctica del texto escrito en el aula (vid. cap. II supra apartado 2.2.2).

El estudiante parece elaborar unos escritos en los que obliga al profesor a buscar y filtrar la información primordial, seleccionando y ordenando entre todo el amasijo de información que se le presenta. Ahora bien, a nuestro modo de ver, la idea que los

²⁴⁷ SCHNEUWLY considera que la organización del texto como una suma inconexa de frases es propia de estudiantes de 8 a 10 años.

estudiantes se hacen de lo que debe ser su escrito quizá esté influida por la concepción que del mismo les transmite el profesor. ¿Acaso responde esta actitud del estudiante a la inculcada por el profesor a partir de lo que éste valora en sus textos escritos? (vid. supra cap. II, 2.2.2; cap. III, 3.4.1.2, infra subapartado 5.3.1.2: epígrafe A).

Tras haber analizado y categorizado las distintas manifestaciones textuales referentes a la *organización y desarrollo de la información*, cabe efectuar una breve recapitulación de lo que se ha expuesto a lo largo de este amplio apartado 5.2.1. En el subapartado 5.2.1.1 hemos analizado las manifestaciones satisfactorias de la mencionada operación textual. En sus epígrafes hemos descrito el empleo de la *progresión de temas derivados* (epígrafe A), *de tema lineal* (epígrafe B) y *de tema constante* (epígrafe C). A continuación, en el apartado 5.2.1.2 se han expuesto los procedimientos contemplados como no satisfactorios para organizar y/o desarrollar un texto expositivo académico. Se ha comentado el empleo de: la *estructura de listado* (epígrafe A), de *párrafos anexionados* (epígrafe B), de *párrafos-bloque o arbitrarios* (epígrafe C), de *desorden temático* (epígrafe D) y, por último, de *suma de información* (epígrafe E). En el apartado que sigue se plantea, a partir de la categorización efectuada en éste, una propuesta de evaluación para la operación textual analizada.

5.2.2. Propuesta parcial de evaluación para la organización y desarrollo de la información

En este apartado se pretende establecer una propuesta de evaluación de carácter normativo y de carácter criterial para *el desarrollo y organización de la información*. En el apartado 5.2.2.1. se presenta la propuesta de un marco de referencia normativo, atendiendo al nivel de competencia más frecuente en cada uno de los tipos de escritos analizados: exposición y comentario. En el apartado 5.2.2.2 se lleva a cabo una explicitación de posibles criterios didácticos para evaluar la operación textual que ahora nos ocupa.

5.2.2.1. Propuesta de evaluación normativa

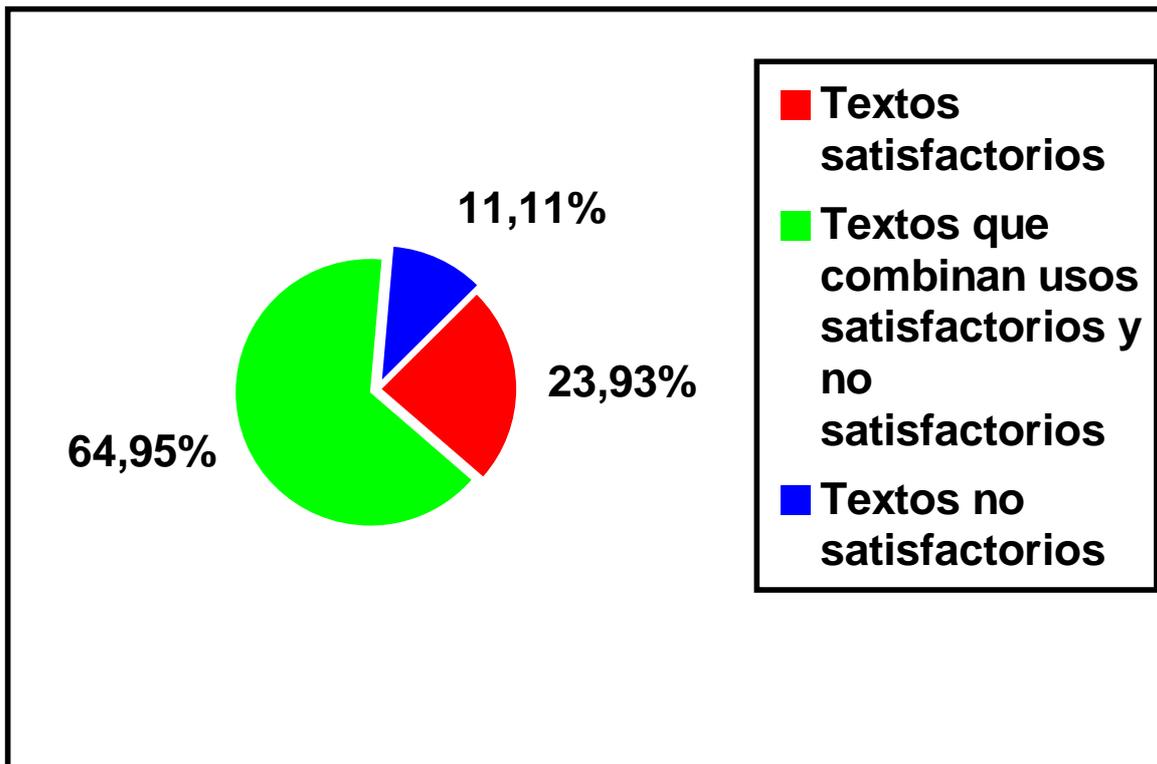
Acometer la descripción del nivel de competencia más frecuente, y en este sentido contemplado como normal, en cuanto a la *organización y desarrollo de la información* no es tarea fácil. Como hemos podido ver en el análisis previo (vid. apartado 5.2.1), a lo largo del texto se suceden diferentes momentos mejor y peor resueltos, esto es, se

producen altibajos en la calidad expositiva. Quiere esto decir que varias variables de una misma operación textual pueden darse en el interior de un mismo escrito. Por esta razón, han sido variables concebidas dicotómicamente, y ello ha impedido extraer la medida normal en el más puro sentido estadístico.

De todos modos, a partir de la agrupación de los escritos en los tres niveles de competencia ya comentados (vid. supra cap. IV, 4.3.2.1), podemos tener unos datos que, aunque poco precisos, informan sobre el estado general del nivel de competencia que los estudiantes presentan en la *organización y desarrollo de la información*. Por otro lado, la frecuencia de uso de cada manifestación permite, de algún modo, completar o precisar esta otra información de carácter general. A partir de la información aportada desde este doble análisis cuantitativo (vid. supra cap. IV, 4.3.4), los epígrafes que siguen describen el nivel de competencia manifestado en exposición (epígrafe A) y en comentario (epígrafe B). En el epígrafe C con que se cierra este subapartado, se lleva a cabo la creación de un marco de referencia normativo y una concreción del posible marco de rendimiento ideal.

A). Descripción del nivel de competencia en exposición

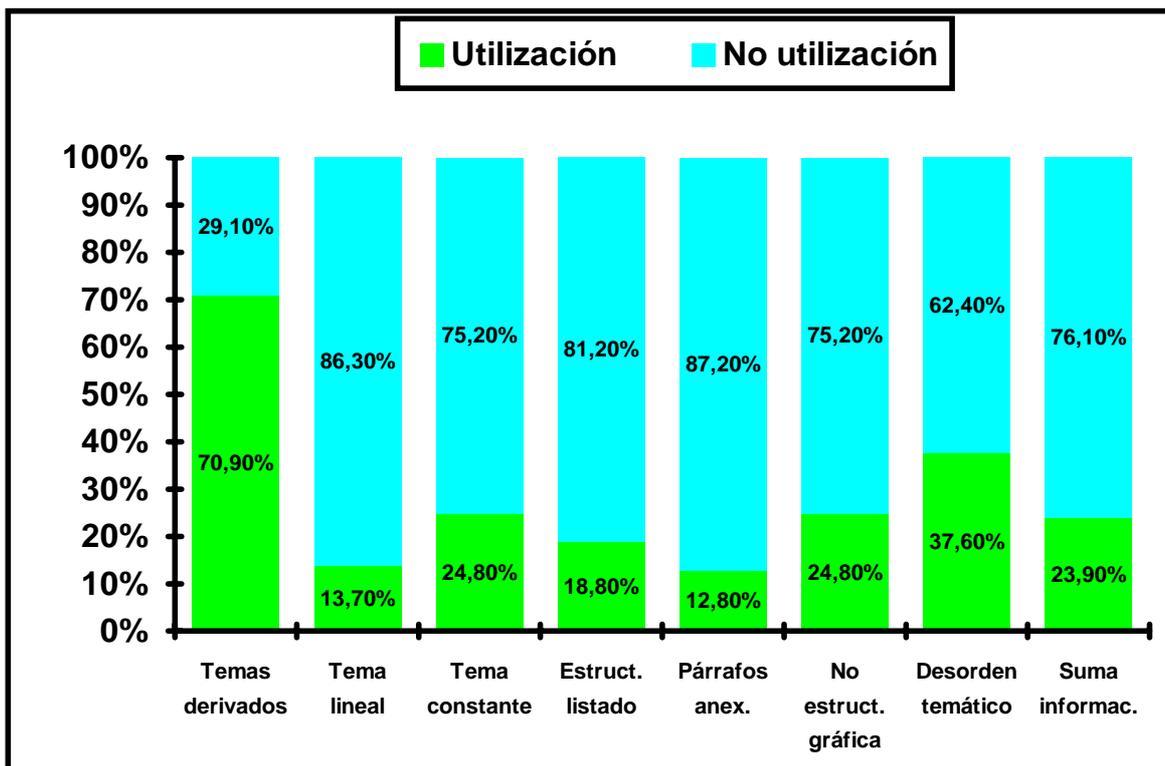
El nivel de competencia más frecuente que en los escritos de exposición se manifiesta del *desarrollo y organización de la información* puede ser descrito a partir de los datos recogidos en la gráfica adjunta (gráfica 5):



Gráfica 5: distribución de los niveles de competencia para la organización y desarrollo de la información en exposición

Como se aprecia en la gráfica (5), destaca el alto índice de frecuencia de escritos medianamente satisfactorios (64,95%) entendiendo como tales aquéllos que en su *organización y desarrollo* mezclan estrategias satisfactorias con no satisfactorias. Son relativamente pocos los escritos contemplados como no satisfactorios (11,11%), así como los escritos totalmente satisfactorios (23,93%). Para poder obtener una información más precisa sobre qué habilidades textuales emplean más a menudo los estudiantes y cuáles menos, debemos contrastar los porcentajes de frecuencia de uso de cada manifestación, expuestos en el análisis individual de cada una de éstas y recogidos en la siguiente gráfica (6):²⁴⁸

²⁴⁸ Debe recordarse que estos porcentajes no derivan de los apuntados en la gráfica anterior, pues a lo largo de un escrito pueden darse simultáneamente distintas manifestaciones.



Gráfica 6: porcentajes de frecuencias de las manifestaciones establecidas para la organización y desarrollo de la información en exposición

Según se recoge en la gráfica, la manifestación que presenta un índice de frecuencia más elevado es la denominada *progresión de temas derivados* (70,9%). Le sigue en frecuencia una manifestación no satisfactoria, como es el *desorden temático* (37,6%). A continuación, coinciden en frecuencia una manifestación satisfactoria (*progresión de tema constante*, 24,8%) y una no satisfactoria (*no estructuración gráfica del texto: párrafos-bloque y/o arbitrarios*, 24,8%).

A la luz de estos datos, destaca la alta frecuencia de una manifestación satisfactoria (*progresión de temas derivados*) que, además, se considera prototípica del texto expositivo (vid. 5.2.1.1: epígrafe A). Esto lleva a pensar que, si sólo tuviéramos en cuenta estos datos, se podría afirmar que el estudiante, por norma general, es competente en la *organización y desarrollo de la información* y conocedor de la estructuración más apropiada para el tipo de texto que realiza. Sin embargo, como en el análisis cuantitativo general ha destacado el alto índice de frecuencia de textos calificados como medianamente satisfactorios (vid. gráfica 5), es necesario desglosar estos porcentajes totales en:

- Por un lado, frecuencia de uso exclusivo de la manifestación o en combinación con manifestaciones del mismo grado de satisfacción.

- Por otro lado, frecuencia de uso en que la manifestación se combina con manifestaciones de distinto grado de satisfacción.

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso satisfactorio constante	Combinación con uso no satisfactorio
Satisfactoria	Progresión temas derivados	21,36%	49,57%
	Progresión tema lineal	4,27%	9,4%
	Progresión tema constante	5,12%	19,56%

Tabla 19: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias de la organización y desarrollo de la información en exposición

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso no satisfactorio constante	Combinación con uso satisfactorio
No satisfactoria	Estructura de listado	3,4%	15,38%
	Párrafos anexionados	0,85%	11,96%
	No estructuración gráfica	2,34%	23,07%
	Desorden temático	2,5%	35,04%
	Suma de información	8,5%	15,3%

Tabla 20: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias de la organización y desarrollo de la información en exposición

El porcentaje más elevado sigue siendo para la *progresión de temas derivados* (49,57%), aunque dicho porcentaje se refiere a la combinación de esta manifestación con otras manifestaciones no satisfactorias. En cambio, sólo en un 21,36% de casos, la *progresión de temas derivados* se usa de forma plenamente satisfactoria, de forma exclusiva o en combinación con otros usos satisfactorios. Del mismo modo, la manifestación satisfactoria denominada *progresión de tema constante* presenta, dentro de su uso, un alto índice de casos en que se combina con usos no satisfactorios (19,56%). Por otro lado, en el caso de las manifestaciones no satisfactorias, cabe señalar lo siguiente: el índice de frecuencia en que la manifestación denominada *desorden temático* aparece combinada con usos satisfactorios es de un 35,04%. La *no*

estructuración gráfica del texto tiene una frecuencia de aparición con usos satisfactorios de un 23,07%.

Por lo tanto, en nuestra opinión, a partir de la información aportada por el doble análisis cuantitativo, puede decirse que el nivel de competencia más frecuente entre los escritos analizados es el siguiente:

- Los textos presentan en su desarrollo momentos satisfactorios, en los que se emplea sobre todo la estructura prototípica del texto expositivo. Sin embargo, ese dominio no se mantiene constante de principio a fin, sino que en algunos momentos el texto quiebra su exposición competente. Esa falta de satisfacción permanente se debe, según se desprende de los datos, a dos razones, fundamentalmente:

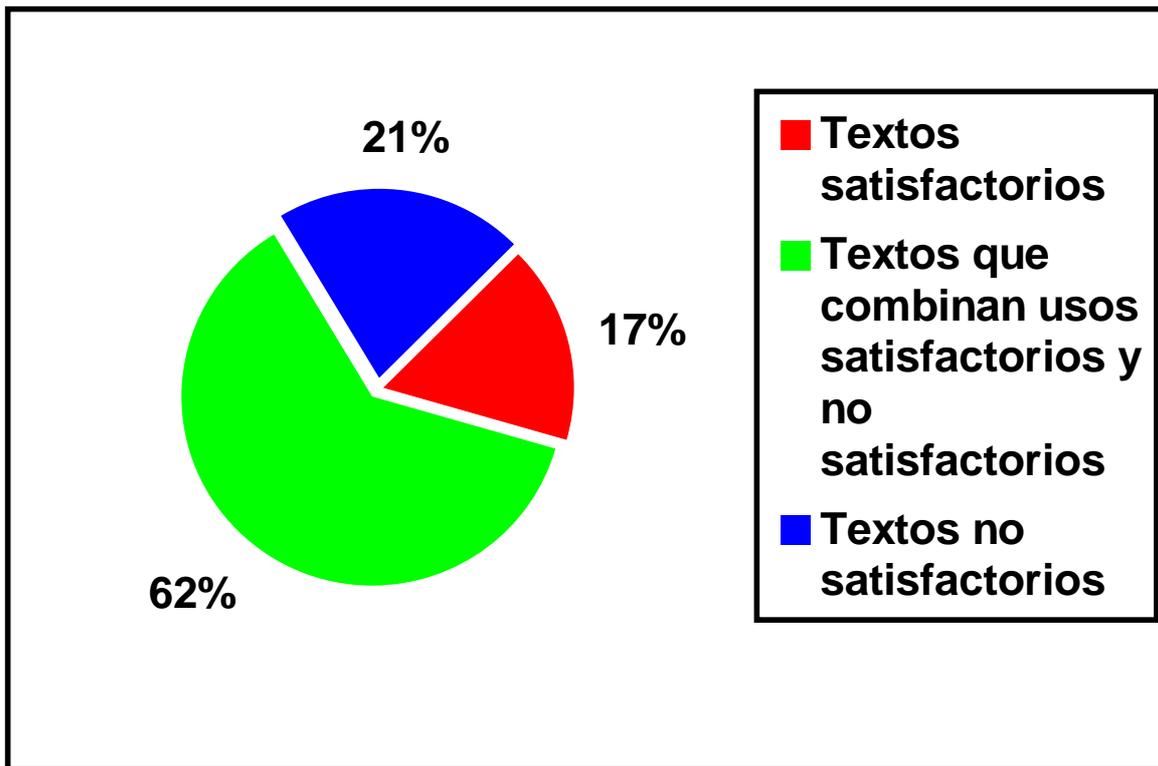
a) Por un lado, el texto se desbarata ante la aparición de *desorden temático*, lo que lleva consigo la aparición de información redundante y/o no pertinente.

b) Por otro lado, el texto puede estar competentemente estructurado desde el punto de vista temático, pero dicha estructuración no se corresponde con una igual estructuración gráfica. Dicho de otro modo, la acertada dosificación informativa no se ve reflejada gráficamente a través de la estructuración de los párrafos.

En definitiva, el estudiante, por norma general, presenta incapacidad para mantener a lo largo del texto el mismo grado de competencia textual. La calidad expositiva de sus escritos presenta altibajos. El hecho de conocer cuáles son las manifestaciones categorizadas con un índice de frecuencia más elevado en el corpus analizado puede ayudar a plantear posteriores acercamientos didácticos.

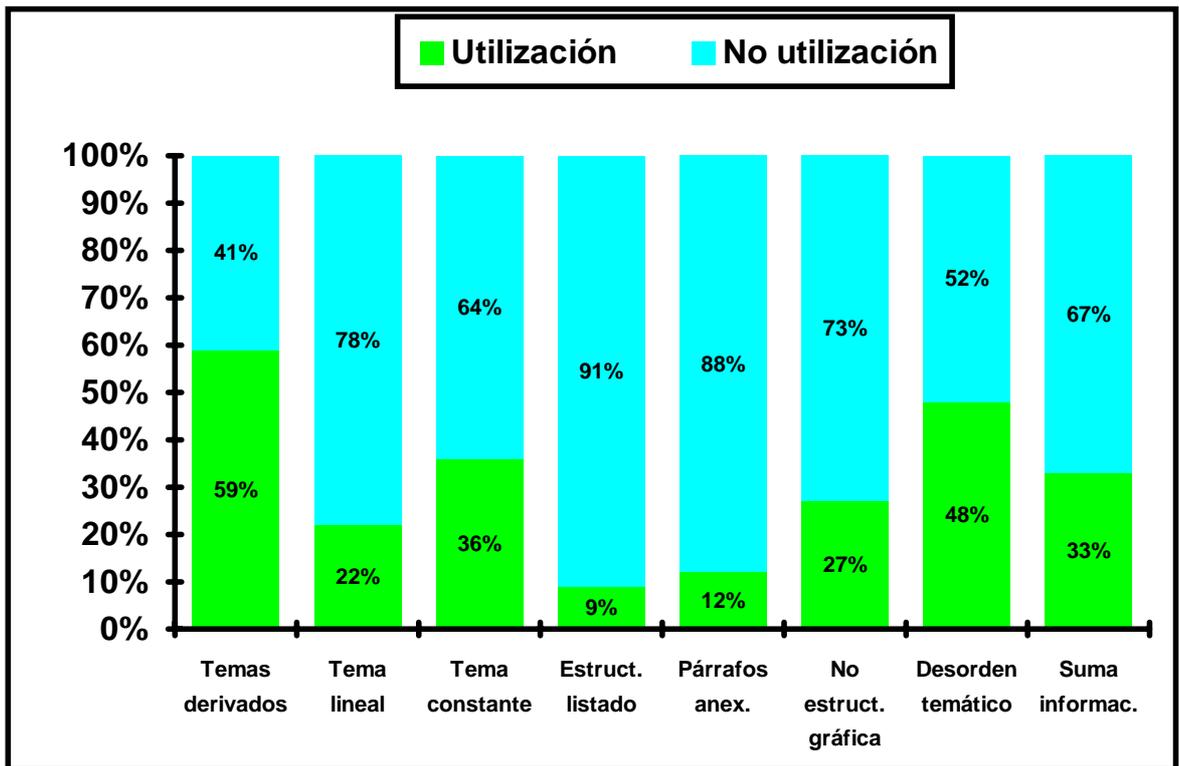
B). Descripción del nivel de competencia en comentario

En la prueba de comentario, los tres niveles generales de competencia presentan la siguiente distribución en porcentajes:



Gráfica 7: distribución de los niveles de competencia para la organización y desarrollo de la información en comentario

Al igual que ocurría en exposición, los textos medianamente satisfactorios son los más frecuentes (62%). Sin embargo, debe destacarse que la proporción de textos no satisfactorios es mayor en comentario (21%) que en exposición (11,11%; vid. gráfica). Expuesto el estado general sobre los niveles de competencia, veamos la frecuencia de uso de cada una de las manifestaciones textuales que hemos categorizado (gráfica 8):



Gráfica 8: porcentajes de frecuencias de las manifestaciones establecidas para la organización y desarrollo de la información en comentario

De nuevo, la manifestación con un índice de frecuencia más elevado es la de *progresión de temas derivados* (59%). Le sigue en frecuencia la manifestación no satisfactoria de *desorden temático* (48%), coincidiendo en esto también con los datos ofrecidos en exposición. La diferencia con exposición es, de momento, la distribución de los porcentajes de estas dos manifestaciones. Allí sobresalía la *progresión de temas derivados* (70,9%). Ahora, en comentario, los porcentajes de uso entre las dos manifestaciones más frecuentes están, si acaso, más equilibrados. Ahora bien, a diferencia de exposición, destaca la frecuencia de uso de un 33% para la manifestación no satisfactoria denominada *suma de información*. De todos modos, antes de efectuar una interpretación de estos datos, vale la pena observar el desglose de estos porcentajes, como se recoge en las tablas adjuntas:

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso satisfactorio constante	Combinación con uso no satisfactorio
Satisfactoria	Progresión temas derivados	18%	41%
	Progresión tema lineal	6%	16%
	Progresión tema constante	11%	25%

Tabla 21: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias de la organización y desarrollo de la información en comentario

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso no satisfactorio constante	Combinación con uso satisfactorio
No satisfactoria	Estructura de listado	2%	7%
	Párrafos anexionados	2%	10%
	No estructuración gráfica	7%	20%
	Desorden temático	9%	39%
	Suma de información	17%	16%

Tabla 22: desglose de porcentajes para las manifestaciones no satisfactorias de la organización y desarrollo de la información en comentario

Los datos parecen corroborar lo apuntado para la prueba de exposición:

1. Como norma general, el texto se organiza y desarrolla en torno a una *progresión de temas derivados* (59%), aunque es frecuente encontrar en su desarrollo manifestaciones no satisfactorias (41%).

2. Entre éstas, las que han resultado más frecuentemente combinadas con manifestaciones satisfactorias son las mismas que encontrábamos en exposición: *desorden temático* (39%) y/o una *desacertada estructuración gráfica en párrafos* (20%), lo que repercute de forma negativa en el nivel de calidad expositiva.

Hasta el momento el nivel de competencia descrito no difiere mucho del establecido como normal en la prueba de exposición; sin embargo, debe destacarse un dato diferenciador que ya hemos anunciado:

3. En comentario, la calidad expositiva de los escritos es menor que en la prueba de exposición, pues en comentario un 33% de escritos analizados se caracteriza por la incapacidad de armar jerárquicamente la información (véase gráfica 8, *suma de información*). En comentario el porcentaje de frecuencia de la manifestación denominada *suma de información* es más elevado (33%) que el ofrecido en exposición (23,9%) (véase gráfica 5). Esta diferencia es aún mayor si se tiene en cuenta el uso de esta manifestación sin combinarse con manifestaciones satisfactorias. En exposición el porcentaje es entonces de un 8,5% mientras que en comentario el empleo plenamente insatisfactorio es del 17% (véanse tablas 20 y 22).

C). Concreción del marco de referencia normativo y del marco de rendimiento ideal

Tras haber descrito el nivel de competencia textual más frecuente en cuanto a la *organización y desarrollo de la información* en exposición y en comentario, comprobamos que los datos obtenidos en uno y otro tipo de prueba prácticamente coinciden.

El nivel de competencia más frecuente, y en este sentido contemplado como normal, puede ser descrito en los siguientes términos:

-Los estudiantes crean textos medianamente satisfactorios. Emplean normalmente una estructuración en *temas derivados* cuyo dominio falla en algún momento, bien por dificultades en el desarrollo (*desorden temático*) bien por dificultades en la organización (*estructuración de la información en párrafos*). Es decir, uno de los dos aspectos, la organización o el desarrollo, parece sacrificarse en función del otro: textos desarrollados pero no organizados en párrafos, o bien textos organizados pero sin una acertada ordenación temática.

De hecho, la confluencia dentro de un mismo escrito de manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias puede contemplarse como reflejo del posible proceso de composición textual que subyace por norma general a estos escritos:

Cabe plantear la hipótesis de que el texto no está concebido globalmente sino por parcelas estancas sin que se relacionen los distintos aportes informativos, sin que se exponga de forma constante la jerarquización informativa que exige el texto escrito académico.

La existencia de esta fluctuación puede, en definitiva, leerse como consecuencia última de la sobrecarga cognitiva que conlleva la escritura, aumentada, por factores ambientales (limitación temporal, corrector externo, evaluación sumativa, textos que deben producirse utilizando como única herramienta la memorización, en cuya producción no es posible documentarse para la resolución de dudas).

Ante la descripción del nivel medio competencia, el marco de referencia normativo, entendido como el nivel mínimo de exigencia puede ser formulado del siguiente modo:

- El estudiante ha de ser capaz, como mínimo, de crear textos en los que predomine la organización temática, con la estructura prototípica de los textos expositivos, aunque con problemas en la estructuración de los párrafos (*no estructuración gráfica*) o de forma esporádica en el desarrollo informativo (*desorden temático*).

Cabe apuntar que hemos llevado a cabo una interpretación optimista de los datos obtenidos, pues hemos destacado, ante todo, el empleo en los textos de las manifestaciones satisfactorias. Sin embargo, debe decirse que con los mismos datos podíamos haber efectuado una lectura pesimista, en que se resaltara fundamentalmente lo insatisfactorio. Para poder decantarse por una lectura u otra, habría que tener en cuenta no sólo la aparición o ausencia de una determinada manifestación en un escrito, tal como en nuestro estudio hemos realizado, sino también la proporción de dicha combinación en el interior de los escritos.

En estudios posteriores sería interesante, a partir de la categorización efectuada, observar la frecuencia de uso, dentro de un mismo escrito, de cada una de las manifestaciones establecidas. De este modo sería posible calcular la media de usos satisfactorios y no satisfactorios en el interior de un escrito. Así podríamos saber si la balanza del nivel de competencia más frecuente se inclina hacia textos satisfactorios que en algún momento se desbaratan, o hacia textos insatisfactorios que en algún momento presentan amagos de competencia textual. De todos modos, como las manifestaciones satisfactorias se han contemplado fundamentalmente como estructuradoras del texto, cabe pensar que si se ha indicado su aparición es porque ésta tiene en el texto un peso importante y no se trata de un uso local o microestructural. Además, como hemos indicado en otras ocasiones a lo largo de estas páginas, desde

un punto de vista didáctico, debe buscarse establecer el nivel mínimo de exigencia un grado por encima de lo que es el nivel normal de competencia, de modo que sea posible el aprendizaje.

Con respecto al marco de rendimiento ideal sobre la organización textual podría concretarse en los siguientes términos:

- Al finalizar la Enseñanza Secundaria, el estudiante ha de ser capaz de exponer jerárquicamente información en torno a un tópico, clasificando ésta en partes y subpartes y expandiendo la información en torno a cada una de ellas. El texto resultante debe ser legible y visible, es decir, debe buscar el ajuste entre la estructuración temática y la gráfica.

Hasta aquí, hemos presentado la propuesta parcial de evaluación normativa (5.2.1). Para ello, hemos descrito el nivel de competencia más frecuente, y por ello considerado normal, en exposición (epígrafe A) y en comentario (epígrafe B). A continuación hemos presentado una propuesta de un marco de referencia normativo así como una concreción posible del marco de rendimiento ideal para el *desarrollo y organización de la información* (epígrafe C). En el subapartado que sigue (5.2.2.2), se presenta una propuesta de evaluación criterial para dicha operación textual.

5.2.2.2. Propuesta de evaluación criterial

A partir del análisis cualitativo efectuado para cada una de las manifestaciones establecidas (5.2.1), llevamos a cabo una extracción de posibles criterios didácticos de evaluación, atendiendo a tres aspectos: el proceso de composición textual (epígrafe A), las posibles realizaciones --satisfactorias y no satisfactorias-- de la operación textual analizada (epígrafe B) y los indicadores de realización de las mismas (epígrafe C).²⁴⁹

A). Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual

Como ya señalamos con la *presentación del tópico* (vid. supra subapartado 5.1.2.2), conocer el posible proceso de composición textual activado por un escritor

²⁴⁹ El modelo teórico tomado para dicho concepto ha sido expuesto en el estado de la cuestión (vid. supra cap. II, 2.2.3.2) y retomado de forma muy sintética en el subapartado 5.1.2.2 de este capítulo.

competente a la hora de organizar y desarrollar la información textual, puede ayudar al estudiante en sus estrategias de composición:

PROCESO DE COMPOSICIÓN
<p style="text-align: center;">Situación retórica:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tener en cuenta la superestructura expositiva piramidal: el texto se desarrolla expandiéndose informativamente.- Tener en cuenta la ausencia de cooperación del lector: empleo de metadiscurso, marcando tipográfica y/o lingüísticamente la estructuración informativa del texto para facilitar la lectura del texto al lector.- Tener en cuenta el objetivo del texto: ser capaz de informar sobre un tópico jerarquizando y ordenando la información en torno al mismo. <p style="text-align: center;">Estrategias cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Seleccionar la información relevante en torno al tópico textual.- Planificar la información: realizar un esquema informativo del texto en que se explicita la jerarquía y ordenación de la información.- Ser capaz de expresar linealmente la jerarquización informativa organizada mentalmente.- Estructurar el texto temática y gráficamente.

Cuadro 9: criterios didácticos de evaluación para la organización y desarrollo de la información referidos al proceso de composición

Tras explicitar el posible proceso de composición activado en una prosa expositiva competente para el *desarrollo y organización de la información*, son necesarios unos criterios de evaluación con los que poder juzgar el producto resultante. En el apartado que sigue se desarrolla la formulación de tales criterios didácticos.

B). Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos a la producción textual

Como se apuntó en el estado de la cuestión (vid. supra cap. II, 2.2.3.3), a partir de la operación textual (*organización y desarrollo de la información*) considerada definitoria en la tarea que debe realizarse (*texto expositivo académico*), se lleva a cabo una configuración de criterios didácticos para evaluar este aspecto:

OPERACIONES TEXTUALES	SE CONSIGUE SI...	<u>NO</u> SE CONSIGUE SI...
ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	<p>El texto materializa linealmente la jerarquía informativa planificada, ligando estructura temática y estructura gráfica:</p> <p>a) Un tema por párrafo (párrafo físico = párrafo conceptual).</p> <p>b) Varios párrafos para un mismo tema (párrafo físico = párrafo conceptual).</p> <p>Se une la información perteneciente a una misma enumeración, a un mismo tema.</p>	<p>a) La información se presenta organizada en el interior de los párrafos pero no se ordena ni organiza la relación entre párrafos (creación de párrafos anexionados).</p> <p>b) El texto no se estructura gráficamente, sin responder a ningún reflejo de estructuración textual:</p> <p>1b) Con bloques informativos.</p> <p>2b) Con párrafos segmentados aleatoriamente.</p> <p>3b) La información se estructura en frases-párrafo.</p>
DESARROLLO DE LA INFORMACIÓN	<p>El texto presenta un eje temático estructurador:</p> <p>a) El texto presenta una estructuración en partes y subpartes (progresión de temas derivados).</p> <p>b) El texto presenta una estructuración de lo general a lo específico. Normalmente, al final de cada párrafo se anuncia una información que se desarrollará en el siguiente.</p> <p>c) El texto presenta una estructuración constante en torno a un tema. Lo que marca la ordenación y estructuración en párrafos son los cambios de giro en los aportes informativos.</p>	<p>a) La información se presenta organizada pero esquematizada sin que haya un desarrollo explicativo de la información enumerada.</p> <p>b) Se introduce fuera de lugar una idea no pertinente con el aspecto tratado, lo que puede provocar además la aparición de información redundante (desorden temático).</p> <p>c) El texto se presenta como una suma inconexa de información.</p>

Cuadro 10: criterios didácticos de evaluación para la organización y desarrollo de la información referidos a la producción textual

Para la configuración de criterios didácticos, se tienen en cuenta los usos satisfactorios y no satisfactorios que de dicha operación efectúan los estudiantes. Tal información se recoge en el cuadro adjunto (cuadro 9). Hay, al igual que ocurría con los criterios para evaluar la *presentación del tópico*, tres columnas. Una primera columna hace referencia a la operación textual concreta. Nos ha parecido importante desglosar la operación en los dos aspectos que la definen (*organización de la información; desarrollo de la información*). Aunque el desarrollo se imbrica con la organización, conviene separarlas a fin de una aplicación didáctica más acotada. Asimismo, hemos pretendido recoger también en el cuadro el entramado existente entre puntuación y textualidad.

Como hemos ido indicando en reiteradas ocasiones, desde un punto de vista pedagógico, explicitar sólo los criterios de evaluación para juzgar la calidad de los escritos resulta insuficiente. Al estudiante le sirve de poco saber que un criterio para evaluar su escrito es a partir de cómo éste se ha organizado y desarrollado. Para que la evaluación se convierta por sí misma en facilitadora del aprendizaje, el estudiante debe tener información sobre cómo se lleva a cabo dicha operación y debe saber también por qué un escrito determinado no ha resultado satisfactorio.

Como ya apuntamos anteriormente, el estudiante necesita estrategias para detectar sus dificultades --por lo tanto necesita conocer e identificar las manifestaciones no satisfactorias más frecuentes de tales operaciones textuales--, y, por otro lado, necesita poder operar sobre las dificultades detectadas --por lo tanto, necesita conocer manifestaciones satisfactorias de tales operaciones a las que él pueda acceder guiado por la acción tutorizada del profesor.

C). Indicadores de realización

No hay que olvidar que, desde un punto de vista didáctico, interesa no sólo hacer descubrir a los estudiantes que el texto debe presentar una determinada estructuración y organización de la información, sino que interesa también conocer y dominar *microestructuras retóricas y estructuras lingüísticas* que sirvan de *indicadores* de cómo se lleva a cabo dicha *estructuración y organización de la información* (COMBETTES 1993). No es nuestro objetivo dar un listado exhaustivo de las mismas, sino que tan sólo enumeramos algunas de las encontradas en los escritos analizados en el apartado 5.2.1. Asimismo, como reflejo del constante énfasis que en el análisis hemos efectuado de la interdependencia existente entre puntuación y textualidad, debemos crear también un breve listado de posibles indicadores tipográficos y basados en signos de puntuación. Los tres tipos de indicadores señalados se recogen en el cuadro que sigue:

MICROESTRUCTURAS RETÓRICAS
Microestructura de comparación y contraste.
Microestructura de clasificación (partes y subpartes de un tópico).
Microestructura de orden de importancia.
Microestructura de causa-efecto.
Microestructura de lo general a lo específico.

<p>Microestructura de anticipación de la información. [...]</p>
<p>ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS</p>
<p>Elementos tematizadores diversos introductores de tema. Cláusulas relativas y estructuras explicativas, cuyo uso ayuda a jerarquizar la información a nivel microestructural y, por tanto, a una condensación de la información. Empleo de marcadores de integración lineal. Estructuras enumerativas. [...]</p>
<p>SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y TIPOGRÁFICOS</p>
<p>Empleo de elementos tipográficos que explicitan la estructura textual: Marcas tipográficas señalizadoras de párrafos (sangría inicial o doble interlineado). Empleo de títulos y subtítulos para marcar las partes y subpartes del texto. Empleo de puntos y aparte para delimitar las partes macroproposicionales del texto.</p>

Cuadro 11: posibles indicadores de realización de manifestaciones satisfactorias de la organización y desarrollo de la información

Creemos --siguiendo a GARCIA-DEBANC (1986), COMBETTES & TOMASSONE (1988), COLTIER (1988), CAMPS (1998), CROS & VILÀ (1998), entre otros-- que el dominio de la coherencia textual está constituida de subcompetencias como las enumeradas, lo que permite una evaluación más específica y objetiva del texto además de facilitar así la secuenciación didáctica de las habilidades implicadas en la producción textual.

A lo largo del apartado 5.2.2 hemos llevado a cabo una propuesta parcial de evaluación, tanto normativa (5.2.2.1) como criterial (5.2.2.2) referida a la *organización y desarrollo de la información*. Tal propuesta ha derivado de la categorización previa en usos satisfactorios y no satisfactorios que de dicha operación hemos efectuado en el apartado 5.2.1. A continuación, determinamos la validez y fiabilidad de tal categorización, cuyos resultados afectarán a la propuesta de evaluación presentada.

5.2.3. Determinación de la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos para el desarrollo y organización de la información

Tras haber planteado una propuesta de evaluación normativa (5.2.2.1) y criterial (5.2.2.2) para la *organización y desarrollo de la información*, exponemos la determinación de la validez y fiabilidad de los datos cuantitativos y cualitativos hallados en el análisis. Para ello, comentamos, en primer lugar, las manifestaciones que han presentado problemas de validez y fiabilidad e intentamos interpretar el porqué de los mismos (5.2.3.1). En un segundo momento, tras la interpretación de los datos ofrecidos mediante la triangulación, procedemos a un posible reajuste de la propuesta de evaluación presentada (5.2.3.2).

5.2.3.1. Resultados de la validez y fiabilidad. Interpretación de los datos

La determinación de la validez y la fiabilidad de las manifestaciones establecidas para dar cuenta de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes para llevar a cabo *el desarrollo y organización de la información* ha dado los siguientes resultados:

TIPO DE RESPUESTA	+maniMA MANIFESTACIONES NO VÁLIDAS	MANIFESTACIONES NO FIABLES
EXPOSICIÓN	Progresión de tema lineal	Progresión de tema lineal (7)
		Progresión de tema constante (4)
		Párrafos-bloque (4)
		Desorden temático (4)
COMENTARIO		Progresión de tema lineal (6)
		Párrafos bloque (7)
		Desorden temático (5)

Tabla 23: resultados de la validez y la fiabilidad para la operación de desarrollo y organización de la información

Como se observa, tan sólo la manifestación denominada *progresión de tema lineal* no ha resultado válida en la prueba de exposición. En cuanto a la fiabilidad, el número de manifestaciones no fiables es mayor: *progresión de tema lineal*, *párrafos-bloque*, *desorden temático*, *progresión de tema constante*, si bien esta última tan sólo no ha resultado fiable en exposición.

A). Progresión de tema lineal

La manifestación en que se recogen los casos de *progresión de tema lineal* no ha resultado fiable en exposición ni en comentario. Además, en exposición, dicha manifestación no ha resultado tampoco válida.²⁵⁰

Según la investigadora dicha manifestación aparece en un 13,7% de los escritos, mientras que los observadores ofrecen un porcentaje del 30% de aparición. Si creamos un intervalo de confianza del 10% (20%-40%), vemos que el resultado obtenido por la investigadora no se halla incluido en el mismo.

La falta de fiabilidad, que indica una falta de acuerdo entre la valoración de los observadores y la investigadora a la hora de adjudicar dicha manifestación a los escritos, se debe fundamentalmente a una distinta concepción de lo que bajo dicha

²⁵⁰ Como se apuntó en el capítulo IV (vid. supra cap. IV, 4.3.4), hemos considerado que una manifestación no resulta fiable si el juicio emitido por investigadora y por observadores sobre la aparición de las mismas en los escritos no ha coincidido en al menos cuatro ocasiones. Las manifestaciones no válidas son aquéllas cuya frecuencia de uso no está incluida en el intervalo de confianza establecido. Para más información sobre los resultados obtenidos de las manifestaciones recogidas en la tabla (23), véanse apéndice III (tablas 52, 53, 54, 55).

manifestación se abarca. Para los observadores, se contemplan los usos parciales y microestructurales del empleo de *la progresión de tema lineal*, mientras que para la investigadora dicha manifestación recoge el empleo de este tipo de progresión como eje estructurador del texto. Hay que destacar que la falta de fiabilidad se ha dado mayoritariamente con un observador, que parece haber entendido la manifestación de *la progresión de tema lineal* de una forma mucho más localizada. Dicha disonancia en el juicio emitido se hace palpable en el siguiente texto:

(92) *La arquitectura del Quattrocento estará representada sobre todo por los importantes arquitectos: Brunelleschi y Alberti. Ambos conseguirán que en Italia se desarrolle una arquitectura, que pocos autores posteriores podrán reproducir.*

Brunelleschi desarrolla su obra principalmente en Florencia. Será allí, donde se le encargue el proyecto de realizar la cúpula de Santa María dei Fiori. La obra ya estaba empezada, y tuvo que adaptarse a un tambor octogonal que había realizado el anterior arquitecto. Aunque la iglesia es gótica, la cúpula ya tiene un verdadero carácter renacentista. Su originalidad estriba en la doble capa de la cúpula, dejando una cámara de aire intermedia. Esto le profiere mayor esbeltez. La grandiosidad de la obra, hizo sorprender y admirarse al pueblo florentino de la época.

Otra obra importante de Brunelleschi en Florencia es la iglesia de San Lorenzo. Con planta basilical, y con un artesonado de casetones, le confiere un carácter plenamente renacentista.

Alberti realizó varias obras, entre las que más destacan la iglesia de Santa María la Novella, la capilla Pacei y el templo Maletestiano. En casi toda su obra (las mencionadas), juega con el círculo y el cuadrado, dotándoles de un gran equilibrio (característica renacentista). Mu/Ha/07

El estudiante emplea la *progresión de tema lineal*, como señala el observador, pero esta es el paso previo necesario para organizar un texto en torno a una *progresión de temas derivados*, manifestación también señalada por el observador y considerada estructuradora del texto. En casos como este, el esquema de *tema lineal* no se presenta como estructurador del texto, sino que el empleo de dicho tipo de progresión es subsidiario de un desarrollo informativo respaldado en una *progresión de temas derivados* o en una *progresión de tema constante*. Como se adujo al analizar dichas manifestaciones (5.2.1.1), los tipos de *progresión temática* puros no se dan en los textos sino que lo normal es la combinación, muchas veces simultánea, de los diferentes tipos, si bien hay uno predominante sobre el que se estructura. Algo parecido ocurre en la valoración del siguiente texto:

(93) *En el período en que los árabes estuvieron en España 711 - 1492 dejaron muchas muestras de su arte.*

El arte islámico nace con grandes influencias del arte bizantino, con el cual están en contacto, para ir evolucionando por su cuenta.

La religión condiciona el arte pues no admite imágenes o iconos, por lo que la pintura mural se limita a los ambientes cortesanos. Por ello la decoración será geométrica y con motivos vegetales [...]. Ma/Ha/02

El observador señala para este fragmento textual la existencia de una estructuración informativa en *progresión de tema lineal*. En voz alta comenta que no lo percibe como esquema estructurador del texto sino como un empleo parcial en el inicio del mismo. Sin embargo, la investigadora discrepa en tal observación. Considera que más bien se está ante un caso de *progresión de tema constante* interrumpido, uso que evita el empleo de una construcción pasiva en el paso del segundo al tercer párrafo. Además, debe tenerse en cuenta que el resto del texto se organiza en torno al “arte islámico” como eje estructurador. El uso de *la progresión de tema lineal* parece quedar reducido pues a enlazar la primera y la segunda frase del texto.

Puede afirmarse que, aunque es cierto que los fragmentos hasta el momento comentados presentan *progresión lineal*, este uso es esporádico o local y sobre él no se estructura el armazón global del texto, idea en que parecen estar de acuerdo tanto los observadores como la investigadora de la presente investigación. La diferencia en la valoración estriba simplemente en que los primeros han considerado útil señalar los usos parciales mientras que la investigadora se ha fijado en los usos de tal esquema como estructurador del texto o, cuando menos, de una parte de él, más allá del empleo parcial de concatenación de frases.

Una razón distinta a la apuntada que explicaría también la falta de fiabilidad es el considerar que hay *progresión de tema lineal* cuando tan sólo hay atisbos de su uso, concebido como un mecanismo tosco y rudimentario de ir enlazando frases a partir de la última idea apuntada. El aparente empleo de *la progresión de tema lineal* dista mucho de ser satisfactorio. El estudiante parece limitarse a efectuar una concatenación de frases --y en eso guardaría una remota similitud con el empleo de *la progresión de tema lineal* (vid. supra subapartado 5.2.1.2: epígrafe E)--, con la que acaba perdiendo

el hilo del texto. Tal uso aparente y distorsionado de *progresión de tema lineal* no es ni siquiera parcialmente satisfactorio, pues dicho encadenamiento no responde a una planificación global del texto a partir de la cual la información se halle jerarquizada:

(94) *Desde principios de siglo XIX se había tenido la idea de la integración de algunas naciones con una cultura común, un pasado común y cercanía geográfica. Después de la Segunda Guerra Mundial se empieza otra vez con este sentimiento, debido a que Europa estaba destrozada económicamente y dividida políticamente, también habrá una división económica, esta idea empieza a tomar fuerza en 1941 con Blum y Churchill, a partir de aquí se creará el Consejo de Europa, en el que participan todos los países europeos no comunistas, este organismo cuenta además con organismos especializados, en 1947 se crea ECE empezando así la cooperación económica entre los países europeos posteriormente entrarán Japón y Estados Unidos, por lo cual pasará a llamarse OCDE. Los precedentes más importantes de la integración política y económica de la Europa capitalista, son el Benelux, formado por Holanda, Bélgica y Países Bajos, con este organismo consiguieron la unión aduanera. El otro organismo será la LECA, formado por seis países RFA, Francia, Italia, Países Bajos, Bélgica y Holanda, en donde se ponía en común la obtención y comercialización del acero y el carbón, este organismo fue propuesto por el ministro belga y el ministro francés. Así en 1958 los seis países componentes de la LECA firmaron el tratado de Roma, por lo cual se hacía el Mercado Común Europeo, a este periodo se le conoce como Europa de los seis, estos países se comprometieron en unos plazos determinados a eliminar las barreras o aduanas para personas, mercancías y capital, a fomentar el comercio con los países de ultramar, a mejorar las posibilidades del trabajador, y a coordinar la política agraria y posguerra. Cuando más o menos consiguieron estos objetivos se inició una nueva ampliación pasó de la Europa de los seis a la Europa de los nueve con la entrada de Inglaterra, Noruega y Dinamarca, Noruega posteriormente se salió. Esto llevó consigo cosas positivas y negativas, positivas pues la consolidación de el Mercado Común como una potencia económica y negativas la actuación de Inglaterra, por no querer perder su situación de privilegio ante las Colonias [...]. Mu/Hc/04*

Como se indicó en la descripción de la manifestación denominada *suma de información* (subapartado 5.2.1.2: epígrafe E), esta puede ser el resultado último de un empleo burdo de *progresión temática*, por lo que, aunque es cierto que en el ejemplo anterior se percibe una concatenación lineal de la información, esta no responde a ningún propósito retórico de ordenación y jerarquización de la información, sino que se presenta como el único mecanismo del que parece disponer el estudiante para hacer

avanzar su texto, reduciendo la planificación del mismo a la última frase apuntada.

Tales casos han sido contemplados como no satisfactorios. Por lo tanto, aunque se decidiera señalarse el empleo rudimentario de tema lineal, es fundamental indicar la subordinación de este empleo a un pseudoprocedimiento textual como es el denominado *suma de información*, que es el que prima en el texto. A este respecto, debe indicarse que el observador, efectivamente, señala también la presencia de esta última manifestación.

Tras los ejemplos comentados (92, 93, 94), debe leerse la falta de fiabilidad y validez como un insuficiente ajuste de la descripción de dicha manifestación, como parece desprenderse de la información recogida mediante los protocolos en voz alta. Los observadores han contemplado empleos de *progresión temática lineal* que la investigadora no había considerado. Ello explica que el índice de frecuencia sea mayor en la muestra analizada por los observadores. Cabe comentar que todos los casos (6 de 7 en exposición, 5 de 6 en comentario) de falta de fiabilidad para la manifestación de *progresión tema lineal* corresponden al mismo observador.

B). Progresión de tema constante

La manifestación en que se recoge el empleo de *progresión de tema constante* no ha resultado fiable en exposición. La falta de fiabilidad puede deberse a una razón ya apuntada en el comentario efectuado para la *progresión de tema lineal*. El observador señala usos parciales en el empleo de *tema constante* mientras que la investigadora ha reservado la adjudicación de tal manifestación para usos estructuradores de dicho tipo de progresión. El siguiente ejemplo ilustra este desacuerdo:

(95) *Las formulaciones sobre los imperios coloniales han sido diversas. Unos teóricos pensaban que el impulso colonial se había producido por razones económicas, los países industrializados buscaban nuevos mercados para poder obtener materias primas para su industria, lo que hace que salgan a buscar nuevos territorios.*

Los teóricos como Lenin o Rosa Luxemburgo pensaban que las motivaciones que les había impulsado a los países a conquistar nuevos países más que económicas eran financieras. Los países tenían que invertir el capital obtenido en la industria por lo que buscan nuevos países.

No faltan las teorías que piensan que los factores políticos eran las principales. Los países competían entre ellos para tener más terrenos

coloniales lo que haría que su poder político fuera mayor. Otras teorías dicen que además de factores económicos o políticos los países también buscaban poder ideológico.

Todas estas teorías se basan en un fin diferente para las colonizaciones pero los países industrializados por una causa o por otra su mayor problema era de tener los mayores territorios de población.

Bases geopolíticas. Los países europeos a partir de la 1a Revolución Industrial van a sufrir diversas transformaciones en su población. Con el desarrollo de los medios de transporte la gente va a salir de sus países de origen a causa de la concentración de población en las grandes ciudades. Esto hace que los países se vean obligados a conquistar nuevas colonias. Este factor geográfico está muy relacionado con el político. Los países industrializados conseguían mayor poder político si población estaba situada en zonas ricas de materias primas. Mu/Hc/09

El observador ha marcado *tema constante*, no así la investigadora, quien ha considerado que el texto pretende estructurarse mediante una *progresión de temas derivados*, si bien el estudiante no ha hecho coincidir la estructuración temática con la estructuración gráfica. El observador comenta en voz alta que considera que hay *progresión de tema constante* porque el texto se desarrolla en torno al tema de “formulaciones diversas sobre los imperios coloniales” y además porque el texto crea una cadena referencial en torno a dicho tema: “teóricos, teorías”.

Ahora bien, tales observaciones deben matizarse. Por el simple hecho de que haya repetición léxica del término “teoría” no puede decirse que se crea una cadena referencial. El término “teoría” y sus derivados designan un referente distinto en cada caso. Es más, son diferentes *subtemas* derivados de un *hipertema* “formulaciones [teóricas] diversas”, por lo que el texto presenta una estructuración en *temas derivados*. De todos modos, debe señalarse que la consideración de este texto como un ejemplo de *progresión de temas derivados* resulta difícil al no señalar gráficamente la distinta distribución de los *subtemas* y al no haberlos anunciado previamente, es decir, al no haber empleado elementos metadiscursivos facilitadores de la lectura y señalizadores de la estructuración textual.

Es interesante destacar que en los casos en que ha habido falta de fiabilidad en cuanto al empleo de la *progresión de tema constante*, el observador, por un lado, ha dejado constancia de su duda en los comentarios efectuados en voz alta. Sin embargo, ha preferido, de todos modos, señalar la existencia aunque parcial de dicho *tipo de progresión*. Por otro lado, el hecho de señalar la existencia de *tema constante* no ha

resultado incompatible con indicar el empleo de *temas derivados*, en lo que, en tales casos, ha coincidido con la investigadora. Ambas circunstancias apoyan la interpretación dada en torno la falta de fiabilidad de dicha manifestación. Asimismo, al igual que ha ocurrido en la falta de fiabilidad con la manifestación de *progresión de tema lineal*, los casos de falta de fiabilidad en el empleo de *progresión de tema constante* se deben a un observador, aunque no es el mismo que el que presentaba problemas de fiabilidad con *la progresión de tema lineal*.

C). No estructuración gráfica del texto: párrafos bloque o arbitrarios

La manifestación bajo la que se recogen los casos de no *estructuración gráfica del texto (párrafos bloque o arbitrarios)* no ha resultado fiable tanto en comentario como en exposición. Dicha falta de fiabilidad quizá se deba a que hemos querido incluir bajo dicha manifestación diversos fenómenos relacionados con desajustes en la estructuración gráfica del texto. Debe además tenerse en cuenta que puede haber interpretaciones diversas a la hora de segmentar un texto en párrafos pues estos no responden a una única razón sino que es posible más de una estructuración distinta para la misma organización informativa.

En el texto que sigue, el observador ha considerado que es un ejemplo de una falta de estructuración gráfica del texto, no así la investigadora:

(96) *Comentario de texto*

Introducción histórica: estamos en la época de la Asamblea Nacional (1789) tras la convocatoria de Estados generales, en los cuales la nobleza y el clero querían votar por estamentos y el 3er estado por personas, en el transcurso de los Estados Generales no hubo acuerdo entre nobleza, clero y 3er Estado y por tanto éste decidió abandonar los Estados Generales y constituirse en una Asamblea Nacional que no dejaría de luchar hasta darle una Constitución a Francia.

Contenido: es un texto jurídico-ideológico que pertenece a la declaración de los derechos humanos en Francia. El texto puede dividirse en 4 partes: a) la primera corresponde al 1er párrafo y en ella se expone la decisión que los representantes del pueblo francés, han tomado, reunidos en Asamblea Nacional, de hacer una declaración de cuáles son los derechos naturales del hombre que hasta ahora han permanecido en el olvido, desprecio e ignorancia. b) La 2ª parte corresponde al artículo 1o en el cual se establece cuál es el estado natural del hombre, es un estado de igualdad y libertad en derechos, este artículo hace alusión a la situación en la que se encuentra el 3er Estado respecto a las clases privilegiadas. c) La 3ª parte pertenece al artículo 2º en él se establecen los cuatro principios básicos de la Revolución francesa: libertad,

propiedad, seguridad y fraternidad, principios que deben ser defendidos a toda costa por los gobiernos, y que en el momento actual no lo están. d) La 4ª parte pertenece al artículo 3º en el, cual se establece el principio de soberanía nacional, otro derecho de los principios básicos de la Revolución Francesa y que lógicamente va contra el absolutismo de Luis XVI, como se dice en el artículo ningún individuo puede ejercer autoridad que no emane del pueblo, es decir, no puede gobernar sino es en nombre de la nación.

Conclusión: en estos 3 artículos se resumen los principios básicos de la revolución: derechos del hombre: igualdad, libertad, propiedad, fraternidad, y el principio de Soberanía Nacional. Este articulado tiene origen en la declaración de Independencia de EEUU en la que ya se defendían los derechos humanos y la soberanía nacional, de hecho la constitución francesa es prácticamente un calco de la constitución americana. Aunque el caso de la independencia de las colonias con respecto al caso de la revolución francesa no sea el mismo, en ambos casos tenían que liberarse de un poder que les oprimía, en el caso de EEUU, era Inglaterra y en el caso de Francia el absolutismo de Luis XVI, de ahí que a los franceses les viniese muy la constitución americana, sobre todo en cuanto a derechos humanos y soberanía nacional se refiere.

Sa/Hc/04

El texto se divide en tres grandes bloques coincidentes con las tres partes informativas del texto: *introducción histórica, contenido, conclusión*. El observador ha considerado que, a pesar de la coincidencia entre la estructura temática y la gráfica, el texto presenta *párrafos-bloque* amparándose en su juicio en la dimensión de los mismos.

Es cierto que la estructuración gráfica del texto comentado es primaria en el sentido de que el empleo del punto y aparte ha sido contemplado únicamente como modo de acotar la estructuración general del texto en tres partes. De este modo, el estudiante parece haber hecho coincidir párrafo físico y párrafo conceptual (vid. supra apartado 5.2.1) movido quizá por el prejuicio de que el punto y aparte marca siempre un cambio de asunto. Desde este punto de vista puede hablarse de que el texto presenta, efectivamente, *párrafos-bloque*, lo que se hace palpable sobre todo en el segundo de ellos, con cuya subdivisión en párrafos, coincidentes con los subapartados indicados, se hubiera roto de forma armónica la simetría entre párrafo físico y párrafo conceptual y de este modo el texto hubiera ganado en legibilidad, al potenciar el valor del párrafo como factor metadiscursivo facilitador de la lectura.

Por lo tanto, a la luz del ejemplo comentado, parecen desprenderse dos consecuencias: en primer lugar, es necesario enfatizar más en la necesidad de poder adjudicar una manifestación en un determinado momento del texto (para una parte macroproposicional del mismo en términos de MEYER 1985), pero no para el texto en su totalidad. En segundo lugar, la descripción del párrafo no puede someterse a unas imposiciones de las que se escapa: no tiene por qué haber un párrafo por tema y, evidentemente, su segmentación no puede quedar librada al criterio de la longitud de los mismos.

En otros casos, la falta de fiabilidad se debe a la diluida frontera que parece haber entre la manifestación comentada y la denominada como *párrafos anexionados*. Así, en el ejemplo que sigue (97), el observador ha considerado que se estaba ante un caso de *párrafos anexionados* mientras que para la investigadora era un caso de no *estructuración gráfica del texto* por presentar *párrafos arbitrarios*:

(97) *ANÁLISIS Y COMENTARIO DE LA IMAGEN DERECHA La obra se llama " el éxtasis de Santa Teresa " , y fue esculpida por Bernini.*

Bernini es un escultor barroco, aunque además era arquitecto y pintor, algunas obras suyas son " Apolo y Dafne " y la columnata de San Pedro, en Roma. Como se puede apreciar en la obra los escultores barrocos dan gran importancia al movimiento. Ésta, en especial, está colocada de tal forma que es necesario mirarla en movimiento alrededor lo que provoca una sensación real de movimiento.

Los gestos y expresiones no son muy fuertes en contraposición a las obras del periodo anterior (como las de Berruguete en el renacimiento), sin embargo dramatiza las telas y los pliegues, y provoca fuertes contrastes de luz.

Las dos figuras pierden su individualismo pasando a formar parte del grupo escultórico.

También se aprecia que tiende a ser una composición teatral, así como, un intento de alejarse de lo carnal, de lo mundano.

Bernini al ser escultor y a la vez arquitecto, concibe la obra dentro de una estructura arquitectónica, es decir, tanto la obra como el lugar están hechos especialmente para armonizar el uno con el otro.

Es una obra de gran perfección y belleza que resume los valores del barroco. Ma/Ha/02

Aunque la frontera entre ambas manifestaciones parece diluida, existe una diferencia fundamental entre ambas por la que deberían distinguirse. Bajo la manifestación *de párrafos anexionados* se han contemplado los casos en que

estructura temática coincide con estructura gráfica pero en cambio no hay una visión global del texto, sino que el estudiante parece reducir su esfuerzo de planificación a la organización del párrafo (a la organización macroproposicional, MEYER 1985). sin preocuparse o sin saber ligar uno con otro.

En cambio, bajo la manifestación de *no estructuración gráfica del texto* se recogen los casos de falta de habilidad en la estructuración del párrafo, con ausencia de puntos y aparte (*párrafos-bloque*) o con empleo de puntos y aparte que no corresponde a una jerarquización informativa (*párrafos arbitrarios*). Por lo tanto, quizá sería conveniente que se explicitara en la denominación de la primera la falta de comunión entre la estructuración gráfica y temática del texto

D). Desorden temático

La manifestación de *desorden temático* no ha resultado fiable ni en exposición ni en comentario. La razón fundamental que da cuenta de dicha falta de fiabilidad es el hecho de que esta manifestación no tiene unas fronteras claramente delimitadas con la denominada *suma de información*. Así, en el siguiente caso, el observador señala la existencia de *desorden temático* mientras que la investigadora indica la existencia de *suma de información*:

(98) Cúpula de Mira Fiori en Florencia Cúpula elevada sobre tambores que se encuentra dominando la Catedral, en el crucero. La sensación de verticalidad que le dio Brunelleschi a esta cúpula la consiguió dándole más altura al asimilarle el tambor de forma poligonal. Como culminación le coloca una linterna para resaltarla más. A lo largo de todo el tambor coloca una serie de pequeñas ventanas circulares para producir la entrada de luz al recinto. En el interior tiene una serie de nervios que atraviesan a la cúpula. Está pintada. Mu/Ha/09

La existencia de *desorden temático* presupone un orden que se ha roto. En el texto que se comenta, no parece haber ninguna ruptura de orden sino que el texto parece haberse gestado como un texto desmembrado en el que fallan las relaciones anafóricas. Debe tenerse en cuenta, de todos modos, que la manifestación denominada *suma de información* ha sido descrita como una amalgama de fenómenos no satisfactorios, entre ellos la existencia de *desorden temático* entendido este de forma permanente.

Del mismo modo, la confusión entre *desorden temático* y *suma de información* parece estar en el origen de la falta de acuerdo a la hora de valorar los siguientes textos. En ellos (99, 100), el observador señala la existencia de ambas manifestaciones, mientras que la investigadora comenta tan sólo la presencia de *suma de información*:

(99) *ANÁLISIS Y COMENTARIO DE LA IMAGEN DERECHA*

Se trata de una obra escultórica: " éxtasis de Santa Teresa ". El creador de esta escultura es Bernini, autor que se incluye dentro de la etapa barroca.

Bernini tiene una tendencia a lo infinito, interiores claros y diáfanos, etcétera. Destaca en la construcción de la " Columnata de San Pedro " en Italia.

En la escultura del Barroco se continúa con la utilización de la " técnica del estofado " ; se realizan tallas; mezcla de arquitectura, escultura y pintura; se intentan dar mensajes claros y directos, etc.

En esta escultura, Bernini hace una espléndida utilización de la luz, de forma que mientras que la escena se ilumina, el espectador se encuentra sumido en la oscuridad. Los rayos que proceden de arriba, parecen iluminar la escena.

El conjunto (escultórico) está formado por las esculturas de la Virgen que está sentada sobre una especie de roca, y el ángel que sostiene en su mano derecha una flecha.

Los pliegues de los ropajes se multiplican hacia afuera dando a la obra mayor dramatismo.

Bernini consigue dar a la obra cierta ingravidez.

Expresión tranquila del ángel. La Virgen refleja el momento del éxtasis en su rostro. Ma/Ha/09

(100) *Las vanguardias*

. Las vanguardias son una serie de movimientos ideológicos y culturales que aparecen como medio de protesta ante un arte decadente. (y una visión del mundo igual).

. Suelen durar muy poco tiempo, y conviven una o más de ellas sin que se pierda su esencia. Así, en el campo de las artes figurativas, podemos encontrar el surrealismo que da una importancia muy grande al mundo del inconsciente y a lo onírico (influenciados por estudios sobre Freud; con la aparición del " Manifiesto Futurista " de Marzini se pone en relieve lo irracional, la velocidad, el movimiento tumultuoso frente a lo estático.

. El mundo de las máquinas veloces (avión, tren, coche) provoca una crisis en el pensamiento humano junto a la aparición de la primera guerra mundial y la segunda. El hombre entra en una etapa de existencialismo (influenciado por las teorías de Schopenhauer, Nietzsche...), se halla ante un vacío y ve con pesimismo su futuro. Es una etapa en la que el arte se ve reflejada esta angustia vital.

. *Se intenta hallar un nuevo rumbo al arte y en definitiva a la concepción del hombre frente a un mundo con graves problemas. Y eso se hará mediante un brusco giro de la concepción de la estética y el arte.*

. *En la literatura, no es extraño leer un poema dirigido a una bombilla (Pedro Salinas) o incluso a una máquina de escribir. Se intenta romper en bloque con las anteriores estéticas y las normas que la rigen.*

. *La literatura castellana recoge rápidamente lo que viene de fuera de las fronteras.*

. *Los nuevos literatos ansiosos de las novedades extranjeras toman como ejemplo a Albert Brochit (teatro), Camus... etc. Ba/Li/08*

Como se ha comentado, la existencia de *suma de información* presupone la existencia de un *desorden temático* de forma permanente. Por lo tanto, no resulta dispar señalar la existencia de ambas manifestaciones, si bien, desde el punto de vista didáctico, debería buscarse una delimitación más clara entre ambas. Para ello, podría resultar útil reservar la adjudicación de *desorden temático* para los casos en que ha habido un orden que se ha desbaratado, mientras que la *suma de información* implicaría un desorden absoluto, distinción que, aunque se apuntó en la descripción efectuada en el análisis de las mismas (vid. supra subapartado 5.2.1.2: epígrafes D y E), debería enfatizarse.

A diferencia de lo indicado hasta el momento, es posible encontrar casos en que la falta de acuerdo ocurre de manera inversa: es la investigadora quien señala la aparición de *desorden temático* y no el observador, como ocurre en la valoración del siguiente fragmento:

(101) [...] *Miguel Ángel es quizás el artista más importante de los 3.*

Muy influenciado por las formas clásicas griegas.

Fue sobre todo escultor, pero como pintor realiza su obra más importante: las pinturas de la Capilla Sixtina en el Vaticano.

Sus figuras son como esculturas, en las que el predominio de la anatomía humana es muy precisa. Sus desnudos son gigantescos y con un sentido muy desarrollado de los músculos del cuerpo humano.

En la capilla Sixtina realizó el " Juicio Final " en el ábside: en el que Dios Todopoderoso, figura central aparecía desnudo y que más tarde le obligaron a poner un manto encima.

Los colores que usó son azules, rojos, es decir de una gama fría en tonos fuertes y vivos.

En el techo dibuja más que pinta escenas del Génesis y Antiguo Testamento: " Adán y Eva " , " La creación del hombre " [...]. Ma/Ha/05

Para la investigadora, en el ejemplo apuntado la existencia de *desorden temático* se hace palpable sobre todo en la incursión de la frase “*Los colores que usó son azules, rojos, es decir de una gama fría en tonos fuertes y vivos*”, pues con anterioridad y posterioridad a la inserción de esta información el texto giraba en torno a “*las pinturas del ábside de la Capilla Sixtina*”. Dicho inciso informativo torpemente agregado provoca el consabido *desorden temático* y la introducción de información no pertinente. De todos modos, tanto observador como investigadora coinciden en señalar la existencia de *párrafos-bloque o arbitrarios* en el texto apuntado (101), por lo que, de algún modo, se señala la existencia de un texto con dificultades organizativas y, por lo tanto, no satisfactorio plenamente.

5.2.3.2. Implicaciones de los resultados de la validez y la fiabilidad. Conclusiones parciales

La categorización efectuada para dar cuenta de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes para *desarrollar y organizar la información* presenta una validez elevada (sólo una manifestación de las categorizadas no ha resultado válida) y una fiabilidad aceptable (cuatro manifestaciones no han resultado fiables).

A lo largo de la exposición anterior, se han apuntado diversas razones que ayudan a interpretar el porqué de dicha falta de validez y fiabilidad, que ahora recogemos de forma sintética:

1. Malinterpretación del ámbito de aplicación de la manifestación: valoraciones locales --microestructurales-- efectuadas por el observador frente a valoraciones globales efectuadas por la investigadora. Quiere esto decir que los observadores han efectuado valoraciones sobre el empleo local, a nivel frástico, de la *progresión de tema lineal y la progresión de tema constante*. En cambio, la investigadora ha basado su juicio en empleos macroproposicionales (a nivel de párrafo) y globales (estructuración total del texto).

Este punto lleva a la necesidad de subrayar, de cara a una aplicación didáctica, la constitución de la organización textual en tres niveles estructurales que se imbrican: nivel microestructural o de frase; nivel macroproposicional o de párrafo; nivel global (cfr. MEYER 1985). La interdependencia de estas tres estructuraciones (vid. supra cap.

III, 3.5.2) quizá no está suficientemente marcada en las denominaciones dadas a las manifestaciones.

2. Fronteras poco precisas entre manifestaciones que describen fenómenos muy cercanos. La manifestación denominada *no estructuración gráfica del texto: párrafos-bloque y/o arbitrarios* presenta una difícil delimitación con *párrafos anexionados*. La denominada *suma de información* resulta difícil de delimitar con la descrita como *desorden temático*.

Los datos obtenidos en la determinación de la validez y fiabilidad permiten de algún modo reajustar la propuesta inicial de evaluación que habíamos presentado para valorar la *organización y desarrollo de la información* de los textos (apartado 5.2.1).

Como la validez obtenida es elevada, la descripción del marco de referencia normativo no parece sufrir modificaciones. El hecho de que la manifestación denominada *progresión de tema lineal* no haya resultado válida no afecta al marco de referencia normativo establecido (vid. supra subapartado 5.2.2.1: epígrafe C).

Si acaso, la mayor frecuencia de empleo, según los observadores, de una manifestación satisfactoria podría hacer pensar que los textos fluctuantes que han caracterizado el nivel medio de competencia se inclinan más hacia una mayor proporción en su desarrollo de usos satisfactorios, afirmación que debería comprobarse analizando cómo se distribuyen en cantidad tales usos en el interior de los textos considerados fluctuantes.

En cuanto a la evaluación criterial propuesta, podríamos incorporar, de algún modo, los matices encontrados tras la interpretación de la falta de validez y fiabilidad. Para ello, es necesario modificar el cuadro (9), en que se recogía la configuración de criterios didácticos de evaluación referidos a la producción textual (vid. supra subapartado 5.2.2.2: epígrafe B). Retomando de nuevo la información contenida en dicho cuadro, señalamos mediante un subrayado los cambios efectuados (cuadro 12):

OPERACIONES TEXTUALES	SE CONSIGUE SI...	<u>NO</u> SE CONSIGUE SI...
<p align="center">ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN</p>	<p>- El texto materializa linealmente la jerarquía informativa planificada, ligando estructura temática y estructura gráfica:</p> <p>a) Un tema por párrafo (párrafo físico = párrafo conceptual).</p> <p>b) Varios párrafos para un mismo tema (párrafo físico = párrafo conceptual).</p> <p>- Se une la información perteneciente a una misma enumeración, a un mismo tema.</p>	<p>a) La información se presenta organizada en el interior de los párrafos pero no se organiza la relación entre los distintos párrafos (creación de párrafos anexionados).</p> <p>b) El texto <u>no se estructura gráficamente, ya que se presenta:</u></p> <p>1b) Con bloques informativos.</p> <p>2b) Con párrafos segmentados aleatoriamente (párrafos arbitrarios).</p> <p>3b) La información se estructura en frases-párrafo.</p>
	<p align="center">DESARROLLO DE LA INFORMACIÓN</p> <p align="center"><u>(EN EL PÁRRAFO Y EN EL TEXTO)</u></p>	<p>- <u>La información se desarrolla a partir</u> de un eje temático estructurador:</p> <p>a) El texto presenta una estructuración en partes y subpartes (progresión de temas derivados).</p> <p>b) El texto presenta una estructuración de lo general a lo específico. Normalmente, al final de cada párrafo se anuncia una información que se desarrollará en el siguiente.</p> <p>c) El texto presenta una estructuración constante en torno a un tema. Lo que marca la ordenación y estructuración en párrafos son los cambios de giro en los aportes informativos.</p>

Cuadro 12: reajuste de la propuesta parcial de evaluación criterial para la organización y desarrollo de la información

En cuanto a la información añadida en el reajuste, destacamos lo siguiente:

- La inclusión de una breve anotación para indicar que nos referimos a la estructuración a nivel macroproposicional y global (*en el nivel del párrafo y en el texto*). Esto no debe interpretarse como que no se tiene en cuenta la estructuración a nivel frástico. Lo que quiere reflejarse es, si acaso, el carácter subsidiario de ésta a los otros dos niveles de estructuración.

- El desglose de la manifestación denominada como *no estructuración gráfica de la información* en diversos subapartados. En nuestro análisis (vid. supra subapartado 5.2.1.2: epígrafe C) habíamos quizá establecido una definición de tal manifestación demasiado amplia y ambiciosa. Después de la interpretación de la determinación de la validez y la fiabilidad, parece necesario matizar más la idea de que un texto puede no estar estructurado gráficamente ni tampoco temáticamente, pero también puede darse el caso de que esté estructurado temáticamente pero no gráficamente.

- La matización añadida a la manifestación no satisfactoria de suma de información. De este modo, se ha pretendido reflejar la idea de que una suma inconexa de oraciones puede ser definida como un texto desordenado en su totalidad, en un intento de deslindar esta manifestación con la denominada *desorden temático*.

A lo largo del apartado 5.2, hemos analizado la operación textual de *la organización y desarrollo de la información*. En primer lugar, hemos llevado a cabo una categorización en manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes para dar cuenta de dicha operación (apartado 5.2.1). En segundo lugar, y desde la categorización efectuada, hemos presentado una propuesta parcial de evaluación para dicha operación (apartado 5.2.2). En el siguiente apartado (5.2.3) hemos comprobado la determinación de la validez y fiabilidad de las manifestaciones establecidas. En el apartado que sigue (5.3) llevamos a cabo las mismas fases de análisis aquí enumeradas con las operaciones textuales de *aclaración textual y ejemplificación*.

5.3. La aclaración textual y la ejemplificación: principio de linealidad seis (*principio contra la ambigüedad*, Beaugrande 1984)

Como apuntamos en el marco teórico (vid. supra cap. III, 3.7.2), bajo el *principio de linealidad seis, principio contra la ambigüedad*, se analiza cuándo y por qué es necesario activar una *aclaración textual* y/o una *ejemplificación* en el *discurso académico generado para demostrar un saber*. La *aclaración textual* se considera una de las múltiples funciones que desempeñan las *reformulaciones parafrásticas* (vid. cap. III, 3.5.5.2). Otra de estas funciones es la *ejemplificación* (vid. cap. III, 3.5.5.3). Ambas tienen en común la intención de legitimar y/o explicar lo que se dice, de ahí que se estudien conjuntamente como representativas del *principio contra la ambigüedad*.

Como ya hemos indicado, consideramos fundamental estudiar tales operaciones textuales para el objetivo de la evaluación por dos razones:

- Por la significación que estas operaciones cobran en el discurso analizado. En el ámbito académico de examen, el empleo acertado de éstas se convierte en un medio a disposición del estudiante para demostrar su saber y para crear un texto eficiente, fácil de procesar por un lector que, aunque experto en la materia, no coopera en la interpretación textual.

- Por las estrategias cognitivas implicadas en su activación. Para llevar a cabo dichas operaciones, el escritor debe actuar a la vez como emisor y receptor de su texto, lo que implica ser capaz de interpretarlo y traducirlo bajo una forma más inteligible (vid. supra cap. III, 3.5.5.2).

Tal como venimos procediendo, este apartado 5.3. se divide a su vez en tres: en el 5.3.1. se lleva a cabo el análisis de los datos encaminado a la categorización de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes en las operaciones de *aclaración* y *ejemplificación*. En el apartado 5.3.2, a partir de la categorización previa, establecemos una propuesta de evaluación para tales operaciones, atendiendo a aspectos normativos y criterios. En el apartado 5.3.3 determinamos la validez y fiabilidad de los datos obtenidos en los dos apartados anteriores, con el consiguiente reajuste, si fuera necesario, de la propuesta de evaluación presentada en 5.3.2.

5.3.1. Análisis de los datos. Categorización de las habilidades textuales empleadas para la aclaración textual y la ejemplificación

Como hemos indicado, en los subapartados que siguen, se lleva a cabo una categorización de los usos satisfactorios (5.3.1.1) y no satisfactorios (5.3.1.2) que los estudiantes efectúan de las operaciones textuales de *aclaración* y *ejemplificación*. Debe indicarse que no nos detenemos en el análisis de las marcas formales empleadas para realizar tal función, sino en el valor pragmático a que corresponde dicha operación. Es decir, no interesa tanto el uso concreto de los distintos marcadores, las propiedades intrínsecas de las expresiones, sino el estudio de la *aclaración textual* como reflejo de la actividad metalingüística de los sujetos.²⁵¹

5.3.1.1. Manifestaciones satisfactorias de la aclaración textual y la ejemplificación

El fin último del emisor no es el de acercarse a la *aclaración* como un modo de facilitar la labor interpretativa de un receptor sino como una estrategia textual que le permite demostrar que tiene claros los conocimientos acerca de los que se le evalúa. Por esta razón, a pesar de la dificultad que entraña la *paradoja comunicativa* que tiene lugar en el tipo de *discurso* analizado (explicar una información a un receptor experto que actúa como si no lo fuera), se pueden acotar dos circunstancias en que se puede considerar necesaria una *reformulación*: por un lado, al introducir un término *nuevo*²⁵² en el texto y/o al querer aclarar una *información relevante* para que sea adecuadamente interpretada (epígrafe A); por otro lado, al pretender demostrar o ilustrar un saber mediante una *ejemplificación* del mismo (epígrafe B).

A). Reformulación para presentar una información considerada nueva y/o destacar una información relevante

²⁵¹ Como señala COLTIER (1988), desde un punto de vista didáctico, la creación de un repertorio de marcadores textuales posibles puede ser útil como primer paso, pero no puede concebirse como meta.

Para una secuencia didáctica planteada como la explicación oral de un concepto perteneciente al saber propio de las disciplinas del currículo, véase CROS & VILÀ (1998). Otros tratamientos didácticos más generales sobre tales operaciones, pueden verse en CHAROLLES & COLTIER (1986), COMBETTES & TOMASSONE (1988) y COLTIER (1988), entre otros.

Por otra parte, para una primer análisis cualitativo de la categorización aquí presentada, puede verse ATIENZA (en prensa).

²⁵² Como se anunció, el concepto de *información nueva* no se opone dicotómicamente a *información conocida*, sino que existe, siguiendo a PRINCE (1981), una gradación (vid. supra cap. III, 3.5.3.2). Así, según la terminología de esta autora, bajo el epígrafe de *nuevo* se recogen las *entidades*

Como señalan GARCIA-DEBANC & ROGER (1986), COLTIER (1988) y COMBETTES & TOMASSONE (1988), el *texto expositivo* requiere la incorporación del sentido que un término posee en un contexto determinado, así como la definición de un término considerado *nuevo* para el receptor. En el primero de los ejemplos (102) que a continuación apuntamos, el estudiante considera necesario detallar la significación en que es utilizada la expresión de *cadáver exquisito*; en los otros (103, 104, 105, 106) explica en qué consiste *el nacionalismo*, la técnica de *narrador omnisciente*, *el ultraísmo* o *el esfumato*, respectivamente:

(102) *Utilizan la técnica de 'cadáver exquisito', es decir, se escribe un poema entre un conjunto de personas, cada una escribe una frase sin saber el contenido de la anterior.* Ba/Li/01.

(103) *El **nacionalismo** es, por tanto, un movimiento de exaltación de la nación, remarcando sus valores positivos: defensa de la cultura...* Se/Hc/09

(104) *Nos aparece como un **narrador omnisciente (que lo sabe todo)**.*
Ba/Li/06

(105) *El **ultraísmo**, que como dice la palabra intenta ir más allá de la realidad.* Ba/Li/09

(106) *Donde toma contacto con el **esfumato**, técnica pictórica que aparece en el Renacimiento, y que consiste en la difuminación del entorno.*
Sa /Ha/09

Cabe destacar, a partir de las muestras recogidas, la estructura sintáctica empleada para llevar a cabo dicha explicación o definición.²⁵³ Es frecuente emplear una construcción atributiva para la introducción de una *aclaración textual* (103). Pero también son posibles otras construcciones lingüísticas que tienen en común la función catafórica de la coma, que anticipa la aparición de una información adjunta a la ya expuesta. Así, se puede emplear una proposición coordinada, introducida por el marcador textual *es decir*, como ocurre en (102). En otros casos, se acude a cláusulas relativas y

²⁵³ Con estas muestras, se ratifica que las posibilidades de marcaje de una operación de *reformulación* son muy variadas y no se reducen al empleo de marcadores textuales.

apositiones explicativas, que, como su nombre indican, pueden desempeñar la función de explicar un concepto (104, 105, 106).²⁵⁴

En ocasiones, el proceso puede ser inverso, es decir, se pasa de la caracterización a la designación, como se observa en este otro fragmento:

(107) *La religión condiciona el arte pues no admite imágenes o iconos, por lo que la pintura mural se limita a los ambientes cortesanos. Por ello la decoración será geométrica y con motivos vegetales lo que permite decorar superficies extensas y heterogéneas, yeserías y azulejos decorarán palacios y mezquitas. Esta decoración se llamará de " arabescos. "* Ma/Ha/02

Con el empleo de tales recursos, el estudiante demuestra a su receptor que comprende lo que dice y sabe de qué está hablando. Es decir, demuestra que conoce lo que significa la terminología técnica empleada:

"Si le destinataire de la copie est le professeur d'histoire, le problème de l'intégration de la définition de certaines notions se pose aux élèves en termes de contrôle: je dois en tant qu'élève, lui montrer que j'ai appris les définitions du lexique de spécialité comme il nous l'a demandé" (RENÉ 1991:92).

Aunque para un conocedor de la materia pueden ser redundantes dichas precisiones definitorias, no lo serán para el no iniciado, rol en que el estudiante --cuando intenta demostrar sus conocimientos-- debe situar, paradójicamente, al profesor. Mediante el empleo de *aclaraciones textuales*, el estudiante efectúa un comportamiento cooperativo, al presentarse como *divulgador* capaz de descifrar la clave del mensaje contenido en un concepto nuevo, y reformular dicho mensaje bajo una forma inteligible para su interlocutor. Por lo tanto, en sus escritos, el estudiante debe fingir un proceso de *vulgarización del saber*, de explicación de lo no conocido desde la perspectiva del receptor, de manera que éste alcance, tras la explicación, el conocimiento pretendido.²⁵⁵

²⁵⁴ Como ya se argumentó en el apartado de *presentación del tópico textual* (vid. supra subapartado 5.1.1.1: epígrafe B), el uso de construcciones explicativas junto a un antecedente *nuevo* pone en entredicho la idea tan extendida de que este tipo de estructuras son suprimibles o no definidoras (cfr. BACHE & JAKOBSEN 1980). Mediante este tipo de construcción los escritores estructuran o almacenan la información en función de las asunciones de creencias de conocimientos de los interlocutores.

²⁵⁵ La definición global de vulgarización puede realizarse en los siguientes términos:
"Productions 'd'énoncés paraphrastiques' de discours-source [...]. Une des principales raisons - sinon 'la' raison- alléguées pour justifier la nécessité de la vulgarisation tient à l'obstacle que constitueraient

Tras todo este aparente proceso de vulgarización del texto se encuentra el objetivo último del estudiante: demostrar la asimilación de conocimientos.

Del mismo modo, la introducción de un personaje nuevo se acompaña de precisiones que lo definen y delimitan. En ocasiones, dicha delimitación se lleva a cabo al situar el personaje en cuestión en relación con otros personajes supuestamente conocidos por el lector, bien porque ya han sido nombrados bien porque son suficientemente importantes para ser supuestamente conocidos por todos (uso muy frecuente sobre todo en discursos históricos según COMBETTES & TOMASSONE 1988; vid. supra subapartado 5.1.1.2: epígrafe A):

(108) *Las Meninas es un retrato de la familia de Felipe IV.* Ba/Ha/03

(109) *El Escorial fue creado por Felipe II.* Ov/Ha/02.

La *reformulación* concebida con este fin tiene una función primordialmente explicativa, ya que mediante ella se pretende facilitar el acceso del receptor al sentido del texto y así paliar la supuesta distancia de saberes que separa a los interlocutores (cfr. ROULET 1987).²⁵⁶ En cambio, cuando el estudiante pretende aclarar una información considerada relevante, la función argumentativa de dicha operación se hace más palpable.²⁵⁷

Como estrategia enfatizadora y argumentativa, la *reformulación* es una forma de legitimar lo que se dice, rodeando de fuerza las aserciones del emisor, tal como se aprecia en el siguiente fragmento:

pour la diffusion des connaissances dans un large public l'existence, la structure et le fonctionnement, des 'terminologies', ressenties comme autant de 'jargons' par les non-spécialistes" (MORTUREUX 1982:48).

²⁵⁶ La *reformulación* (como se han encargado de señalar numerosos estudiosos del tema: CHAROLLES & COLTIER 1986, COLTIER 1988, FUCHS 1994, entre otros) es una pieza retórica facilitadora para restablecer el supuesto desequilibrio de saberes entre emisor y receptor (vid. supra cap. III, 3.5.5.1).

²⁵⁷ COLTIER (1988) señala que el *ejemplo* y como él cualquier *procedimiento reformulativo* cumple dos funciones:

1. Función explicativa, cuyo fin es aclarar enunciados para ayudar al lector a la interpretación textual.

2. Función argumentativa, con el fin de legitimar lo que se dice, anticipándose a la petición de justificaciones de un destinatario exigente, que no deja pasar ninguna afirmación no fundamentada.

Concluye COLTIER que ambas funciones están estrechamente ligadas, pues la comprensión es un paso necesario para la persuasión, es decir, la claridad de exposición forma parte de los medios de obtener adhesión, de convencer (vid. supra cap. III, 3.7.2.3).

(110) *Pero lo que aportan las Vanguardias a nivel general, es un rechazo por el uso exclusivo de la Razón. El raciocinio queda devaluado y se adopta una postura favorable ante todo lo que sea espontáneo, es decir, ante todo aquello que proceda de la intuición.* Ba/Li/04

En este ejemplo, el estudiante considera fundamental destacar la caracterización de *las Vanguardias* como un movimiento que rechaza *la Razón* como valor imperante en el arte. Para ello, una vez formulada dicha idea, vuelve sobre ella para explicitar lo que esto significa, explicitando las consecuencias de ese *rechazo*. El estudiante no detiene aquí la explicación, sino que enfatiza sobre ella una vez más, convirtiendo dicho *enunciado reformulativo* en *enunciado de salida* para una segunda *reformulación*. Es decir, se produce un encadenamiento de enunciados y su consiguiente *reformulación*, con lo que queda resaltada y desarrollada la información primordial del fragmento, objetivo que persigue cualquier texto expositivo.

A la luz de ejemplos como el comentado (110), puede afirmarse que la *aclaración textual* se emplea como una herramienta a disposición del escritor para asegurarse la interpretación pretendida de una información considerada *relevante* en relación con el tópico textual y que por lo tanto interesa desarrollar y explicitar. Por lo tanto, la *reformulación* conlleva aclarar ideas pero también dotar al texto de mayor informatividad (cfr. BIZELL 1982). La *reformulación* se convierte pues en un modo acertado de linealizar la información importante, apoyándose para ello de nuevo en los signos de puntuación, como también se deja traslucir en el siguiente fragmento:

(111) *Lo más importante de la república de Weimar (1919-1930) es el tratado de Locaino (1925), donde Inglaterra, Francia y Alemania principalmente se ponen de acuerdo para terminar con las hostilidades y sentimiento de humillación provocado en Alemania y Francia tras las guerras. En el tratado de Locaino, Stresseman y Arianio (canciller francés), acuerdan entre otros la aceptación de Alemania en la Sociedad de las Naciones (organismo para mantener la paz después de la guerra), así como la aceptación por parte de Alemania de la pérdida de Alsacia y Lorena. Es, en definitiva, un período donde reina la paz.* Se/Hc/08

Ahora bien, la estrategia del encadenamiento informativo que se percibe en este último ejemplo, como medio de conseguir el realce informativo de un enunciado, no

podrá mantenerse durante largo tiempo en el texto, porque se corre el riesgo de provocar una pérdida del hilo textual, como tendrá ocasión de analizarse a partir de muestras no satisfactorias contempladas bajo la manifestación de *abuso de reformulación*.

Efectuado el análisis cualitativo de este uso satisfactorio de la *aclaración textual*, comentamos brevemente la frecuencia de uso del mismo en los escritos analizados. El empleo de *aclaraciones textuales* con los fines comentados es de un 51,28% para exposición y de un 33 % para comentario. Sin embargo, en un 28,20% para exposición y en un 13% para comentario, dicho uso se combina en el mismo individuo con manifestaciones no satisfactorias, tal como se recoge en la siguiente tabla:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
23,07 %	28,20%	20 %	13 %
38,45 %		33%	

Tabla 24: frecuencias relativas para la manifestación de “reformulación para presentar una información considerada nueva y/o destacar una información relevante”

Consideramos que la frecuencia de uso es muy baja, puesto que indica que en un 48,72% de exámenes para exposición y en 67% para comentario no ha habido, aparentemente, necesidad de reformular o aclarar una información por considerarla nueva o relevante, lo que está en contra de la función del examen: demostrar la adquisición de conocimientos tratando al receptor como un desconocedor de la materia, para lo que es primordial presentar la información nueva y destacar la relevante. Además, el alto índice de combinación con usos no satisfactorios pone de manifiesto que es una estrategia no dominada.

B). Reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber

El estudiante puede optar por ofrecer una explicación o una legitimación de un saber conceptualizado apoyándose en un *ejemplo* de dicho saber.²⁵⁸ Esta estrategia es ampliamente explotada en los *textos expositivos*, si bien --tal como se mencionó en el aparato teórico (vid. supra cap. III, 3.5.5.3)-- la *ejemplificación* presenta unas condiciones de empleo que la hacen especial, de ahí que sea comentada como operación textual diferenciada del uso anterior.

La *ejemplificación* cobra especial relieve en la prueba de comentario de texto/obra de arte, donde el objetivo es legitimar la conceptualización a partir de la *ejemplificación*. A este respecto, siguiendo a NUÑEZ & DEL TESO (1996), puede afirmarse que el *comentario* necesita incorporar precisiones claras y directas al texto del que se parte,

²⁵⁸ En las notas recogidas por RAMÓN & CAJAL para la preparación de su oposición a cátedras, señala con mucha precisión la función del ejemplo:

ejemplificaciones creadas con el ánimo de facilitar al receptor la interpretación que el emisor ha efectuado del texto de salida, y permitir, al mismo tiempo, un mejor seguimiento del *comentario crítico*. Los siguientes fragmentos son un muestra de este valor del ejemplo:

(112) *Velázquez consigue ya una pincelada suelta. En los vestidos, por ejemplo, se observa una cierta desaparición del contorno.* Ba/Ha/03

(113) *En la primera parte encontramos grandes recursos estilísticos, típicos elementos modernistas: [...] gerundios, que implican idea de eterno presente, de eternidad (andando, separando...) Campo semántico de la naturaleza, que nos ofrece y expone un paisaje modernista (árboles, cielo transparente).* Ba/Li/09

En estos casos, el estudiante confirma un saber genérico a partir de lo concreto, lo que exige una capacidad de abstracción mayor, al no quedarse en la mera enumeración o descripción plana de lo que se observa en la obra. En el primer caso (112), el estudiante no se limita a decir que *los vestidos no tienen contorno delimitado* sino que desde esta peculiaridad alcanza una *característica de la pintura de Velázquez*, superando el plano de lo anecdótico, aunque teniendo siempre en cuenta que éste sirve como despegue a la vez que como legitimación del saber conceptualizado.

De modo parecido actúa en el segundo caso (113), donde el *ejemplo* legitima el saber conceptualizado: demuestra la existencia de *elementos modernistas* (saber conceptualizado), mediante la *ejemplificación* de lo observado en el texto (*gerundios, campo semántico de la naturaleza*). Selecciona entre la lista posible de ejemplos y no carga la enumeración en torno a los mismos, aunque señala acertadamente, mediante el empleo de puntos suspensivos, que la enumeración podría continuar.²⁵⁹ Si hubiera explicitado toda la enumeración posible, la *ejemplificación* hubiera perdido la efectividad conseguida.

"Presentemos, para abreviar, un ejemplo en el cual tome forma y cuerpo, por decirlo así, la concepción que en este instante nos ocupa" (GALLEGO 1964:38).

²⁵⁹ Como indica TRIMBLE (1985), la mayoría de los escritos de los estudiantes tienen una estructura deductiva: la información gobernante precede a la información de soporte, esto es, la información conceptualizante antecede a la ejemplificante. Dicha estructuración deductiva se hace palpable en buena parte de los fragmentos que ilustran el empleo satisfactorio de la *ejemplificación*.

Por otro lado, estos dos fragmentos analizados apuntan ya, al no contentarse en la enumeración del *ejemplo* como fin en sí mismo, otra de las peculiaridades de uso que supone la *ejemplificación* en el *discurso académico*. COLTIER (1988), VECK (1990) y RENÉ (1991) señalan que el *ejemplo* como elemento aclaratorio puede resultar por sí solo insuficiente y exigir, para ser satisfactorio discursivamente, una segunda *aclaración* que explicita la relación entre el caso particular y el concepto general, como se observa también en los siguientes fragmentos:

(114) *Uno de los poetas de la Generación que más queda prendado de las Vanguardias es G. Lorca. Lorca tiene su etapa existencialista que alcanza su clímax con **Un poeta en Nueva York: su poesía de denuncia es fruto de un existencialismo vanguardista. El tratamiento anecdótico de la realidad, y la problemática humana ante una sociedad hostil como la neoyorkina delatan a G. Lorca como uno de los seguidores y conocedores de la Vanguardia.***
Ba/Li/05

(115) *Otras obras también importantes y pertenecientes a este movimiento literario son: en lo que al **tema urbano** se refiere destacan la **resaca de Goytisolo, donde narra la vida en las chabolas**, tema también narrado en la piqueta de Ferrer* Ov/Li/09

Por lo tanto, la introducción de *ejemplos* permite al texto desarrollarse, puesto que se requiere ir más allá de la mera enumeración de éstos. Se hace necesario la explicación de la *ejemplificación*. De este modo, puede asentirse que, al legitimar con ejemplos explicativos lo que se dice, el estudiante demuestra ser competente en el manejo de las dos secuencias prototípicas del texto expositivo académico (*la secuencia descriptiva y la secuencia explicativa*; vid. supra cap. III, 3.5.1).

Ahora bien, conviene matizar que, en este género discursivo, la *ejemplificación* sin *aclaración* puede resultar admisible cuando se hace referencia a otros *ejemplos* considerados menos significativos para la demostración del saber conceptual. De esta manera, se consigue una gradación de orden de importancia entre los ejemplos potencialmente pertenecientes al mismo paradigma, tal como se aprecia en el fragmento adjunto:

(116) *La emigración era en este momento un problema en España, sirviéndole a Olmo como base para el desarrollo **de su obra " La camisa "**. En esta obra se trata el problema de la emigración mediante el caso de un*

obrero que ve a su mujer emigrar, irse de España, para trabajar en Alemania. Sufren estos personajes el problema de la emigración a causa también de otro gran problema social de la España de esta época, que Olmo también trata, el paro. [...]

Además de esta importante obra Lauro Olmo cuenta dentro de su creación literaria con otras obras de tema social como son "English Spoken" o también " La pechuga de la sardina ". Ov/Li/10

La función de los ejemplos enumerados es corroborar la relevancia del ejemplo escogido de entre la lista paradigmática de otros posibles. Es decir, al acompañar al ejemplo relevante de otros de significación menor, se subraya la importancia del seleccionado, funcionando los demás como un argumento de apoyo a dicha elección y actuando como un segundo realce y/o legitimación de la información conceptualizante.

En el corpus analizado, se contabiliza, para exposición, un porcentaje de un 58% de exámenes en que se usa satisfactoriamente una ejemplificación, si bien en un 25,64% de ellos se usa al lado de usos no satisfactorios de la *reformulación*. En la prueba de comentario, los porcentajes son similares: 47% de uso satisfactorio, si bien en un 19% de casos el empleo acertado de la ejemplificación se combina, dentro de un mismo escrito, con una manifestación considerada no satisfactoria. Tales datos quedan recogidos en la siguiente tabla:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
23,93%	25,64%	28%	19%
49,57%		47%	

Tabla 25: frecuencias relativas para la manifestación de “reformulación mediante ejemplificación”

La frecuencia alta de combinación con el uso no satisfactorio en ambas pruebas ratifica la idea apuntada al comentar la manifestación anterior: el estudiante en realidad no domina tales estrategias desde el momento en que no mantiene constante su competencia. En un mismo escrito pasa del acierto en el uso de la *reformulación* y /o de la *ejemplificación* a un empleo insatisfactorio del mismo.

Asimismo, resulta ilustrativo destacar que los datos apuntados pueden interpretarse a partir de su anverso. Quiere esto decir que no parece haber necesidad aclarar o legitimar lo que se dice con una ejemplificación en un 42% de los escritos expositivos y en un 53% para la prueba de comentario, cuando --como hemos ido señalando reiteradamente en estas páginas-- el uso del ejemplo, como ilustración y legitimación del pensamiento conceptualizado, forma parte de las convenciones textuales del *texto expositivo académico*, como estrategia eficaz para conseguir los propósitos de éste.

Analizadas las manifestaciones satisfactorias categorizadas para la *aclaración textual* (epígrafe A) y la *ejemplificación* (epígrafe B), llama la atención que, aunque hemos servido para su caracterización el marco teórico de la *reformulación parafrástica*, no existen apenas en la bibliografía consultada referencias explícitas al empleo de la misma en la situación paradójica que se crea en el discurso académico generado por el estudiante, lo que ha hecho complejo el análisis cualitativo presentado. En el apartado que sigue llevamos a cabo una categorización de las manifestaciones consideradas no satisfactorias. Muchas de éstas han estado documentadas en otros estudios descriptivos sobre el nivel de competencia de los estudiantes (cfr. supra cap. II, 2.2.4).

5.3.1.2. Manifestaciones no satisfactorias de la aclaración textual y la ejemplificación

Como ha quedado recogido en la descripción teórica del fenómeno (vid. supra cap. III, 3.5.5), el *movimiento metadiscursivo de reformulación* supone activar gran cantidad de estrategias cognitivas, retóricas y lingüísticas. Además, en el contexto estudiado, su uso exige tener interiorizado los roles institucionalmente establecidos para la escritura académica generada por el estudiante (aclarar y ejemplificar la información para un escritor experto que, sin embargo, actúa como si no supiera lo que sabe; vid. cap. III, 3.4.1.2). Esto no parece ser impedimento para que los estudiantes recurran espontáneamente a amagos de *reformulación* y *ejemplificación* (CHAROLLES & COLTIER 1986, COLTIER 1988, DELCAMBRE 1996), manifestaciones en las que se hacen palpables no sólo las dificultades que comporta dicho procedimiento, sino también el deterioro a que --según BEAUGRANDE (1984:192)-- éste es sometido ante una situación de *sobrecarga cognitiva* en el proceso de composición textual.

Tales dificultades pueden sintetizarse en cuatro: por un lado, el estudiante puede desconocer la función de dichas operaciones textuales en el género analizado, lo que lleva a que haga de ellas un uso defectuoso (epígrafe A). O bien, por el contrario las emplee de forma abusiva, con la consiguiente creación de textos redundantes (epígrafe B). Por otro lado, en cuanto al uso no satisfactorio de la *ejemplificación*, destaca la falta de dominio en la capacidad de abstracción, por lo que la *ejemplificación* se presenta ocupando la posición de la información generalizante (epígrafe C). O bien, el texto se presenta estructurado a partir de una *catalogación de ejemplos* (epígrafe D).

A). No realización de una reformulación necesaria²⁶⁰

Bajo esta manifestación se analizan los casos en que el estudiante no lleva a cabo una *reformulación* considerada necesaria desde el punto de vista pragmático. Puede ocurrir que falte una *aclaración textual* o que falte una *ejemplificación*. Hemos unido las dos circunstancias porque tales faltas pueden explicarse con argumentos similares.

Ante un concepto introducido como *nuevo* en el texto, el estudiante no se detiene en una necesaria *aclaración* del mismo, a pesar de tratarse de un concepto perteneciente a un saber relativamente especializado, sobre el que debería dar cuenta. Lo presenta erróneamente como *información supuestamente conocida*:

(117) *Este teatro no tiene mucho valor, porque no introducen grandes innovaciones, pero resulta interesante, porque cogerán algunas técnicas usadas por los modernistas.* Ma/Li/06

(118) *Los arcos son de herradura con bicromía en las dovelas.* Mu/Ha/02

(119) *Con respecto a los capiteles hay que destacar que eran de nidos de avispa.* Mu/Ha/03

En los textos a los que pertenecen los fragmentos seleccionados, es la primera vez que se hace referencia al término destacado. Tampoco se explicita en el texto subsiguiente cuáles son *las técnicas usadas por los modernistas* ni qué significa que los *arcos tengan bicromía en las dovelas* o en qué consisten *los capiteles de nidos de avispa*. Considera el estudiante dicha información como presupuesta, conocida por el receptor, por lo que no cree necesario integrar la definición de tales nociones. Ahora bien, con esa ausencia de *aclaración* necesaria, el estudiante no demuestra que conozca el significado de tales términos, sino que parece limitar su esfuerzo textual a enumerar tecnicismos con los que cree equivocadamente que demuestra dominar el tópico tratado.

Como señalan diversos autores,²⁶¹ esta falta de explicación revela las dificultades del estudiante por determinar *el saber compartido*. Al estudiante le es muy difícil saber

²⁶⁰ SHAUGHNESSY (1977), APPLEBEE (1981), RENÉ (1991) y DELCAMBRE (1996) han constatado también la ausencia de reformulaciones consideradas necesarias en los escritos de los estudiantes, porque no definen, no designan o no ejemplifican (vid. supra cap. II, 2.2.4).

²⁶¹ Cfr. CALKINS (1979), BARTLETT (1982), COMBETTES (1987), LAPARRA (1986, 1993), REICHLER-BÉGUELIN (1988).

cuáles son las informaciones de las que el texto debe aportar para satisfacer las expectativas del lector. En su mente está latente la idea de devolver a la figura del profesor los datos ofrecidos por éste, sin plantearse el desarrollo de los mismos. Parece creer erróneamente que con el empleo de tales términos presenta condensada la información que quiere transmitir, y que será función del profesor la expansión de la misma.

La carencia de una *reformulación* necesaria puede deberse no sólo a la ausencia de una expansión informativa de un concepto, sino también por la falta de denominación. En el siguiente caso, el estudiante sí parece ofrecer explicaciones, pero éstas caen en la imprecisión, puesto que le falta una *reformulación por condensación*, esto es, una denominación específica con la que referirse a la realidad descrita. No sabe cómo nombrar aspectos técnicos de las disciplinas objetos de estudio. Le falta el nombre con el que sintetizar la realidad analizada, el ítem léxico con el que llevar a cabo una designación. Al estudiante le falla, en definitiva, la capacidad de conceptualizar (cfr. BIZELL 1982:195), como queda reflejado en los siguientes fragmentos:

(120) *Los demás tramos de la habitación quedan más o menos en la penumbra. Hay un juego de luces y sombras importante.* Ba/Ha/06

El estudiante no demuestra conocer que dicho juego de luces y sombras se denomina *tenebrismo*, característica, por otro lado, fundamental en la pintura de *Velázquez*. En casos como éste, el estudiante puede llegar incluso a caracterizar pero le falta la terminología para denominar, esto es, le falta conocimiento conceptual específico sobre el tópico textual del que debe dar cuenta.

Asimismo, es frecuente que no conceptualice ante una información que, según se desarrolla el tópico posteriormente, debería haberse contemplado como relevante. El estudiante enumera una información, sin expandirla ni sintetizarla, lo cual puede ser visto como una carencia no tanto textual como conceptual, como se pone de manifiesto ante fragmentos como el siguiente:

(121) *Luego hubo una guerra entre Austria y Prusia, y más tarde otra entre Francia y Prusia, también.* Se/Hc/07

Parece desconocer la designación específica de la realidad referida, imprecisión en la que se respalda para ahuecar su texto de datos históricos no ya sin una denominación, sino también sin una concreción espacio-temporal desde la que cobre sentido la epistemología de historia.

Asimismo, en ocasiones, se observa una falta de *ejemplificación* que, por el carácter explicativo propio del ejemplo, hubiera hecho más fácil la interpretación textual. Su ausencia puede ser síntoma, tal y como ocurría en el caso anterior, de un texto lleno de imprecisiones y vaguedades, reflejo de un saber no construido, sino sostenido por falsos andamiajes de frases repetidas, de voces de otros, tomadas de las lecciones, prólogos o ediciones críticas de las obras de lectura. Falta el ejercicio individual de ver concretadas dichas ideas en el texto objeto de comentario:

(122) *La mujer de Mario es un personaje típico y particular en esta novela. Actúa como fuerza catalizadora de toda la vida de Mario. Ante su evidente tristeza y desesperación habla durante cinco horas, se supone, o más, de una forma muy rápida, a veces sin pensar. Si en ciertos momentos Mario la oyera se pondría furioso.*

El resto de los personajes tienen importancia en cuanto que son coadyudantes a la hora de narrar la historia. Todos llevan implícito un signo, ya sea bueno o malo.

Esta parte de la obra, lleva en sí implícito el carácter de la gente respecto al sexo. En toda la obra se vapulean casi todos los aspectos sociales de esa época y por lo que parece el tema de " lo sexual " no era demasiado libre.

Ma/Li/03

Este fragmento corresponde a un texto en que el estudiante debe realizar un comentario sobre una parte de la obra de Miguel Delibes, *Cinco horas con Mario*. Por lo tanto, partiendo del caso particular debe acceder a una aprehensión de lo general, sirviéndose de lo particularizante como legitimación de dicho saber. Sin embargo, el estudiante parece instalarse en la esfera de la generalización y se olvida de llevar a cabo la necesaria desnivelación textual, tal como exige el objetivo de cualquier comentario de texto.

Desde la generalización, cae fácilmente en la imprecisión y en la creación de un texto que no presenta como propio, sino como tomado de un saber prestado por la tradición epistémica de la disciplina (APPLEBEE 1982). Como señala SHAUGHNESSY

(1977:240), el estudiante ha prescindido del objeto singular a partir del cual debería haber accedido a la conceptualización genérica, con la consecuente ausencia de movimiento entre ideas genéricas y concretas, sin dominar la necesaria integración en un texto generalizante de la especificidad del ejemplo. Las ideas genéricas apuntadas parecen servir lo mismo para una obra que para otra; se limita a repetir como clichés lo consabido, prescindiendo en absoluto del texto u obra que debería comentar.

En los casos recogidos bajo esta manifestación el desafío del estudiante ha quedado reducido o bien a compilar términos y memorizarlos, sin importar la comprensión del contenido, sin desmembrar lo que éstos significan, sin desarrollar, en definitiva, una actitud crítica ante los mismos, o bien ha limitado su pretendida demostración de conocimientos a referirse a una realidad sin denominarla, sin concreción de ningún tipo, sin ejemplificaciones que ilustren lo que afirma.

En cuanto a la falta de uso de una *reformulación parafrástica* (*aclaración o ejemplificación*) cuando, desde el punto de vista pragmático, debería ser necesaria, se observa un porcentaje ligeramente más elevado en exposición (54,7%) que en comentario (40%), si bien en un 31,62% para el primer caso y en un 12% para el segundo, dicha carencia se combina con el empleo satisfactorio de la *reformulación parafrástica* en el mismo texto. Los datos cuantitativos quedan recogidos en la siguiente tabla:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
23,07%	31,62%	28%	12%
54,7 %		40%	

Tabla 26: frecuencias relativas para la manifestación de “no realización de una reformulación necesaria”

En definitiva, puede asentirse que la falta de una *reformulación* necesaria es un índice o reflejo de las dificultades del estudiante para representarse a la audiencia, lo que supone todo un aprendizaje de la toma de conciencia del otro en el proceso de escritura, de plantearse, en definitiva, el conocimiento compartido con el que puede

contar. Debido a esa falta de conciencia, el estudiante presenta conceptos o tecnicismos sin definirlos, bien por la dificultad de precisión que esto supone bien porque los considera conocidos por el lector o, simplemente, porque considera que su sola mención es ya reflejo de conocimiento de los mismos. De nuevo, cabe plantearse hasta qué punto dicha posible representación mental del estudiante no responde a la imagen inculcada por el profesor en sus correcciones y evaluaciones. Con demasiada frecuencia, el profesor de las áreas curriculares no lingüísticas se acerca al escrito del estudiante filtrando datos, buscando, simplemente, si están mencionados los términos clave, sin importarle, según se desprende de esta actitud, la expresión informativa de los mismos (vid. supra cap. II, 2.2; cap. III, 3.4.1.2, subapartado 5.2.1.2: epígrafe E).

B). Abuso de reformulación: creación de textos redundantes²⁶²

Un caso contrario al anterior tiene lugar cuando el estudiante parece enzarzarse en un intento continuo de *aclaración*, con el que tan sólo consigue demostrar incapacidad de exponer. El abuso de *la reformulación* evita que sus producciones puedan ser entendidas como expositivas, pues la presencia de *elementos redundantes* rompe la necesaria *progresión de la información* (vid. supra subapartado 5.2.1.2: epígrafe D):²⁶³

(123) *Pero cabe destacar que el barroco español llega al **naturalismo**, puesto que se observan rostros y cuerpos muy naturales, en composición también muy naturales.* Ba/Ha/01

(124) *Todo hace referencia a él (**egolatría Juanramoniana**); **mi tedio, mi vida, mis pies, mi frente, mi ilusión. Es un yo propio e individual. Es únicamente él, todo lo demás se remite igualmente a él mismo.*** Ba/Li/02

Como se observa en tales muestras, llevar hasta la saciedad la *reformulación* de un enunciado puede tener consecuencias contrarias a las pretendidas en el uso ideal de esta conducta textual: el movimiento informativo intrínseco a la *reformulación*, con el

²⁶² Bajo esta manifestación se incluyen diferentes empleos no satisfactorios que, sin embargo, hemos considerado oportuno ligarlos, al tener todos la misma consecuencia (creación de textos redundantes) y al poder establecerse una causa común: no saber afrontar el objetivo del texto.

²⁶³ La creación de textos redundantes por parte de estudiantes ha sido también denunciada por diversos investigadores, como COLTIER (1986), RODRÍGUEZ & MARTÍNEZ (1989), GÓMEZ BARREIRO (1992), entre otros. Algunos de ellos han ratificado empíricamente dicha afirmación: SHAUGHNESSY (1977), CHAROLLES (1978), MASSERON (1981), CHENG & STEFFENSEN (1996), entre otros.

que se debiera adelantar soluciones a un posible problema de comprensión o destacar una información relevante, es frenado por una redundancia paralizante, de la que el escritor no sabe o no quiere desprenderse, y con la que se pone de manifiesto que los estudiantes confunden aclarar y/o destacar con repetir. Refiriéndose a los escritos de los estudiantes, CHAROLLES (1978:21) y MASSERON (1981:53) describen dicha realidad de forma muy gráfica:

"[Los estudiantes crean] enoncés tautologiques ou paires parasynonymiques, ces éléments parasites bloquent littéralement l'apport informatif du texte et lui confèrent ces allures de cercle vicieux" MASSERON (1981:53).

"Ce qui frappe, dans cette rédaction c'est la flagrante circularité du propos, comme si l'élève (sans doute par crainte du vide) en venait à un rabâchage retournant presque constamment le discours sur lui-même" CHAROLLES (1978:21).

Una de las razones que explicaría dichos bucles informativos puede ser una *sobrecarga cognitiva*: los estudiantes se encuentran sin recursos para expresar una idea que consideran importante, por lo que vuelven sobre ella para intentar plasmarla de un modo u otro. Por lo tanto, puede interpretarse la presencia de elementos redundantes como un reflejo de no saber linealizar lo importante, de no saber cómo decir lo que se pretende expresar (KRESS 1982:67).²⁶⁴ Ejemplo de ello es la siguiente muestra, donde el estudiante parece querer destacar una idea que considera importante sobre el tópico: *las dos personalidades, la divina y la humana*, que caracterizan al *yo poético de Juan Ramón Jiménez*:

(125) *Estructuralmente se puede dividir el poema en dos partes diferenciadas: una primera formada por los dos cuartetos donde expone su experiencia personal, el autor autodefine sus sentimientos. La segunda parte está formada por los dos tercetos en el que se expresa de una forma más general, en los dos últimos versos el autor define la clave del poema.*

El soneto debe pertenecer a la segunda etapa del autor donde hay una distinción entre el "yo" poeta y el "yo" persona. Juan Ramón Jiménez compara el primero con la divinidad, como el único camino de perfección para encontrar la verdad.

En el primer cuarteto aparece la identificación con lo divino con la comparación: "Mi tedio (...) como otro dios. En esta primera parte aparece

²⁶⁴ A este respecto, es interesante recordar las palabras de SHAUGHNESSY (1977:46):

"Other writers [...] exceed the limits of their ability as writers in the effort to articulate a mature or subtle thought. [...] The writer has a complex thought to communicate and he holds on to it throughout the passage."

un campo semántico y connotaciones referidas al mundo divino (dos, chopos de oro, cielo, estampa...).

En el segundo cuarteto aparece el desdoblamiento de personalidades de Juan Ramón Jiménez (el yo poeta y el yo persona) esto se manifiesta principalmente en el primer verso: (" mi vida esta doble estampa ardiente ") y con las contradicciones de los otros versos. Esta contradicción representa la lucha interna que sufre el autor. Ba/Li/01

GARCIA-DEBANC & ROGER (1986) indican que esta circularidad por intentar expresar algo sin saber muy bien cómo, puede responder al hecho de que el estudiante pretende explicar algo que en realidad no ha comprendido, por lo que emplea la *reformulación* como un modo de aclararse a sí mismo lo que intenta decir, cuando esto debería formar parte de los estadios del proceso de producción no del producto entregado al profesor (vid. supra cap. II, 2.2.3.2; cap. III, 3.4).

De hecho, dicho énfasis fuera de lugar puede interpretarse también como una falta de conocimiento más que como una falta de dominio textual, tal como ocurría en la manifestación anteriormente comentada. Como señalan CHAROLLES (1978), FLOWER (1989), RENÉ (1991) y POULIOT (1992), los estudiantes seleccionan aquello que ellos, con su filtro evaluativo, consideran que es verdad, importante y en lo que están de acuerdo, quitando el resto que no entienden o no saben. A partir de estas ideas organizan su escrito. Incluso se limitan a lo evidente, sin abrirse ni al argumento ni al aprendizaje, protegiéndose en lo conocido:

(126) [...] *Intenta escapar de una sociedad injusta y de una vida llena de sufrimientos, para él, lo cual es presentado por él mismo como: Tinieblas de la vida. Tinieblas, elemento negativo, del cual se sirve el autor, al igual de otros como asesinos, para expresar esta crítica en la que basa su obra. Para expresar esta triste e injusta sociedad ha de utilizar elementos negativos con los que llegará incluso al feísmo. Aquí podemos encontrar elementos que producirán pesadumbre o rechazo en el lector, tales como el sustantivo asesinos [...]* Se/Li/08.

Sea cual sea el motivo de tal *reformulación* innecesaria, lo cierto es que el texto es sometido a un intento constante de *aclaración* y/o de relevancia que se vuelve en su contra (HOBBS 1983, GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, FUCHS 1994, CHENG & STEFFENSEN 1996, entre otros), ya que dicha circularidad llega a provocar un bajo nivel

de informatividad y una pérdida del hilo textual, consecuencia última de un texto que se regenera constantemente sobre sí mismo.

Otro caso de abuso de *reformulación*, causado fundamentalmente por una falta de planificación textual, tiene lugar cuando dicho procedimiento se emplea para rectificar sobre el texto, lo que supone una reparación pública del error, una corrección por el escritor mismo de su propio decir (cfr. ADAM 1990:173):

(127) *Leonor, mejor dicho su muerte, ha cargado la poesía de Machado de matices grises [...] Ma/Li/03.*

La aparición de redundancia en el escrito se explica también como una influencia del texto oral (cfr. SHAUGHNESSY 1977, KRESS (1982), BEAUGRANDE Y DRESSLER 1981, SALAZAR 1995).²⁶⁵ Es propio del texto conversacional que el plan de éste sufra continuos cambios tanto por actos de habla previos como por las reacciones del oyente: cada respuesta del receptor --o elemento del contexto-- va determinando una reacción del hablante que le obliga a reorganizar (reformular) la entrega de la información. Sin embargo, el texto escrito permite una planificación estructurada y una revisión previa, por lo que una rectificación en el texto entregado como producto delata la carencia de tales procedimientos.

La frecuencia relativa de uso de dicho empleo no satisfactorio es de un 18,8% para exposición y de un 22% para comentario. El hecho de que la frecuencia sea mayor en comentario puede ser debido a que, para la realización de éste, el estudiante no tiene almacenada la información en la memoria en una estructura tan estereotipada como pudiera ser para la exposición teórica de un aspecto del programa del curso.

²⁶⁵ "La repetición es bastante frecuente en el habla espontánea, como resultado del breve tiempo de que dispone el productor para planificar la efímera superficie textual. [...] Cuando se dispone de más tiempo para realizar la producción textual, habitualmente la repetición se mantiene controlada y dentro de unos límites razonables. Si se frecuenta indebidamente el procedimiento de la repetición, entonces descende de manera significativa el nivel de informatividad del texto." (BEAUGRANDE & DRESSLER, ibíd, p. 99).

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
5,98%	12,82%	14%	8%
18,8%		22%	

Tabla 27: frecuencias relativas para la manifestación de *abuso de reformulación*

Creemos que la baja frecuencia de uso de este empleo defectuoso de la *reformulación* no debe interpretarse, por contraste, como indicio de un dominio competente de la operación textual analizada, sino que más bien parece responder a la tendencia a efectuar exámenes sintéticos, con poco desarrollo informativo, de aspecto telegráfico, como se ha podido apreciar en el análisis de la manifestación de *suma de información*, comentada en el apartado de organización y desarrollo de la información (vid. supra subapartado 5.2.1.2: epígrafe E).

C). Ejemplificación en lugar de información generalizante

En ocasiones el estudiante se precipita en el paso del nivel conceptualizante al ejemplificante, lo que le lleva a una *ejemplificación* demasiado prematura, empleada como sustituta de una explicación que no se sabe cómo formular:

(128) . *Las vanguardias*

[...]

. *Y eso se hará mediante un brusco giro de la concepción de la estética y el arte.*

. *En la literatura, no es extraño leer un poema dirigido a una bombilla (Pedro Salinas) o incluso a una máquina de escribir. Se intenta romper en bloque con las anteriores estéticas y las normas que la rigen. Ba/Li/08*

Como se percibe al analizar este fragmento, la *ejemplificación* es empleada con valor aditivo, colocando al mismo nivel enumerativo los *ejemplos* y lo *ejemplificado* (SHAUGHNESSY 1977, APPLEBEE 1982, LAPARRA 1986, COLTIER 1986, 1988, MARTÍNEZ & RODRÍGUEZ 1989, RENÉ 1991). En el fragmento motivo de análisis (128), la

información de carácter anecdótico --*un poema dirigido a una bombilla*-- se funde con la información generalizante --*un brusco giro de la concepción de la estética y el arte/se intenta romper en bloque con las anteriores estéticas*--, en una continua mezcla arbitraria de niveles jerárquicos, sin dominar qué información puede aparecer formando parte de una misma enumeración. La carencia de los hábitos de generalización frecuentes en la escritura académica no parece solucionarse con aprender construcciones lingüísticas para la expresión de dicho valor abstracto:

"These habits [refiriéndose a la mezcla gratuita del nivel conceptual con el nivel concreto] require that writers not only make abstract statements in a language that has been especially developed to extend the ladder of abstraction beyond conventional needs but that they be able to move back and forth between levels of generalization in the interest of supporting their abstract statements. It is a mistake, in other words, to think that the problem for the student lies simply in learning to make more abstract statements rather than in developing greater play between abstract and concrete statements. The problem in most BW [basic writing] papers lies in the absence of movement between abstract and concrete statements. Papers tend to contain either cases or generalizations but not both. If anything, students seem to have more difficulty moving from abstract statements down to more concrete levels than they do moving up the ladder of abstraction" (SHAUGHNESSY 1977: 240).

El estudiante parece concebir el *ejemplo* como una condensación cómoda de información. Sin embargo, con este uso obliga al lector a inferir la necesaria expansión explicativa, como se observa en las siguientes muestras:

(129) [...] *dedican poemas basados en estos temas. ej. Poema de la bombilla de Salinas. Ba/Li/09*

(130) *Metáforas muy trabajadas, como las características de FGL o ALberti, etc. Ba/Li/07*

(131) *La realidad temporal se desvanece en la tarde postrera y encendida Ba/Li/02*

(132) *En Viena todos quieren sacar buen provecho y todos intentan que el vecino lleve menos que ellos. Actuarán en casos que a ellos les convengan como pasó con los cien mil hijos de San Luis en España, y dejarán la Independencia de Grecia para dismantelar el Viejo Imperio Turco. Sa/Hc/01*

A partir de estas muestras, se ratifica que la *ejemplificación* necesita una *aclaración* suplementaria, que facilite al lector el establecimiento de la conexión entre lo generalizante y lo particularizante. La introducción del *ejemplo* hace entender un análisis o desarrollo de éste que nunca llega. El *ejemplo* se presenta como una *información compartida* que permite --erróneamente-- condensar, compactar la información sin necesidad de detallar nada más, del mismo modo que ocurría con el empleo de términos técnicos sin definición (vid. supra subapartado 5.3.1.2: epígrafe A).

Con este empleo no satisfactorio se pone de manifiesto que si el *ejemplo* adjunto a un saber conceptualizado demuestra la legitimidad de éste, el *ejemplo* por sí solo no justifica el dominio de la conceptualización. Cabe recordar que, como se ha venido diciendo a lo largo de estas páginas, forma parte del contrato disciplinario desarrollar los ejemplos que acompañan a una explicación (cfr. COLTIER 1988, VECK 1990, RENÉ 1991, vid. supra cap. III, 3.5.5.3). Este amparo en la *ejemplificación* lleva incluso a destacar información marginal, en absoluto relevante, de lo ejemplificado, pues es lo único que parecen recordar los estudiantes, llenando su texto de datos anecdóticos por sí solo nada representativos, sin distinguir entre lo que es significativo y lo que es trivial (cfr. APPLEBEE 1982:4):

(133) *En la pintura de Murillo y Valdés Leal predominan las obras religiosas. Imágenes de vírgenes idealizadas dentro de un marco también idealizado, rodeadas de pequeños ángeles y aureolas tenues, con los pies descalzos descansan sobre nubes blancas.* Ba/Ha/02

(134) *Se manifestaban en lugares insólitos y poseían una gran creatividad en la forma de hacer poemas: recortaban retales de periódicos y los metían en un sombrero de copa; poco a poco se iban formando los versos del poema, con los retales. El dadaísmo no tuvo mucha influencia en los autores del 27. Hay que destacar la presencia importante de un escritor Ramón Gómez de la Sena.* Ba/Li/09.

(135) *Guerra Franco-Prusiana* - Prusia, quiso hacerse con el trono español y Francia no se lo permitió, entonces Prusia desistió en su empeño, más tarde estaba Guillermo I (Kaiser, alemán), en un balneario cuando le llegó una carta, un telegrama " Telegrama de Ems " , donde Francia le retaba. Se/Hc/07

(136) *En la capilla Sixtina realizó el Juicio Final en el ábside: en el que Dios Todopoderoso, figura central, aparecía desnudo y que más tarde le obligaron a poner un manto encima.* Ma/Ha/05

En estas muestras, el estudiante no ha seleccionado una información ejemplificante ilustrativa, sino que se ha agarrado a la anécdota recordada, al detalle nimio, que no apoya el saber al que acompaña. Casos como éstos llevan a hablar de una tendencia a la *hipertrofia de la anécdota* en los escritos académicos de los estudiantes (RENÉ 1991), cuando, por el contrario, el ejemplo debería contemplarse como una herramienta eficaz de apoyar la demostración de un conocimiento.

El abuso de la *ejemplificación* o del dato anecdótico permite afirmar que el estudiante se respalda con demasiada frecuencia en la realidad perceptible, en lo inmediato, huyendo de una generalización que no domina (SHAUGHNESSY 1977, BIZELL 1982, GARCIA-DEBANC & ROGER 1986, COLTIER 1988, DELCAMBRE 1996). La *ejemplificación* actúa pues como coraza a una incapacidad de explicación y a una falta de habilidad en manejar desnivelaciones textuales:

“Il y a donc là tout un travail à faire sur la distinction entre information primaire et information secondaire, sur l'intégration des explications dans le texte principal, travail qui n'est pas spécifique à la production du devoir d'histoire mais à celle des textes explicatifs en général” (RENÉ 1991:93).

Como queda reflejado en la tabla adjunta, la frecuencia de aparición de dicha manifestación es muy similar en comentario (35%) y en exposición (28,2%):

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
12,82%	15,38%	24%	11%
28,2%		35%	

Tabla 28: frecuencias relativas para la manifestación de “la ejemplificación ocupa el lugar de la información generalizante”

Puede asentirse que los estudiantes que recurren a este uso insatisfactorio presentan una evidente falta de competencia en el manejo de la operación textual de *reformulación*. Dicha falta de competencia se hace palpable al observar el bajo índice de frecuencia de la combinación de esta manifestación no satisfactoria con algún uso satisfactorio de *reformulación*. El empleo de *la ejemplificación en lugar de la información generalizante* debe considerarse un uso tosco y primario, reflejo inmediato de una incapacidad para armar un texto y desarrollar una información.

D). Catalogación de ejemplos

Escudarse en el *ejemplo* para evitar afrontar el objetivo del examen tiene como consecuencia última la creación de textos que pueden calificarse como una lista o *catalogación de ejemplos*. Llenar el texto con listas de ejemplos no es un procedimiento válido para demostrar un saber general. Al contrario, dicho saber queda sepultado bajo el despliegue masivo de ejemplos, con lo que el escrito resultante no se adapta a las convenciones textuales y discursivas (cfr. COLTIER 1988, RENÉ 1991, FUCHS 1994, NUÑEZ & DEL TESO 1996, DELCAMBRE 1996, entre otros),²⁶⁶ como se observa en la siguiente muestra:

(137) *Juan Ramón Jiménez usa en este soneto un lenguaje poético, literario, utilizando muchas figuras retóricas:*
- *Metáforas: andando entre los chopos del oro . Línea -*
Comparaciones: lento y mudo, como otro dios L. como a un suave nido palpitante L.1
- *Personificación: Todo el otoño humano, libre L.9 el espejo que trastorna mi ilusión L.1 tedio..., lento y mudo L.1 y*
- *Repetición: Mis pies contra mis pies L.6 mi frente separando mi frente L. 7 y 8. Ba/Li/07*

El estudiante multiplica los *ejemplos* destinados a sostener una tesis o argumento, sin que esta acumulación refuerce realmente el efecto de convicción buscada (COLTIER 1988:32). Los ofrece pero sin el ánimo de demostrar nada, cuando --como señala FUCHS

²⁶⁶ DELCAMBRE (1996) comenta la existencia de esta tendencia en los escritos estudiantiles a crear textos como *catálogos de ejemplos*, lo que provoca una desvirtuación de las características del género discursivo.

COLTIER (1988:33) señala que "c'est ce qui se passe, en particulier, dans les dissertations type bac où l'on aboutit souvent à un effet de catalogue d'ouvrages littéraires, les candidats voulant à tout prix, ils ont compris le système, signales qu'ils ont lu."

(1994)--²⁶⁷ la *paráfrasis imitativa*, es decir, expresar lo mismo que en un texto fuente, está proscrita en un comentario de texto, al menos si se presenta como única habilidad. Esta sobreabundancia ejemplificativa puede ser el resultado de una voluntad del estudiante de hacer alarde de su saber; sin embargo, con ella sólo manifiesta incapacidad de síntesis o relación o, lo que es lo mismo, incapacidad de combinar la generalización con la particularización (cfr. SHAUGHNESSY 1977). Sirva el siguiente fragmento como ilustración de lo dicho:

(138) *Símbolos* *Chopos de oro, árbol que conecta lo terrenal con lo divino. El contacto de ambas realidades producen una liberación espiritual. Chopos de oro cualidad dorada que adjudica al árbol.*

Es mi vida esta doble estampa ardiente se refleja la dualidad, nombrada anteriormente, contacto entre lo divino y lo terrenal.

Sus pies asemejarían las raíces del árbol que le citan al mundo, su frente la copa del mismo dirigida siempre hacia el cielo, disfrutando de este contacto celestial. Otoño humano: pasado.

Tarde: mejor momento del día, el sol, en pleno ocaso parece penetrar en la tierra. El sol es el astro celeste por excelencia.

El espejo que trastorna mi ilusión hace una clara referencia a la realidad.

El poeta se eleva más allá de lo impensable (asemejaría el estado nirvana al que llegan los monjes budistas) traspasa la barrera del sueño y se eleva a un mundo celestial y eterno. Ba/Li/02

En la prosa modélica de un texto expositivo académico, debe mantenerse un cierto equilibrio entre enunciados con tendencia generalizante, donde se pone en escena la capacidad de reflexión del escritor, y enunciados con tendencia particularizante, con los que se deja constancia de la capacidad de concreción. En cambio, *ejemplos* demasiado numerosos o demasiado largos son indicadores de la falta de dominio de esta operación textual incluso más --siguiendo a DELCAMBRE (1996:57)-- que la ausencia total de *ejemplos*.

La frecuencia de uso de esta manifestación es muy baja, como queda recogido en la tabla 29:

²⁶⁷ "En demandant à l'élève de commenter un texte T, on attend en effet de lui qu'il crée un texte autre, dont le contenu, loin de redupliquer celui du texte-source, apporte au contraire un point de vue original [...] il ne s'agit pas de redire, mais de dire sur. Cela implique à la fois une prise de distance et une prise de position para rapport au texte-source, c'est-à-dire un recul critique actif via-à-vis de ce texte:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
3,41%	6,83%	4%	4%
10,24%		8%	

Tabla 29: frecuencias relativas para la manifestación de “catalogación de ejemplos”

Teniendo en cuenta lo dicho en estas páginas sobre las convenciones textuales y discursivas del *texto expositivo* en el *discurso académico*, puede afirmarse que la calidad expositiva de un texto en que aparezca dicha manifestación es mínima. Su uso indica, como ocurría con la manifestación anterior, un nivel muy primario de dominio del texto escrito, puesto que la información generalizante no aparece; en su lugar, el texto se convierte en una lista de ejemplos sin explicar, convertidos en una falsa tabla de salvación sustituta del desarrollo expositivo.

Presentada en este apartado la categorización de las manifestaciones empleadas por los estudiantes en sus escritos académicos para la *aclaración textual* y la *ejemplificación* cabe señalar que son quizás las unidades estudiadas en la presente investigación que guardan una relación más estrecha con el concepto de *relevancia*, lo que las define como unas operaciones realmente complejas, y más en el contexto analizado. Si ya tener en cuenta el destinatario de la comunicación es contemplado como un problema retórico de compleja solución, esta conciencia sobre los saberes de la audiencia se agrava en el tipo de discurso analizado. Creemos que la explicación teórica de la *aclaración textual* ha olvidado el empleo peculiar de esta en el contexto de la paradoja comunicativa que define el *discurso académico* como demostración de un saber.

Llegados a este punto, efectuamos una breve síntesis que recoja lo desarrollado a lo largo de este apartado. El apartado 5.3.1 ha estado dividido en dos. En un primer bloque (5.3.1.1) se han descrito las manifestaciones contempladas como satisfactorias para la *aclaración textual* y la *ejemplificación* (*reformulación para presentar una información considerada nueva y/o destacar una información relevante*;

l'élève doit se dégager du contenu et de l'expression de T, pour les situer et les apprécier; qu'il s'agisse de

reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber). En el segundo bloque (5.3.1.2) se han descrito las manifestaciones calificadas como no satisfactorias (*no realización de una reformulación necesaria; abuso de reformulación, ejemplificación en lugar de información generalizante; catalogación de ejemplos*). A partir de la clasificación efectuada, se lleva a cabo la propuesta de evaluación normativa y criterial, que se desarrolla en el apartado que sigue.

⁵.3.2. Propuesta parcial de evaluación para la aclaración textual y la ejemplificación

Tal como hemos procedido con las operaciones textuales anteriormente analizadas, pasamos a establecer una propuesta parcial de evaluación para la *aclaración textual* y la *ejemplificación*. Para ello, nos centramos primero en la constitución del marco de referencia normativo (5.3.2.1) y posteriormente detallamos los posibles criterios de evaluación para dicha operación (5.3.2.2).

5.3.2.1. Propuesta de evaluación normativa

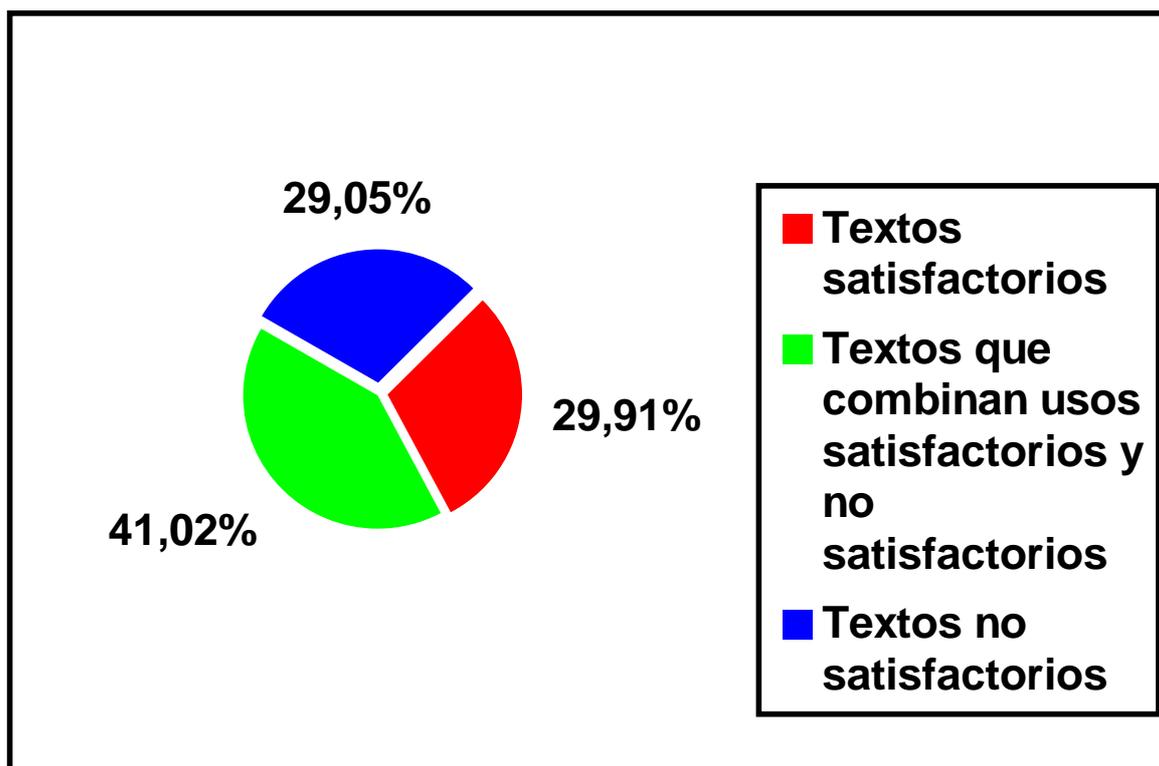
Como viene siendo habitual, en este apartado pretendemos crear una posible propuesta de evaluación normativa, en que se señale el nivel mínimo de exigencia y se concrete, además, el marco de rendimiento ideal para las operaciones textuales de *aclaración y ejemplificación* (epígrafe C). Para ello, describimos primero el nivel de competencia que los estudiantes manifiestan en el uso de estas operaciones en la prueba de exposición (epígrafe A) y en la de comentario (epígrafe B).

Para describir el nivel de competencia, seguimos los tres pasos habituales: distribución de los escritos en tres niveles de competencia; comparación y contraste de las frecuencias de uso halladas para cada manifestación categorizada; desglose, cuando sea pertinente, de tales porcentajes en, por un lado, usos constantes del mismo grado de satisfacción y, por otro lado, combinación con manifestaciones de distinto grado de satisfacción (vid. supra cap. IV, 4.3.4).

A). Descripción del nivel de competencia en exposición

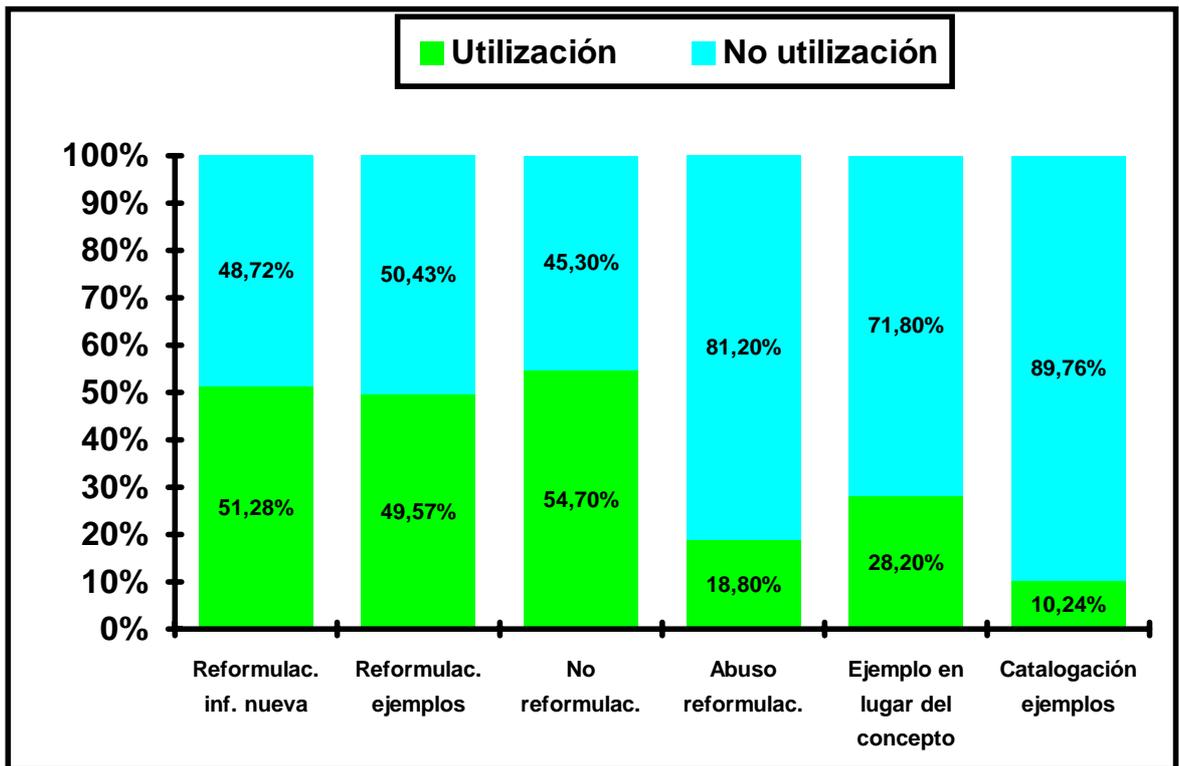
commenter [...] l'élève doit se poser en récepteur critique par rapport à T." (FUCHS 1994:14).

Según se recoge en la gráfica que sigue (9), en un 41,02% de los escritos se combinan manifestaciones satisfactorias con no satisfactorias para las operaciones textuales de *aclaración* y *ejemplificación*. Éste es el nivel de competencia con un porcentaje más elevado. De todos modos, no presenta una frecuencia muy superior a los otros dos niveles, pues en un 29,91% de escritos tales operaciones se emplean de forma totalmente satisfactoria, y en un 29,05% el empleo es totalmente insatisfactorio.



Gráfica 9: distribución de niveles de competencia en exposición para la *aclaración textual* y la *ejemplificación*

Comparar y contrastar los índices de frecuencias de las manifestaciones categorizadas para la *aclaración* y la *ejemplificación* puede permitirnos especificar un poco más el nivel de competencia más predominante en los escritos analizados. Tales índices quedan recogidos en la gráfica que sigue:



Gráfica 10: porcentajes de frecuencias de las manifestaciones establecidas para la *aclaración textual y la ejemplificación*

Según queda reflejado en la gráfica, tres son las manifestaciones que destacan por sus porcentajes de frecuencias. Dos de ellas son manifestaciones satisfactorias (*reformulación para presentar una información nueva o relevante: 51,28%; reformulación mediante ejemplificación: 49,57%*) Por lo tanto, en la mitad de los escritos, los estudiantes emplean acertadamente en algún momento una *reformulación (aclaración o ejemplificación)* con la que demostrar y legitimar su saber.

Sin embargo, la manifestación que presenta el índice de frecuencia más elevado es insatisfactoria (*no realización de una reformulación necesaria: 54,7%*). Este dato indica que la mitad de los estudiantes pecan sobre todo por no reformular más que por reformular en exceso. Como hemos ido apuntando en el análisis previo (vid. apartado 5.3.1), las operaciones textuales objeto de estudio son ya de por sí intrincadas en una situación comunicativa normal. Éstas reciben una vuelta de tuerca en la situación analizada como consecuencia de la denominada *paradoja comunicativa* (vid. supra cap. III, 3.4.1).

Saber cuándo es necesaria una *reformulación* en el discurso académico generado para demostrar un saber es quizá una de las cuestiones más difíciles y complejas de contestar. El estudiante no asimila que tenga que aclarar y facilitar la lectura a un destinatario experto en la materia. Es más, aun en el supuesto de que pretendiera conseguir dicha eficiencia comunicativa, no sabe distinguir qué información necesita ser aclarada, esto es, qué información debe ser contemplada como nueva y cuál como relevante.

Debido a la complejidad señalada, resulta, hasta cierto punto, comprensible que el dominio de las mismas no se mantenga de forma constante a lo largo de un escrito. En las tablas que siguen, se aprecia de modo más claro dicha combinación, pues en ellas se desglosan los porcentajes de la gráfica (10) según las manifestaciones se combinen o no con otras de distinto grado de satisfacción:

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso satisfactorio constante	Combinación con uso no satisfactorio
Satisfactorias	Reformulación para información nueva o relevante	23,07%	28,20%
	Legitimación mediante ejemplo	23,92%	25,64%

Tabla 30: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias de la *aclaración textual* y la *ejemplificación* en exposición

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso no satisfactorio constante	Combinación con uso satisfactorio
No satisfactorias	No ref. necesaria	23,07%	31,62%
	Abuso reformulación	5,98%	12,82%
	Ejemplo en lugar información generalizante	12,82%	15,38%
	Catalogación ejemplos	3,41%	6,83%

Tabla 31: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias de la *aclaración textual* y la *ejemplificación* en exposición

A lo largo de un escrito hay muchos momentos en que es necesario aclarar o ejemplificar una información. Como hemos dicho, el estudiante parece tener dificultades para cumplir satisfactoriamente dicho objetivo de forma permanente, de ahí la

combinación entre manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias en el interior de un mismo escrito.

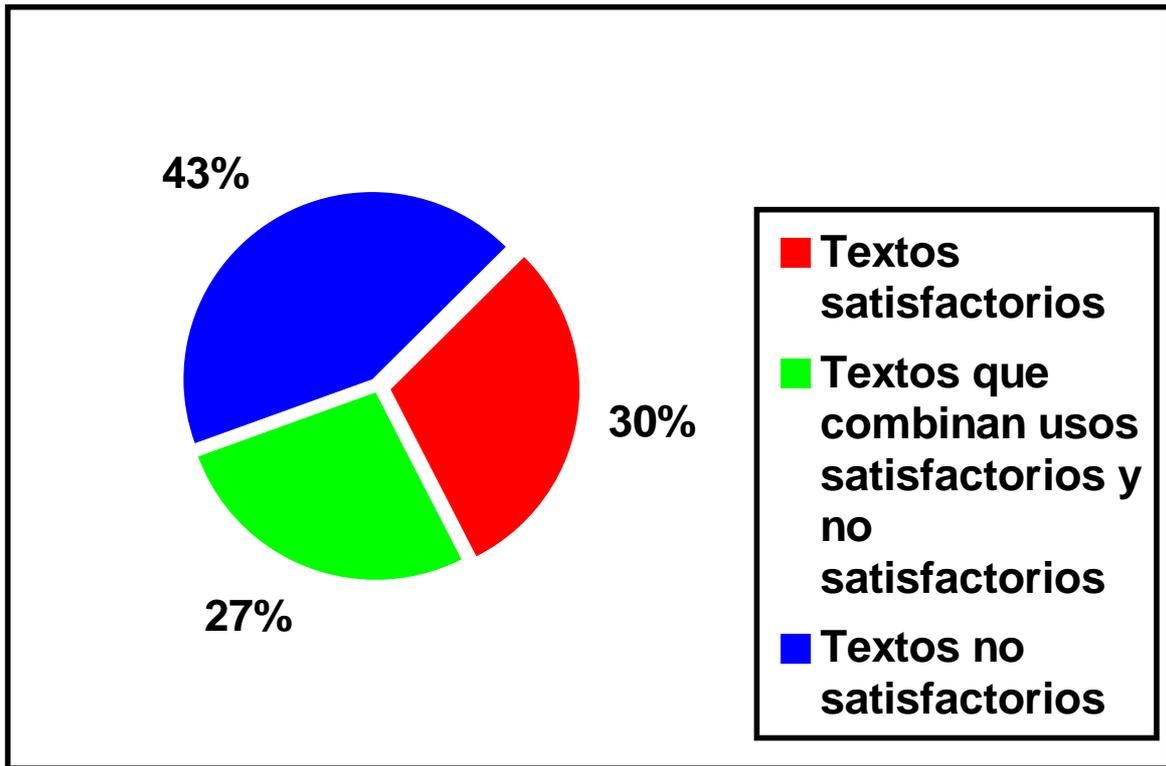
Habiendo presentado todos los datos cuantitativos referentes al dominio de la *aclaración* y la *ejemplificación* en exposición, podemos extraer dos ideas:

- La falta de constancia a lo largo del escrito en el nivel de competencia es una realidad. Como vimos a raíz de la primera gráfica (9), el nivel de competencia descrito como medianamente satisfactorio presenta el índice de frecuencia más elevado, aunque sin llegar a despuntar (41,02%).

- En esa combinación destaca sobre todo la frecuencia de aparición de tres manifestaciones, que permiten, de algún modo, afirmar que lo normal es el empleo de la *reformulación para presentar información nueva o relevante* y de la *ejemplificación*, al lado de la ausencia de tales operaciones cuando, desde el punto de vista pragmático, deberían ser necesarias.

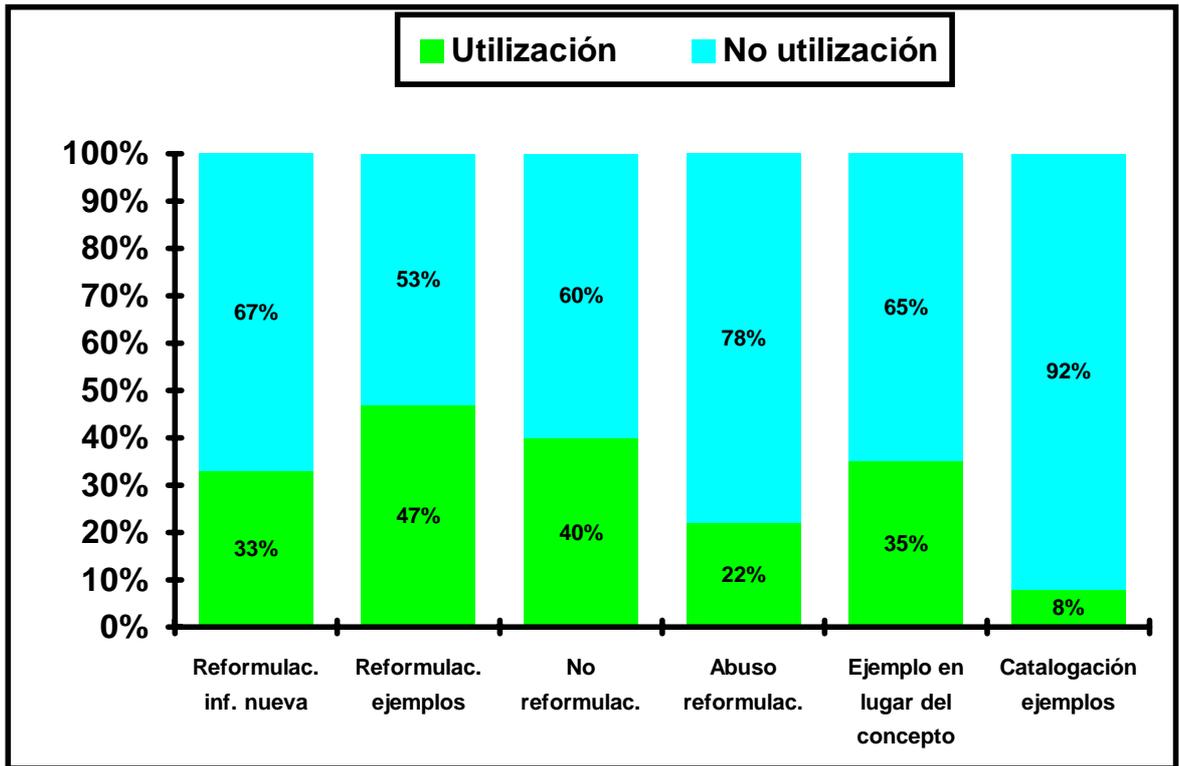
B). Descripción del nivel de competencia en comentario

A diferencia de lo que ocurre en exposición, la distribución de los escritos en tres niveles de competencia ofrece un porcentaje ligeramente más elevado (43%) para los escritos considerados no satisfactorios desde el punto de vista del empleo de la *aclaración* y la *ejemplificación*. Por lo tanto, es lícito afirmar que la dificultad para el manejo de tales operaciones aumenta en la prueba de comentario:



Gráfica 11: distribución de los niveles de competencia en comentario para la *aclaración textual* y la *ejemplificación*

Conociendo el estado general sobre el nivel de competencia, comparamos y contrastamos las frecuencias de uso, recogidas en la gráfica que sigue (12), de cada una de las manifestaciones categorizadas:



Gráfica 12: porcentajes de frecuencias en comentario de las manifestaciones establecidas para la *aclaración textual y la ejemplificación*

Tal como se aprecia en esta gráfica, cuatro son las manifestaciones que aparecen como mínimo en una tercera parte de los escritos analizados. Éstas son las siguientes, enumeradas por orden de frecuencia de uso: *reformulación mediante ejemplos para legitimar un saber* (47%; manifestación satisfactoria), *no realización de una reformulación necesaria* (40%; manifestación no satisfactoria), *ejemplificación en lugar de la información generalizante* (35%; manifestación no satisfactoria) y *reformulación para presentar una información nueva y/o destacar una información relevante* (33%; manifestación satisfactoria). Falta ver de qué modo se combinan tales manifestaciones en el interior de los escritos, para lo que es necesario desglosar tales porcentajes:

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso satisfactorio constante	Combinación con uso no satisfactorio
Satisfactorias	Reformulación información nueva o relevante	20%	13%
	Legitimación ejemplo	28%	19%

Tabla 32: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias de la *aclaración textual* y la *ejemplificación* en comentario

Tipo de manifestación	Nombre de la manifestación	Uso no satisfactorio constante	Combinación con uso satisfactorio
No satisfactorias	No reformulación necesaria	28%	12%
	Abuso reformulación	14%	8%
	Ejemplo en lugar información generalizante	24%	11%
	Catalogación ejemplos	4%	4%

Tabla 33: desglose de porcentajes para las manifestaciones satisfactorias de la *aclaración textual* y la *ejemplificación* en comentario

En las tablas adjuntas, se aprecia el alto índice de frecuencias con que las manifestaciones no satisfactorias se presentan en los escritos de forma exclusiva, sin que haya amagos de dominio de estas operaciones. Así, por ejemplo, la falta de una *reformulación necesaria* aparece en el 28% de los escritos analizados sin que a lo largo del desarrollo textual se combine con momentos de acierto de la operación textual analizada. Lo mismo cabe decir de la manifestación denominada *ejemplificación en lugar de la información generalizante* (24%), aunque igual de cierto es que la *ejemplificación* se emplea de modo plenamente satisfactorio en el 28% de los escritos analizados.

Esta aparente contradicción de los datos puede explicarse, a mi modo de ver, teniendo en cuenta que, en comentario, el estudiante tiene a su disposición el texto o la obra que debe analizar, lo que puede contemplarse como una ventaja, pero también como un inconveniente. Para el escritor competente es una estrategia que le permite ejemplificar aquello que analiza sin esfuerzo, pues los ejemplos que debe emplear para ello están en el mismo texto, lo que explicaría su frecuencia de uso totalmente satisfactorio en el 28% de los casos. En cambio, el escritor que se muestra como no

competente no sabe afrontar el objetivo de la prueba de comentario que le obliga a una constante desnivelación textual entre lo genérico y lo ejemplificante. En lugar de integrar estas dos desnivelaciones, se escuda en una de ellas: no efectúa *reformulaciones* que deberían ser necesarias, entre ellas las ejemplificaciones, o bien se queda en lo anecdótico, el saber concreto, sin alcanzar una abstracción conceptualizante del mismo. Sus escritos pueden, en definitiva, caracterizarse por la generalización --y en consecuencia por la *falta de reformulación*--, o por la aparición de casos particularizantes --y, en consecuencia por la aparición de la *ejemplificación en lugar de la información generalizante*--, no por la combinación de ambos niveles (vid. SHAUGHNESSY 1977, APPLEBEE 1982, LAPARRA 1986, COLTIER 1986, 1988, MARTÍNEZ & RODRÍGUEZ 1989, RENÉ 1991).

Presentados los datos, cabe efectuar una breve síntesis:

- En comentario, la complejidad de las operaciones textuales analizadas aumenta en comparación con la prueba de exposición.

- Los estudiantes carecen de estrategias retóricas para armonizar la necesaria desnivelación entre lo genérico y lo concreto, aunque, por otro lado, en el 28% de los escritos hay un empleo acertado de tal desnivelación.

C). Concreción del marco de referencia normativo y del marco de rendimiento ideal

Aunando la interpretación de los datos presentados en los dos subapartados anteriores, el nivel de competencia más frecuente para las operaciones analizadas puede formularse en los siguientes términos:

- En exposición, es frecuente que el estudiante no se muestre plenamente competente en el manejo de la *aclaración textual* y la *ejemplificación*. Sus escritos se caracterizan por una oscilación entre momentos en que se acierta en la introducción de tales operaciones y momentos en que se echa de menos el empleo de las mismas.

- En comentario, el nivel medio de competencia es más bajo, reflejo de la complejidad que entraña partir de lo concreto para alcanzar lo genérico y volver a lo concreto.

Cabe recordar que, tanto en un tipo de prueba como en otro, no destaca de manera especial un determinado nivel de competencia, lo que debe leerse como un índice de la fluctuación ya comentada en el dominio de tales operaciones. Incluso, tal como había ocurrido para la operación textual de *desarrollo y organización de la información* (vid.

supra subapartado 5.2.2.1: epígrafe C), es imposible saber, con los datos obtenidos, si, en los escritos en que se combinan usos satisfactorios al lado de no satisfactorios, predominan unos u otros.

A la vista de la realidad descrita, resulta difícil establecer un marco de referencia normativo para tales operaciones. A pesar de ello, el nivel de competencia mínimo exigido al finalizar Secundaria para tales operaciones podría ser formulado a partir de grado más por encima de lo que aparece como normal. Según nuestro parecer, podría enumerarse del siguiente modo:

- El estudiante ha de ser capaz de presentar la información nueva y destacar la información relevante en relación con el tópico tratado, así como de acompañar la información que presenta con ejemplos ilustrativos, aunque en otros momentos de su escrito no realice tales operaciones a pesar de que sean necesarias.

De nuevo, hemos establecido el marco de referencia normativo un grado por encima del nivel de competencia más frecuente, y en este sentido normal. A la hora de establecer dicho marco de referencia nos hemos centrado en una interpretación de los datos en que se destaca lo satisfactorio del nivel medio de competencia. Ello es debido a que, como hemos dicho en reiteradas ocasiones, creemos que la norma, para que resulte una herramienta posibilitadora de aprendizaje, debe situarse por encima del nivel de competencia considerado más frecuente.

En cuanto a la concreción del marco de rendimiento ideal, podríamos plantear los siguientes objetivos. Al finalizar la Enseñanza Secundaria, los estudiantes han de ser capaces de:

- Realizar *reformulaciones* informativas para presentar información nueva y para destacar la información relevante.

- Del mismo modo, han de ser capaces de aclarar un saber genérico a partir de una ejemplificación del mismo.

- Han de saber explicar tales ejemplos en relación con el saber que acompañan.

El primero de los objetivos planteados presupone que los estudiantes son capaces de distinguir cuál es el grado de conocimiento compartido con el que se puede contar y cuál es el grado de relevancia que el receptor espera de sus escritos. Somos conscientes de que esta concreción no deja de estar en el terreno de lo utópico. Como hemos ido indicando en reiteradas ocasiones, al estudiante se le hace verdaderamente difícil saber

qué información debe ser contemplada como nueva y relevante en el contexto académico, ya que su destinatario sabe más y mejor que él del tópico expuesto. Su receptor desempeña un doble rol paradójico, puesto que hace ver que no sabe lo que sabe cuando actúa como lector pero sí cuando actúa como evaluador y corrector. Si ya tener en cuenta el destinatario de la comunicación es un problema retórico de compleja solución, no cabe duda de que la conciencia sobre los saberes del receptor se agrava en el tipo de discurso analizado.

5.3.2.2. Propuesta de evaluación criterial

Así como en el apartado anterior, hemos llevado a cabo una propuesta parcial de evaluación normativa a partir del análisis cuantitativo efectuado, en éste efectuamos, a partir del análisis cualitativo de las manifestaciones categorizadas, una propuesta de evaluación criterial. Como viene siendo habitual, dividimos dicha propuesta en tres fases interdependientes. En primer lugar, elaboramos una posible configuración de criterios didácticos referidos al proceso de composición textual (epígrafe A); en segundo lugar, nos centramos en criterios para evaluar el producto textual (epígrafe B), y, en tercer lugar, enumeramos algunos de los posibles indicadores lingüísticos empleados en la realización de las operaciones textuales de *aclaración* y *ejemplificación* (epígrafe C).

A). Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual

Como subrayamos en el marco teórico de esta investigación (vid. supra cap. III, 3.5.5.2), la *aclaración* y la *ejemplificación* como operaciones textuales requieren un gran dominio textual, porque implican manejar a la vez estrategias aparentemente contradictorias e incompatibles:

- Por un lado, suponen distanciarse del texto y tener conciencia de la audiencia, adelantándose a las dudas de sentido del lector.

- Por otro lado, implican un acercamiento, una modalización del texto, desde el momento en que el escritor se presenta como intérprete y traductor de su propio texto.

Como hemos visto, el dominio de estas operaciones resulta imprescindible en el ámbito comunicativo analizado, donde, además, la complejidad de las operaciones aumenta en gran medida. En el *discurso académico generado para demostrar conocimiento*, saber cuándo es necesario aclarar y ejemplificar supone resolver un problema retórico verdaderamente intrincado, de ahí que los criterios didácticos de evaluación sobre el proceso de composición de tales operaciones resulten especialmente difíciles de formular.

PROCESO DE COMPOSICIÓN
<p style="text-align: center;">Situación retórica</p> <p>Tener en cuenta el contrato de comunicación: demostrar un saber a un lector experto y a la vez facilitarle la lectura, porque actúa como si no supiera lo que sabe.</p> <p>Tener en cuenta las convenciones del discurso académico: explicitar la relación existente entre la información particularizante y la generalizante.</p>
<p style="text-align: center;">Estrategias cognitivas</p> <p>Adelantarse a las dudas interpretativas de un receptor que finge no saber.</p> <p>Calcular el grado de relevancia textual que el receptor espera del escrito.</p> <p>Seleccionar las palabras que merecen una explicación con la que se demuestre el saber.</p>

Cuadro 13: criterios didácticos de evaluación para la aclaración textual y la ejemplificación referidos al proceso de composición textual

Apuntada la configuración de criterios de evaluación sobre el proceso de composición textual, recogemos en el subapartado que sigue criterios para evaluar el producto escrito en cuanto al manejo de la *aclaración textual* y la *ejemplificación*.

B). Configuración de criterios didácticos referidos a la producción textual

Como se recordará, la descripción teórica de las operaciones seleccionadas para el análisis ha servido para juzgar los escritos analizados. Ahora es necesario ampliar dicha información sobre tales criterios, de modo que pueda potenciarse el aprendizaje, esto es, de modo que sea posible la comunicación entre las partes implicadas de lo que es propio de una prosa expositiva modélica así como lo que se aleja de ella.

Para ello, en el siguiente cuadro se explicita, como siempre en tres columnas, la siguiente información: qué se debe hacer en la producción de un texto expositivo académico (*operaciones textuales*), cómo se lleva a cabo satisfactoriamente (*Se consigue si...*) y cómo se lleva a cabo insatisfactoriamente (*No se consigue si...*):

OPERACIONES TEXTUALES	SE CONSIGUE SI...	NO SE CONSIGUE SI...
LEGITIMACIÓN DE LO QUE SE AFIRMA MEDIANTE ACLARACIONES	<p>- Se definen los conceptos considerados nuevos, con el sentido léxico o contextual exacto.</p> <p style="text-align: center;">y</p> <p>- Se definen los conceptos considerados relevantes en relación con el tópico tratado de modo que éstos queden resaltados y desarrollados.</p>	<p>a) No se definen o aclaran los términos considerados clave (nuevos o relevantes) en relación con la materia tratada.</p> <p>c) Se aclara como un intento de entender la información uno mismo, no para destacar o aclarar la información nueva o relevante para el receptor.</p> <p>d) Se confunde aclarar con repetir.</p>
LEGITIMACIÓN DE LO QUE SE DICE MEDIANTE EXPOSICIÓN DE EJEMPLOS	<p>Se exponen ejemplos concretos que ayudan explicar el conocimiento. Los ejemplos se acompañan, además, de una explicación que los relaciona con el saber conceptual que ejemplifican.</p>	<p>a) No se ejemplifica.</p> <p>b) No se desarrollan los ejemplos que acompañan a una explicación.</p> <p>c) Se sustituye la información generalizante por un ejemplo.</p> <p>d) El texto se convierte en una catalogación de ejemplos sin desarrollar.</p>

Cuadro 14: criterios didácticos de evaluación para la aclaración textual y la ejemplificación referidos a la producción textual

En el cuadro anterior, hemos optado por delimitar entre las dos operaciones textuales: *aclaración* y *ejemplificación*. Desde el punto de vista didáctico, hemos preferido que ambas aparecieran deslindadas, aunque, por otra parte, van estrechamente ligadas. Esta delimitación ha hecho necesario que desglosemos fenómenos que en un principio forman parte de una misma manifestación. Así, la manifestación de *no realización de una reformulación necesaria* ha sido desglosada en, por un lado, *no se ejemplifica*; por otro lado, en *no se aclara*.

C). Indicadores de realización

Tras haber expuesto criterios para valorar el proceso de composición y el producto textual, en el cuadro que sigue (14), recogemos los *indicadores de realización*

más frecuentemente empleados en la producción satisfactoria de las operaciones textuales analizadas. Distinguimos, como siempre, tres bloques de indicadores distintos: *microestructuras retóricas*, *estructuras lingüísticas* y *elementos tipográficos y de puntuación*.

MICROESTRUCTURAS RETÓRICAS
Definición. Analogía. Ejemplificación. Ilustración verbal. [...]
ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS
Marcadores reformulativos (es decir, dicho de otro modo...). Propositiones yuxtapuestas. Propositiones adversativas. Cláusulas relativas y/o aposiciones explicativas. Construcciones atributivas. Utilización de verbos de soporte (Quiere decir, significa...) [...]
SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y TIPOGRÁFICOS
Empleo de signos de puntuación introductores de información adjunta (comas, dos puntos, punto y seguido), con valor catafórico. Suspensión acertada de una enumeración ejemplificativa (valor del etcétera o de los puntos suspensivos). [...]

Cuadro 15: posibles indicadores de realización de manifestaciones satisfactorias de la *aclaración textual* y la *ejemplificación*

Presentada una propuesta normativa (5.3.2.1) y criterial (5.3.2.2) de evaluación para la *aclaración textual* y la *ejemplificación*, pasamos a determinar la validez y fiabilidad de los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, obtenidos en nuestra investigación.

5.3.3. Determinación de la validez y la fiabilidad de las manifestaciones establecidas para la aclaración textual y la ejemplificación

Para interpretar y comentar la determinación de la validez y fiabilidad, presentamos primero las manifestaciones que no han resultado válidas y/o fiables. Interpretamos, a partir de distintas fuentes de información, las razones posibles de ello (5.3.3.1). A continuación, comentamos las implicaciones de los resultados así como la manera en que éstos afectan a la propuesta parcial de evaluación presentada (5.3.3.2).

5.3.3.1. Resultados de la validez y la fiabilidad. Interpretación de los datos

La mayor parte de las manifestaciones establecidas para dar cuenta de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes en cuanto al empleo de la *aclaración textual* y la *ejemplificación* presentan de un modo u otro problemas en lo que se refiere a la validez y fiabilidad de las mismas, tal como se recoge en la siguiente tabla:

TIPO DE RESPUESTA	MANIFESTACIONES NO VÁLIDAS	MANIFESTACIONES NO FIABLES
EXPOSICIÓN	Abuso de reformulación	<u>Reformulación para legitimar un saber mediante ejemplificación (8)</u> No realización de una reformulación necesaria (6) Abuso de reformulación (4) Ejemplificación en lugar de la información generalizante (5)
COMENTARIO	<u>Reformulación para legitimar un saber mediante ejemplificación</u>	Reformulación para presentar información nueva (5) No realización de una reformulación necesaria (9) Ejemplificación en lugar información generalizante (8)

Tabla 34: resultados de la validez y la fiabilidad para la operación de aclaración textual y ejemplificación

Dos manifestaciones no han resultado válidas: *abuso de reformulación* en la prueba de exposición, y *reformulación para legitimar un saber mediante ejemplificación* en la prueba de comentario.²⁶⁸ éstas, a su vez, tampoco han resultado fiables: la primera

²⁶⁸ Según la valoración efectuada por los observadores, la manifestación de *abuso de reformulación* presenta una frecuencia de aparición en exposición del 7,5%, mientras que para la investigadora la frecuencia es del 18,8%. Por otro lado, la manifestación denominada *reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber* presenta, según los observadores, una frecuencia de aparición en la prueba de comentario del 31,4%. Para la investigadora dicha frecuencia es del 47%.

en el mismo tipo de prueba (aparece marcada en negrita); la segunda, en exposición (aparece marcada con un subrayado).

Además, otras manifestaciones no han resultado tampoco fiables: *reformulación para presentar información nueva* (en comentario), *no realización de una reformulación necesaria* y *ejemplificación en lugar de la información generalizante*. éstas dos últimas no han resultado fiables en ninguno de los dos tipos de prueba. Por lo tanto, con excepción hecha de la manifestación denominada *catalogación de ejemplos*, el resto de las manifestaciones no ha resultado fiable bien sea en un tipo de prueba o en otro.

Tal como se ha señalado desde el punto de vista teórico (vid. supra cap. III, 3.5.5.2) y en el análisis previo (vid. supra apartado 5.3.1), las manifestaciones correspondientes al *principio contra la ambigüedad*, *principio de linealidad seis*, resultan muy complejas. Esta afirmación queda, en cierto modo, corroborada a la luz de los resultados obtenidos en la validez y fiabilidad de las mismas. Ello puede deberse a la dificultad de concretar el grado de conocimiento compartido con el que es permisible contar en dicho contexto.

Para exponer los resultados, iremos comentando cada una de las manifestaciones inválidas y/o no fiables. El orden de exposición responde al establecido en el análisis. En primer lugar, interpretamos la invalidez y falta de fiabilidad de las manifestaciones satisfactorias (*reformulación para presentar información nueva y/o destacar información relevante* [vid. supra subapartado 5.3.1.1: epígrafe A], *reformulación para legitimar un saber mediante ejemplificación* [vid. supra subapartado 5.3.1.1: epígrafe B]). Y en segundo lugar, interpretamos los resultados obtenidos en las manifestaciones no satisfactorias (*no realización de una reformulación necesaria* [vid. supra subapartado 5.3.1.2: epígrafe A], *abuso de reformulación* [vid. supra subapartado 5.3.1.2: epígrafe B], *ejemplificación en lugar de la información generalizante* [vid. supra subapartado 5.3.1.2: epígrafe C]).

A). *Reformulación para presentar una información nueva y/o destacar una información relevante*

La manifestación en que se recogen los casos en que se lleva a cabo una *reformulación para presentar información nueva o considerada relevante* no ha resultado fiable en comentario (cinco casos); sin embargo, resulta sorprendente señalar que no hay ningún caso de falta de acuerdo en los escritos propiamente expositivos.

Parece ser que la razón que explicaría la falta de fiabilidad de dicha manifestación es la dificultad de delimitar qué constituye en ese contexto la información nueva o relevante. A partir de un ejemplo se comprenderá mejor lo que afirmamos:

(139) *Es una fuente histórica. Texto que pertenece a una declaración de derechos fundamentales del hombre. Está basado en las teorías liberales de Locke, del empirismo inglés; se defienden los derechos naturales del hombre, sobre todo el derecho a la propiedad privada, base en el liberalismo.*

Este texto pertenece a una constitución francesa, quizás la 1ª que se hizo pues se está defendiendo el derecho a la resistencia y a la oposición, están justificando su propia resistencia a las autoridades.

En este párrafo se dan una serie de puntos sobre los derechos del hombre. Se defiende la igualdad, la soberanía del pueblo, derecho a la propiedad, etcétera. Sa/Hc/01

El observador señala el empleo en el ejemplo citado de una *reformulación para presentar información nueva*. Según él, se emplean *reformulaciones aclaratorias* (Locke, del empirismo inglés; una constitución francesa, quizás la 1ª que se hizo). En cambio, la investigadora señala, por el contrario, *la ausencia de una reformulación*, con lo que se quiere hacer alusión a que en ningún momento se acude a un fragmento del texto objeto de comentario para legitimar lo que se dice.

Algo semejante, pero con los roles invertidos, ocurre con la valoración del siguiente texto (140). El observador no señala el empleo por parte del estudiante *de reformulaciones para presentar información nueva o considerada relevante*. En cambio, la investigadora parece apreciar ese esfuerzo demostrativo del saber, con el que el estudiante parece combinar el saber genérico con el concreto:

(140) *Análisis y comentario de la imagen derecha. La obra se llama “el éxtasis de Santa Teresa” y fue esculpida por Bernini.*

Bernini es un escultor barroco, aunque además era arquitecto y pintor, algunas obras suyas son “Apolo y Dafne” y la columnata de San Pedro, en Roma.

Como se puede apreciar en la obra los escultores barrocos dan gran importancia al movimiento. Ésta, en especial, está colocada de tal forma que es necesario mirarla en movimiento alrededor lo que provoca una sensación real de movimiento.

Los gestos y expresiones no son muy fuertes en contraposición a las obras del período anterior (como las de Berruguete en el renacimiento), sin

embargo dramatiza las telas y los pliegues, y provoca fuertes contrastes de luz.

Las dos figuras pierden su individualismo pasando a formar parte del grupo escultórico.

También se aprecia que tiende a ser una composición teatral, así como un intento de alejarse de lo carnal, de lo mundano.

Bernini, al ser escultor y a la vez arquitecto, concibe la obra dentro de una estructura arquitectónica, es decir, tanto la obra como el lugar están hechos especialmente para armonizar el uno con el otro.

Es una obra de gran perfección y belleza que resume los valores del barroco.
Ma/Ha/02

La investigadora no parece fijar la atención en los casos en que tal concreción de la información genérica en la obra que se analiza no aparece.

A la vista de los textos comentados (139, 140), puede decirse que la concepción de la manifestación comentada depende en gran manera del nivel de exigencia estipulado por el evaluador. En este caso, el grado de exigencia no parece estar al mismo nivel para ambos evaluadores. Aunque, por otro lado, además del grado de exigencia, se infiere otro factor, que es la determinación del verdadero objetivo de la prueba de comentario. La investigadora parece haber centrado la atención fundamentalmente a observar si el saber genérico expuesto en el comentario a una obra se acompaña con ejemplos de la obra misma en que se legitime lo expuesto. En cambio, el observador parece centrarse en cualquier uso indiscriminado de presencia/ausencia de una *reformulación*. Por lo tanto, en el fondo de la cuestión parece estar una malinterpretación de lo que supone reformular en la prueba de comentario.

Un comentario aparte merece el siguiente fragmento. Es interesante destacar la falta de acuerdo entre observador e investigadora. El primero señala el empleo de *una reformulación para presentar una información nueva*. La investigadora, en cambio, no ha contemplado este uso por la construcción sintáctica empleada para manifestarla, reflejo de *desorden temático*:

(141) *El creador de este mensaje fue el general De Gaulle, **que fue general del ejército francés**, después de la derrota francesa, se encargó de la organización de las tropas, de dicho país, que consiguieron cruzar el Canal de la Mancha, **terminada la Segunda Guerra Mundial, será presidente de la República**, en su mandato se tendrá que ocupar de graves problemas como la reconstrucción de Francia y la independencia de Argel.* Mu/Hc/04

En este caso, se pone de manifiesto que en la adjudicación de las manifestaciones interviene un factor primordial: la normativa sobre la expresión lingüística empleada. Así, aunque es cierto que el texto parece presentar una *reformulación*, falla, sin embargo, en el dominio de la expresión lingüística para tal fin. Dicha incongruencia entre contenido y expresión ha sido objeto de penalización por parte de la investigadora. Por el contrario, el observador ha hecho prevalecer la función de tal construcción independientemente de la incompetencia manifestada en el manejo lingüístico. De nuevo, parece estar latente del grado de exigencia del evaluador.

B). Reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber

A la hora de valorar los escritos correspondientes a la prueba de comentario, no ha resultado válida la manifestación de *reformulación mediante la ejemplificación para legitimar un saber*. Asimismo, dicha manifestación no ha resultado fiable en los exámenes de exposición. Creemos que el hecho de que una misma manifestación pueda resultar válida para un tipo de examen y en cambio no sea fiable para el otro pone de manifiesto que no se tiene una idea clara de lo que la manifestación representa, o lo que es lo mismo, la definición imprecisa de la misma.

En el siguiente caso (142), el observador, a diferencia de la investigadora, ha considerado que el *ejemplo legitima un saber*, como se aprecia, según él, en que en el texto aparezcan ejemplos de obras concretas de los autores expuestos. Aunque, por otro lado, señala, coincidiendo con la investigadora, que el *ejemplo está en lugar de la información generalizante*, como se observa en el hecho de que el estudiante no explica en ningún momento en qué consiste la *composición triangular*, sino que simplemente se limita a enumerar ejemplos de obras en que es posible encontrar dicho tipo de composición:

(142) *Otra característica será la composición en que agrupa a sus figuras; en composición triangular: " La Virgen, Sta. Ana y el Niño " o " La Santa Cena " .*

Otra obra de Leonardo es "La Gioconda", famoso retrato, original por su sonrisa enigmática.

Miguel ángel es quizás el artista más importante de los 3.

Muy influenciado por las formas clásicas griegas.

Fue sobre todo escultor, pero como pintor realiza su obra más importante: las pinturas de la Capilla Sixtina en el Vaticano.

Sus figuras son como esculturas, en las que el predominio de la anatomía humana es muy precisa. Sus desnudos son gigantescos y con un sentido muy desarrollado de los músculos del cuerpo humano.

En la capilla Sixtina realizó el " Juicio Final " en el ábside: en el que Dios Todopoderoso, figura central aparecía desnudo y que más tarde le obligaron a poner un manto encima.

Los colores que usó son azules, rojos, es decir de una gama fría en tonos fuertes y vivos.

En el techo dibuja más que pinta escenas del Génesis y Antiguo Testamento: " Adán y Eva ", " La creación del hombre " ...

Al final Miguel Ángel se vuelve manierista, es decir, las formas de sus figuras toman formas retorcidas y recargadas.

Rafael

Es un pintor tradicional, de formas clásicas, sitúa en sus obras el tema central en el medio, típico del renacimiento.

Sus madonnas son de tonos ligeros y muy bellas, delicadas y de formas suaves.

En sus cuadros las figuras toman cierta inclinación del cuello hacia un lado como en " los desposorios de la Virgen ", en el que también aparece otra característica del renacimiento, es decir, el situar en el paisaje arquitecturas clásicas, también hay cierta simetría en sus pinturas.

También destacó por sus retratos como el del " El Cardenal ", en el que no sólo refleja con exactitud el físico y la ropa sino que también refleja un retrato psíquico del retratado. Ma/Ha/05

Ante textos como el apuntado (142), salta a la vista el empleo masivo de *ejemplificación en lugar de la información generalizante*. Dicha sobreabundancia de usos insatisfactorios le ha hecho perder de vista a la investigadora la existencia simultánea de empleo de la *ejemplificación como legitimación de un saber*, tal como, efectivamente, apunta el observador. Muestra de ello sería la información apuntada en el último párrafo, donde el estudiante ofrece un ejemplo de un famoso retrato de Miguel Ángel y a continuación detalla, aunque sea mínimamente, alguna caracterización de éste.

C). No realización de una reformulación necesaria

La manifestación en que se recogen los casos en que no se ha realizado *una reformulación considerada necesaria* no ha resultado fiable ni en exposición ni en comentario.

La falta de fiabilidad de esta manifestación se debe fundamentalmente a una distinta concepción de los fenómenos englobados bajo dicha manifestación. Ya vimos que bajo ella se recogen diversos fenómenos que, aunque tienen en común la falta de una

reformulación, se diferencian por la diferente manera de reflejar dicha falta: falta de denominación, falta de designación y falta de ejemplificación (vid. supra subapartado 5.3.1.2: epígrafe A).

Parece ser que el observador no contempla como reflejo de dicha manifestación la falta de designación, es decir, los casos en que el estudiante puede llegar a caracterizar pero le falta la terminología precisa para designar, como ocurre en este fragmento expositivo.

(143) *Se hacen muchos retratos de la corte o de personajes importantes que pagan para ser retratados.*

El paisaje también es un tema.

No todos los pintores son tenebristas, hay un pintor que sólo representa a frailes, con una composición simétrica y simple; la luz es difuminada e invariable, no hay focos de luz pero sí hay sombras. Ba/Ha/06

El observador no emite ningún juicio sobre la falta de designación, expresa verbalmente la imprecisión que presenta el texto. En diversas ocasiones, el observador no señala *la falta de reformulación* --aunque se plantea dudas sobre la falta de precisión-- en casos en que parece necesaria una ejemplificación, como ocurre en la valoración de los siguientes fragmentos que reproducimos íntegros para apreciar la falta de ejemplificación de lo que afirma en el texto que comenta:

(144) *En este texto perteneciente a la obra " Cinco horas con Mario " aparece sucesivamente muchos personajes, pero en realidad ninguno identificado a sí mismo ya que toda la obra gira en torno a dos personajes principales: Mario y su mujer. Mario ha muerto y su mujer con la obsesión de velarle por última vez pasa toda la noche al lado del cadáver y hablando sobre su vida con Mario.*

La mujer de Mario es un personaje típico y particular en esta novela. Actúa como fuerza catalizadora de toda la vida de Mario. Ante su evidente tristeza y desesperación habla durante cinco horas, se supone, o más, de una forma muy rápida, a veces sin pensar. Si en ciertos momentos Mario la oyera se pondría furioso.

El resto de los personajes tienen importancia en cuanto que son coadyudantes a la hora de narrar la historia. Todos llevan implícito un signo, ya sea bueno o malo.

Esta parte de la obra, lleva en sí implícito el carácter de la gente respecto al sexo. En toda la obra se vapulean casi todos los aspectos sociales de esa época y por lo que parece el tema de " lo sexual " no era demasiado libre.

La libertad sexual ha sido un tema bastante discutido en todas las épocas. También ha sido motivo de cantidad de problemas sociales. Esto es una

parte de esa muestra de la sociedad, o de su estado ante la sexualidad. Evidentemente, Carmen, parece ser una mujer bastante chapada a la antigua y en la que no se notan signos de liberalismo sexual. Ella lo hace y lo deshace todo ya que ella es la única que habla en toda la obra. Realiza un extenso monólogo, técnica muy utilizada en la novela. Con la utilización de esta técnica es posible dar rienda suelta a todo tipo de temas ya que a través de un solo personaje, pero por supuesto ayudado por otros, se crea en un momento un trasfondo de veracidad total. Ella dice, cuenta, comenta, se pregunta y se contesta. De ahí que sea la fuerza catalizadora de la novela. Ma/Li/03

(145) *Este texto es un mensaje radiofónico que hizo el general De Gaulle a Francia en 1940 cuando ésta estaba hostigada por los alemanes en su frontera.*

De Gaulle no estaba de acuerdo con la postura del gobierno al firmar la derrota francesa. Y no quiere que la resistencia francesa se eche hacia atrás porque parte del territorio esté ocupado por el ejército alemán.

La Guerra Mundial se desarrolló en suelo europeo pero tuvo repercusiones mundiales. Alemania desde después de haber renunciado a la Sociedad de Naciones empezó a conquistar nuevos territorios europeos. Los demás países estaban alarmados pero no entraron en conflicto pero la piedra angular de este período fue la ocupación de Polonia el 1 de Septiembre de 1939 por el ejército alemán Hitler no se daba por vencido, después de la declaración de Francia y Gran Bretaña de entrar en guerra con Alemania si pasaba las fronteras polacas no hizo caso y se volvió a conquistar otro territorio más. Dos días después de haber entrado en suelo polaco Francia y Gran Bretaña le declaran la guerra.

El ejército alemán era muy potente, su armamento tenía adelantos inmejorables por los países enemigos lo que hizo que no pudieran pasarlo. Siguió extendiéndose por toda Europa él y su aliado italiano.

Alemania fue retrocediendo al ejército Francés e Inglés, hasta que hostiga tanto al ejército francés que tuvo que dejar las armas y hacer un pacto con Alemania donde Francia se comprometía a desarmar a su ejército y Alemania sólo ocuparía un tercio del territorio Francés.

Por estas causas es por lo que De Gaulle no está de acuerdo con la política francesa y se traslada a Inglaterra para seguir allí la lucha contra los alemanes. Mu/Hc/09

Para la investigadora, en cambio, la *falta de reformulaciones necesarias* es constante a lo largo de todo el texto, pues en él no hay ejemplificaciones con las que se demuestre, mediante fragmentos ilustrativos del texto que se comenta, lo que se está afirmando. La falta de ejemplificación difícilmente permite cumplir el objetivo de la prueba de comentario. En ocasiones, el observador se plantea, aunque no lo marca

explícitamente, por qué el estudiante efectúa un comentario de un texto sin ilustrar lo que dice con ejemplos del texto que debe comentar. Puede decirse que, en general, el observador no ha tenido en cuenta la amplitud de lo que dicha manifestación abarca. Parece echarse de menos una mayor especificación de lo que detrás de esta manifestación se esconde.

En otras ocasiones, el observador no señala la *ausencia de una reformulación considerada necesaria* por la investigadora para definir un término considerado clave en relación con el tópico tratado:

(146) *El templo tiene un antecedente muy claro que es el templo panhelénico. Predomina el aparejo **isódomo** que para los griegos era símbolo de belleza. Estos templos tenían cubierta de madera **arquitrabada y adintelada, madera policromada**, eran de planta cuadrada y en cuanto a su decoración estaban formados tanto por vegetal como animal.*

*El templo griego tiene su origen en el templo oriental cuya finalidad era albergar la estatua de la divinidad. El templo estaba siempre en **plena armonía con el paisaje**. Debido al grupo dominante político que era la **oligarquía** a veces aparecía junto a él un palacio [...]* Ov/Ha/02

Para la investigadora, la *falta de reformulación* va en estrecha relación con la concepción del texto como una suma de información. El estudiante llena el texto de etiquetas sin desmembrarlas. Sin embargo, la cuestión que se plantean los observadores es hasta qué punto esa información debe explicitarse o se puede dar por presupuesta, por considerarla información compartida. Los observadores están, en definitiva, planteando la complejidad de saber lo que necesita ser reformulado en un contexto caracterizado por su naturaleza paradójica. ¿Acaso esos términos no forman parte de un conocimiento compartido básico del lector y del escritor que le permite a éste último no tener que detenerse en cada vocablo específico que surge al hilo del análisis? Realmente, tales términos parecen referirse a conceptos básicos del arte que se suponen conocidos.

De todos modos, la postura defendida por observadores e investigadora no se mantiene constante, pues en ocasiones la distribución de roles es inversa. Así, en el siguiente texto el observador comenta la *falta de una reformulación necesaria*, no la investigadora. Aunque es cierto que puede faltar, la investigadora se ha decantado por una valoración global del procedimiento, amparándose en el empleo constante que el estudiante hace *de reformulaciones*:

(147) *Lo más destacado de la arquitectura islámica es la mezquita y el palacio. Dentro del arte hispanoárabe encontramos dos edificios carismáticos que han marcado esta época: la mezquita de Córdoba y la Alhambra de Granada. La primera, fue construida para la ciudad capital de los musulmanes en España, por varios califas que iban ampliando cada vez más el recinto. La mezquita consta de unas partes esenciales: el patio de abluciones, el alminar o minarete (desde el que se llamaba a la oración), el mirhab (lugar más o menos sagrado orientado en dirección a la Meca), y la quibla (lugar donde se ora en dirección al mirhab) Destaquemos de esta mezquita la quibla, que en su parte más famosa tiene arcadas apoyadas sobre columnas (muchas de ellas romanas de las ruinas de Mérida, Hispalis o Itálica) y con dos arcos superpuestos (los de abajo de herradura - tipo califal - y los de arriba de medio punto peraltados) con bicromía en las dovelas (alternancia del rojo y del blanco, posiblemente inspirado en el acueducto romano de los Milagros en Mérida). En el mirhab destaca el horror vacui y la suntuosidad decorativa. Se accede a él a través de un arco de herradura encuadrado en el típico aliz. Dentro ya, nos sorprende la innovadora cúpula de nervios que no se cruza y forman un octágono en su centro.*

El período Califal (siglo X sobre todo) da también como fruto uno de los palacios más emblemáticos y a la vez desconocido: el palacio de Medina Azahara, en las cercanías de Córdoba, construido por el califa para su amada Azahara. En él destacan sus capiteles, obras maestras de la utilización del trépano, llamado de nido de avispa por su elaborada filigrana y horadado. Mu/Ha/04

El texto apuntado presenta indudables *reformulaciones* de conceptos considerados técnicos (marcados en negrita), propios del saber de una disciplina, pero, por otro lado, no define algunos de tales tecnicismos (marcados con un subrayado), indicación efectuada por el observador. Sin embargo, la investigadora ha considerado como criterio la preponderancia en la presentación de términos.

Parece incuestionable que una parte importante de cualquier texto bien formado supone tomar decisiones de lo que es necesario y apropiado hacer explícito y lo que debería permanecer implícito, esto es, qué elementos pueden ser simplemente citados o cuáles deben ser explicados en detalle (cfr. APLEBEE 1981). En el estudiante, la incompetencia para manejar este aspecto del texto provoca una escritura pobre, cuya característica primordial es la falta de distinción entre lo que es significativo y lo que es trivial, o la creación de un texto repleto de tecnicismos sin explicar (vid. supra subapartado 5.3.1.2). Para el profesor, la complejidad sobre el grado de conocimiento compartido se convierte en un escollo a la hora de valorar el grado de informatividad del

escrito. En situación de examen, pues, tanto al emisor como al receptor les resulta difícil calcular la relevancia de lo que se dice. Desde esta óptica cobra sentido la afirmación de que la relevancia es una cuestión de grado, y no una concepción concebible en términos binarios sí/no (cfr. SPERBER & WILSON 1986, ESCANDELL 1993, FIGUERAS 1998).

D). Abuso de reformulación

La manifestación bajo la que se recogen los fenómenos de *abuso de reformulación* no ha resultado válida ni fiable en la prueba de exposición. Es frecuente encontrar, desde el punto de vista de la investigadora, *abuso de reformulación* que el observador no señala como tal:

(148) *Leonor, mejor dicho su muerte, ha cargado la poesía de Machado de matices grises, de oscuridad, de fatalismo.* Ma/Li/03

(149) Características generales: [...] *También aplican una suntuosa decoración en el interior de los edificios pero en el exterior es mínima ya que solamente se decora la portada o entrada principal.*

Tipos de Decoración: *Los musulmanes eran muy dados en decorar profusamente todas sus estancias, **llegando a límites en la profusión.***

La decoración es de distinto tipo según el lugar y la utilidad [...] Mu/Ha/09

En realidad, como se aprecia en los ejemplos, se trata de una redundancia muy localizada con la que el texto no cae en una circularidad que dificulte el avance informativo. Incluso cabe preguntarse si se trata realmente de casos de redundancia paralizante o por el contrario, la *reformulación* aporta algún dato significativo o relevante que permita una mejor interpretación del enunciado. De todos modos, debe indicarse que el hecho de que se hayan catalogado tales usos como abusivos se ha debido fundamentalmente a la estructuración lingüística empleada más que en el aporte informativo de tal *reformulación*. El que los observadores reserven la adjudicación de *abuso de reformulación* para juzgar un escrito a casos extremos de tal manifestación permitiría explicar por qué el índice de frecuencia de aparición de la misma es menor según éstos que según la investigadora.

E). Ejemplificación en lugar de información generalizante

La manifestación en la que se recogen los casos en que se emplea una *ejemplificación en lugar de información generalizante* no ha resultado fiable ni en la valoración de los escritos propiamente expositivos ni en la de los escritos en que se efectúa un comentario.

El observador no acostumbra a señalar que el *ejemplo está en lugar de la información generalizante* por una malinterpretación de cómo debe ser entendida dicha manifestación. Debido a la imprecisión con que ha sido caracterizada, el observador no ha podido entender que con ella se intenta hacer alusión al uso textual frecuentemente empleado por el estudiante en sus comentarios de texto que consiste en ceñirse al texto que se debe comentar, a listar lo que observa, sin intentar relacionar dicho texto u obra con el saber genérico que pretende ilustrar. Dicha confusión se observa en la valoración que el observador efectúa de los siguientes textos, donde no ha considerado, a diferencia de la investigadora, que el *ejemplo esté en lugar de la información generalizante*:

(150) *Representa a cinco mujeres desnudas, que parecen, eran prostitutas, sus cuerpos están formados por formas geométricas, así como el fondo. Su composición es la siguiente: Dividiendo el cuadro en dos partes iguales por una línea vertical quedan 2 mujeres a la izquierda, dos a la derecha y una en el centro. Las 2 de la izquierda y la central aparecen escalonadas y de pie. De las 2 de la derecha, una está sentada de espaldas al observador, pero mirando hacia nosotros y la otra aparece de pie, ocupando la esquina superior derecha del cuadro. En el centro (línea central) aparecen unas frutas, abajo. Las 2 mujeres de la derecha son las que en su cara representa un cubismo y deformación de la realidad más avanzado.*

Cromáticamente aparecen los colores rosados y amarillentos (cuerpos de las mujeres) y azules, morados y verdosos (el fondo).

Los colores rosados y amarillos aparecen en los cuerpos en zonas geometrizadas, y nada tienen que ver con sombras o partes corporales.

Aparecen en actitud de pose ante el observador, después de esta obra Picasso avanza hacia un cubismo más claro y hacia un expresionismo que encuentran su punto cumbre en " El Guernica". Sa/Ha/09

(151) *Patio de los Leones. Está en la Alhambra de Granada, construida en el siglo XII-XIII. En el centro del patio está la fuente que le da nombre, por los leones que hay a su alrededor. Enfrente hay una especie de pórtico de entrada con tres arcos, el central se abre a más altura y anchura. Estos arcos son polilobulados y ajimezados. En los extremos los arcos son de herradura así como en los laterales. Encima del pórtico hay una especie de cúpula. En los laterales dieciséis arcos de herradura y en el centro un arco que se abre a más altura y anchura.*

La Alhambra pertenece a los reinos de Taifas, invasiones almohades. A la izquierda de la fotografía hay una especie de cimborrio octogonal. Cada

arco está sostenido por dos columnas con los típicos anillos de la alhambra.
Mu/Ha/05

(152) Arquitectura mudéjar: iglesia sg. XIV-XV

Nos representa el ábside de una iglesia mudéjar.

Construida de elemento pobre: ladrillo, típico de este arte.

De planta de cruz griega, ábside semicircular y absidiolos a ambos lados.

Columnas adosadas de tipo corintio

Decoración elemental a base de motivos vegetales y górgolas en la cornisa.

Arcos de medio punto. Pobreza decorativa al ser un arte muy pobre y con pocos recursos. Ma/Ha/05

En estos casos, el observador no señala la existencia de un *ejemplo que ocupa el lugar de la información generalizante*, a pesar de que en ellos el estudiante se limita de forma casi exclusiva a describir lo que ve, no a interpretarlo. En tales escritos, el estudiante se limita a decir lo que hay, sin relacionar el texto u obra con el vanguardismo en el primer caso ni con las características del arte islámico en España en el segundo y tercer caso. En ejemplos como éstos, puramente descriptivos, parece pasar más desapercibida la usurpación por parte de lo concreto del plano de lo abstracto.

En los ejemplos apuntados, el observador no efectúa ningún comentario sobre su valoración. En cambio, en el siguiente fragmento, el observador, aunque no señala que el ejemplo está en lugar de la información generalizante, comenta que sería necesario que el estudiante ligara más textualmente la información genérica con la ejemplificación ofrecida, esto es, que explicitara la relación existente entre ambos planos textuales:

(153) EL PALACIO: *era el lugar de descanso de los emires pero también el lugar donde se realizaban todos los asuntos políticos de la época. Sus características son: dominio del muro sobre el vano (para evitar los ataques), y almenas parecidas a los palacios o fortalezas medievales.*

Un ejemplo de Palacio es la Torre del Oro de Sevilla. Mu/Ha/09

En el siguiente caso, el juicio emitido por el observador está en el extremo opuesto al emitido por la investigadora. En él, el observador ha considerado que *el ejemplo está en lugar de la información generalizante*; en cambio, la investigadora ha indicado que *el ejemplo legitima un saber*:

(154) *La arquitectura del Quattrocento estará representada sobre todo por dos importantes arquitectos: Brunelleschi y Alberti. Ambos conseguirán que en Italia se desarrolle una arquitectura, que pocos autores posteriores podrán reproducir.*

Brunelleschi desarrolla su obra principalmente en Florencia. Será allí, donde se le encargue el proyecto de realizar la cúpula de Santa María dei Fiori. La obra ya estaba empezada, y tuvo que adaptarse a un tambor octogonal que había realizado el anterior arquitecto. Aunque la iglesia es gótica, la cúpula ya tiene un verdadero carácter renacentista. Su originalidad estriba en la doble capa de la cúpula, dejando una cámara de aire intermedia. Esto le profiere mayor esbeltez. La grandiosidad de la obra, hizo sorprender y admirarse al pueblo florentino de la época.

Otra obra importante de Brunelleschi en Florencia es la iglesia de San Lorenzo. Con planta basilical, y con un artesonado de casetones, le confiere un carácter plenamente renacentista.

Alberti realizó varias obras, entre las que más destacan la iglesia de Santa María la Novella, la capilla Pacei y el templo Maletestiano. En casi toda su obra (las mencionadas), juega con el círculo y el cuadrado, dotándoles de un gran equilibrio (característica renacentista). Mu/Ha/07

El observador no realiza en este caso ningún comentario en voz alta que ayude a interpretar su juicio. La interpretación de la investigadora está basada en que el estudiante ilustra constantemente el saber genérico con ejemplificación y además, a continuación, explicita la relación existente entre las dos nivelaciones textuales.

Tras la interpretación de los resultados obtenidos en la validez y fiabilidad de las manifestaciones categorizadas, comentamos, a continuación, las implicaciones de los mismos.

5.3.3.2. Implicaciones de los resultados de la validez y la fiabilidad. Conclusiones parciales

Tras la interpretación de la falta de validez y de fiabilidad que presentan las manifestaciones establecidas para las operaciones textuales denominadas *aclaración textual* y *ejemplificación*, se pone de manifiesto la existencia de una confusión entre las distintas manifestaciones. Esta confusión puede explicarse teniendo en cuenta dos circunstancias:

- Por un lado, una razón interna sería la complejidad ya apuntada de deslindar el grado de relevancia que deben presentar los escritos (1).

- Por otro lado, una razón, de carácter más externo, sería la falta de una delimitación clara entre las distintas manifestaciones, lo que lleva a concepciones a veces opuestas de las mismas (2).

1. Dificultad para deslindar el grado de relevancia exigible en los escritos de los estudiantes

En clase, el estudiante puede en cierto modo calcular el grado de conocimiento compartido con su receptor cuando ha de efectuar un examen. Es decir, profesor y estudiante pueden saber, al formar parte del temario anterior que se supone se tiene asimilado, qué información se puede dar por conocida y qué información forma parte del temario objeto de examen y de la que, por lo tanto, se tendrá que mostrar su conocimiento a fin de aprobar. Sin embargo, en un examen de Selectividad, dicha complicidad se pierde. La figura del profesor ha desaparecido para dejar paso a la figura del corrector, que lleva a cabo una evaluación externa.

Estamos pues ante el problema de qué elementos necesitan ser definidos. El problema se traslada al profesor cuando debe juzgar los escritos. La dificultad de delimitar el grado de relevancia que deben presentar los escritos ayuda a comprender la falta de fiabilidad de las manifestaciones categorizadas para la *aclaración textual* y la *ejemplificación*. A este respecto, cabe recordar la reflexión efectuada por BATTANER (1992):

“La cantidad de información supuesta o no en el lector condiciona toda la estructura de la prosa expositiva, es uno de los aspectos de más difícil aprendizaje y --desde mi punto de vista-- de más ardua enseñanza. Las preguntas de los alumnos sobre lo largo que ha de ser un trabajo apuntan siempre a una pregunta muy difícil de contestar: ¿qué grado de información se espera de mi escrito? [...]” (p.117).

2. Falta de una delimitación clara entre las distintas manifestaciones categorizadas

Como se ha ido apuntado a lo largo del subapartado anterior, se percibe una falta de precisión sobre cómo deben entenderse las distintas manifestaciones que han no resultado fiables. Asimismo, desde un punto de vista didáctico, parece recomendable desglosar los diversos fenómenos que algunas de ellas recogen, por ejemplo, la manifestación denominada *no realización de una reformulación necesaria* debería

especificarse en su configuración didáctica como criterio de evaluación según los tres fenómenos que abarca: *no designación, no denominación, no ejemplificación*. Cabe recordar que en un principio dicha manifestación sólo se había desglosado en dos: no se aclara, no se ejemplifica (vid. supra 5.3.2.2, epígrafe B).

También han sido motivo de confusión, sobre todo a la hora de juzgar los escritos de la prueba de comentario, las manifestaciones de *reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber y ejemplificación en lugar de la información generalizante*. Tales manifestaciones se habían planteado a fin de contemplar el objetivo básico de ese tipo de pregunta, concepción que no parece estar presente en la manera en que los observadores las han entendido.

La razón primera resulta de compleja solución (*dificultad para deslindar el grado de relevancia exigible en los escritos de los estudiantes*). Quizás sería necesario efectuar un trabajo interdisciplinar entre profesores de materias lingüísticas y profesores de las otras áreas curriculares para establecer unos criterios sobre qué elementos son relevantes en relación con un tópico dado, esto es, sobre cuál es el grado de conocimiento compartido que se puede contar y cuáles son los términos clave sobre los que el estudiante debería demostrar sus conocimientos.

En cuanto a la segunda razón (*falta de una delimitación clara entre las distintas manifestaciones categorizadas*), la triangulación efectuada de los datos permite, de algún modo, reajustar la propuesta de evaluación presentada en el apartado anterior (5.3.2). Respecto del establecimiento del marco de referencia normativo, cabe hacer una observación referente a la descripción del nivel medio de competencia.

Habíamos que la manifestación que presentaba un índice de frecuencia más elevado era la denominada *reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber*. Como quiera que esta manifestación no ha resultado válida, presentando, según los observadores, un índice de frecuencia inferior, debemos, en cierto modo, reinterpretar los datos. De hecho, comentábamos entonces la aparente contradicción de los datos, pues al lado de esta manifestación satisfactoria destacaba el índice de aparición de la manifestación no satisfactoria considerada su anversa (vid. supra subapartado 5.3.2.1: epígrafe B). El hecho de que la manifestación satisfactoria denominada *reformulación mediante ejemplificación para legitimar un saber* no haya resultado válida es una pista más de la existencia de un nivel de competencia insatisfactorio en la realización de la

operación textual analizada. El estudiante parece moverse en lo concreto o en lo genérico, no en ambos planos a la vez como requiere una prosa expositiva modélica. De todos modos, esta falta de validez no afecta a la configuración del marco de referencia normativo establecido.

Por otro lado, tras haber interpretado los resultados obtenidos con la *técnica de triangulación*, reproducimos la propuesta de evaluación criterial para la producción textual y marcamos con un subrayado la información añadida o reformulada:

OPERACIONES TEXTUALES	SE CONSIGUE SI...	NO SE CONSIGUE SI...
LEGITIMACIÓN DE LO QUE SE AFIRMA MEDIANTE ACLARACIONES	<p>- Se definen los conceptos considerados nuevos en relación con el tópico tratado, con el sentido léxico o contextual exacto.</p> <p style="text-align: center;">y</p> <p>- Se definen los conceptos considerados relevantes en relación con el tópico tratado de modo que éstos queden resaltados y desarrollados.</p>	<p>a) No se definen o aclaran los términos considerados clave (nuevos o relevantes) en relación con la materia tratada.</p> <p>b) <u>No se dan denominaciones precisas a las realidades descritas. No se conceptualiza.</u></p> <p>c) Se aclara como un intento de entender la información uno mismo, no para destacar o aclarar la información nueva o relevante para el receptor.</p> <p>d) Se confunde aclarar con repetir.</p>
	<p>Se exponen ejemplos concretos que ayudan explicar el conocimiento. Los ejemplos se acompañan, además, de una segunda explicación que los relaciona con el saber conceptual que ejemplifican.</p> <p><u>En el comentario a una obra, se expone un saber conceptual cuya legitimación se respalda con ejemplos de la obra analizada.</u></p>	<p>a) No se ejemplifica.</p> <p>b) No se desarrollan los ejemplos que acompañan a una explicación</p> <p>c) La información generalizante se sustituye por un ejemplo. <u>En el comentario a una obra aparece una descripción plana de la misma (de lo que se ve o lo que hay) sin que esta sirva para exponer un saber conceptual.</u></p> <p>d) <u>La obra que debe comentarse sirve como pretexto para exponer un saber conceptual sin que se legitime lo que se dice con ejemplos de la obra de partida.</u></p> <p>e) El texto se convierte en una catalogación de ejemplos sin desarrollar.</p>

Cuadro 16: reajuste de la propuesta parcial de evaluación criterial para la aclaración textual y la ejemplificación

Como ya hemos apuntado, nos ha parecido pertinente extraer más de una condición de cada una de las manifestaciones establecidas:

- Varias de las condiciones recogidas en la columna de *No se consigue* (*no se definen o aclaran los términos considerados clave, no se dan denominaciones precisas,*

no se ejemplifica, no se desarrollan los ejemplos que acompañan a una explicación) derivan todas de la manifestación no satisfactoria denominada *no realización de una reformulación necesaria* (vid. supra subapartado 5.3.1.2: epígrafe A). Este hecho responde al intento de conseguir un lenguaje más transparente con el que referirse al fenómeno.

- Por otra parte, hemos introducido algunas condiciones que atañen de un modo más específico a los escritos en que se realiza el comentario a una obra.

De todos modos, somos conscientes de que esta reformulación de los criterios de evaluación no recoge el problema fundamental que supone evaluar la calidad de las operaciones textuales analizadas: la delimitación del grado de relevancia y de informatividad que se espera de los escritos de los estudiantes.²⁶⁹

El análisis de las operaciones textuales de la *aclaración textual* y la *ejemplificación* ha sido expuesto a lo largo del apartado 5.3, dividido en tres apartados (5.3.1, 5.3.2, 5.3.3). Cada uno de estos apartados corresponde, respectivamente, a los siguientes aspectos: categorización en manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias de tales operaciones por parte de los estudiantes; propuesta parcial de evaluación (normativa y criterial); determinación de la validez y fiabilidad de la categorización efectuada y de la propuesta de evaluación presentada.

A continuación, a lo largo del apartado 5.4, procedemos a analizar la última de las operaciones textuales seleccionadas, el *cierre textual*. Seguimos el mismo orden de exposición empleado para las otras operaciones.

²⁶⁹ Como ya hemos dicho en anteriores ocasiones, es éste un propósito que se escapa de los planteamientos de esta tesis. Implica, sobre todo, un trabajo interdisciplinar con los profesores de las áreas curriculares analizadas: Literatura Española, Historia del Mundo Contemporáneo e Historia del Arte.

5.4. El cierre textual: principio de linealidad dos (*principio de pausa posible*, BEAUGRANDE 1984).

Como hemos visto en el marco teórico, BEAUGRANDE (1984) efectúa una caracterización muy general del *principio de linealidad dos, principio de pausa posible* (vid. supra cap. III, 3.6.2.5, 3.7.2.4). En nuestro estudio, hemos concretado, como ya hemos indicado, la manifestación de dicho principio en el *cierre textual*, teniendo en cuenta la pausa final.

El texto expositivo académico tiene la peculiaridad de que el *cierre* puede acometer una función reformulativa que sintetice, valore o recapitule lo más destacado en el texto previo. Esta función no se contempla en la caracterización de la superestructura prototípica del texto expositivo (vid. supra cap. III, 3.5.2). Por lo tanto, para una delimitación teórica de tal función nos hemos tenido en cuenta la caracterización de la operación textual de *reformulación*, en concreto, de la denominada *reformulación no parafrástica* (vid. supra cap. III, 3.5.5.1). Como ya comentamos, en esta investigación, el *principio de pausa posible, principio de linealidad dos*, guarda estrecha relación con el *principio contra la ambigüedad, principio de linealidad seis* (vid. supra cap. III, 3.7.2.4) fundamentalmente porque el marco teórico que los sustenta es el mismo.

A lo largo del apartado 5.4. llevaremos a cabo los tres pasos habituales en el estudio de cada una de las operaciones textuales analizadas. En 5.4.1, mediante un análisis cuantitativo y cualitativo, se procede a una categorización de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes para cerrar el texto. En 5.4.2 se presenta una propuesta de evaluación de dicha operación textual. En 5.4.3 se determina la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos en los dos apartados anteriores.

5.4.1. Análisis de los datos. Categorización de las habilidades textuales empleadas para el cierre textual

Como viene siendo habitual, a la hora de presentar la categorización de las habilidades textuales activadas por los estudiantes para cerrar sus textos, distinguimos entre: manifestaciones satisfactorias, analizadas en el subapartado 5.4.1.1, y manifestaciones no satisfactorias, analizadas en el subapartado 5.4.1.2.

5.4.1.1. Manifestaciones satisfactorias del cierre textual

Como se ha razonado en la exposición teórica sobre el *cierre textual* éste puede cumplir dos roles, según prevalezca en el texto la función expositiva o la función explicativa del *discurso académico* (vid. supra cap. III, 3.5.6). En el primer caso, el *cierre textual* es concebido como el espacio en que se desarrolla el último punto del *tópico* (epígrafe A). En el segundo caso, se reserva el final del texto como lugar en que se recoge lo más destacado del *tópico* desarrollado, a modo de síntesis, conclusión y/o evaluación de lo expuesto (epígrafe B).

A). Desarrollo del último punto del tópico

Bajo dicha manifestación, *desarrollo del último punto del tópico*, se recogen los casos en que el estudiante llega al final de su texto después de haber expuesto de forma ordenada todos los aspectos considerados pertinentes en relación con el *tópico*. El estudiante puede señalar de forma palpable que se trata del último de los puntos del mismo al señalar, mediante un *marcador de integración lineal*, la proximidad del *cierre textual*:

(155) *Por último, otra característica fue la rivalidad anglo-alemana, tanto en lo político (las discrepancias existentes, el mal reparto colonial), económico (la pujante economía alemana estaba estancando a la potencia pionera de la revolución industrial), y naval (Alemania había desarrollado enormemente su poderío naval e Inglaterra quería seguir manteniendo su teoría del "Pabellón doble" , por el cual el número de barcos ingleses tenía que ser la suma de las dos mayores potencias). Ov/Hc/10*

(156) *Ya para terminar, sería importante destacar la importancia del monólogo interior en la obra. Podemos conocer los hechos bajo el punto de vista de una persona, por lo que es una buena forma de transmitir una postura sociopolítica que de otra forma sería más difícil efectuar. Se/Li/08*

Con tales marcadores se marca la estructuración del texto, y con ellos el lector sabe que se acerca el final del mismo, por lo que cabe destacar el valor metadiscursivo de estas piezas (vid. supra cap. III, 3.4.1.1). Ahora bien, debe subrayarse que no es necesaria la presencia de dicho marcador textual para considerar satisfactorio el *cierre textual*. éste puede preverse teniendo en cuenta las convenciones de la *superestructura prototípica* del texto expositivo (vid. supra cap. III, 3.5.2), tal como ocurre en los siguientes finales, que responden a una estructuración textual que va de lo más general a lo más específico. Como se aprecia en el siguiente fragmento final (157), la especificidad del ejemplo, como representatividad de la información conceptualizante, cierra el texto fusionando explícitamente ambas desnivelaciones textuales: *La obra lorquiana es uno de los mayores exponentes vanguardistas en España.*

(157) *Uno de los poetas de la Generación que más queda prendado de las Vanguardias es G. Lorca. Lorca tiene su etapa existencialista que alcanza su clímax con Un poeta en Nueva York, su poesía de denuncia es fruto de un existencialismo vanguardista. El tratamiento anecdótico de la realidad, y la problemática humana ante una sociedad hostil como la neoyorkina delatan a G. Lorca como uno de los seguidores y conocedores de la Vanguardia. Ba/Li/05*

Puede decirse que el ejemplo funciona en su valor condensador de resumen con el que se da veracidad a lo expuesto a lo largo del texto (vid. supra subapartado 5.3.1.1: epígrafe B). En el siguiente *cierre* (158), se aprovecha esa legitimación última mediante el ejemplo para anticipar información sobre el siguiente acontecer histórico --*el Gótico*--, cuyo germen debe explicarse a partir del que ha sido *tópico textual* (*el románico*):

(158) *En España encontramos distintos focos del Románico, si bien éstos sólo se encontrarán en la mitad norte peninsular. Corresponderían a la zona de Aragón y Cataluña, la zona de León y la zona del Duero. Así, encontramos catedrales románicas desde Salamanca, pasando por Zamora hasta Santiago, donde Santiago será la máxima expresión de éste estilo universal. A partir del siglo XII este estilo decaerá y los ideales que lo crearon también, surgiendo un nuevo estilo cuyo vitalismo se basará en el ensalzamiento de Dios: será el Gótico. Sa/Ha/01*

También es posible retomar en dicho párrafo final el punto inicial del texto, con lo que se hace palpable la configuración *circular* del texto. Dicha estructuración está basada en una relación de causa-efecto propia de los textos históricos: la linealidad textual une sus extremos para formar un círculo, con lo que el texto se presenta a los ojos del lector, desde una perspectiva final, como compacto y cerrado. En la muestra con que ilustramos dicho tipo de *cierre* (159), hemos tenido a bien reproducir el inicio y el *cierre* del texto, pues sólo desde una perspectiva global puede afirmarse que realmente se ha llegado a un final textual satisfactorio:

(159) INICIO TEXTUAL

El Nacionalismo alemán es uno de los ejemplos más admirables y llamativos a lo largo de la Historia Contemporánea, consiguiendo la unificación en el siglo XIX y surgiendo como gran potencia mundial, política económica y militar gracias al canciller Bismarck. Tras la I Guerra Mundial ésta será destrozada y hundida, sin embargo tiene con Hitler lugar el llamado "Resurgimiento alemán ". Consiguiendo apoderarse de gran parte de Europa del Este.

CIERRE TEXTUAL

Alemania surge como una gran potencia europea militar política y económica, se rompe así definitivamente la idea de equilibrio europeo de Retorniah. En cuanto al sistema político que se instaura en Alemania tras proclamarse el II Reich, se contempla una unión federal, en la que se unifican la política exterior, la moneda, el ejército, y los sistemas de aduanas. Se mantendrán los príncipes en cada uno de sus estados los cuales se subordinarán al emperador, del imperio federal absolutista. Se crearán 2 grandes instituciones políticas como Reitchag, formado por elementos elegidos por el emperador y el Bunderag, formado por representantes de cada estado según el número de habitantes; en éste predominan los prusianos. Socialmente son clases elevadas los militares y los terratenientes y la burguesía no llevará a cabo la revolución política, consiguiendo sin embargo, gran cantidad de ventajas económicas con la unión de aduanas y obtención de Alsacia y Lorena. Se/Hc/10

En la muestra (159) el *tópico textual* es el *Nacionalismo alemán*. El estudiante enfoca la respuesta teniendo en cuenta el objetivo por el que se ha formulado dicho *tópico*: debe dar cuenta de cómo se originó *el movimiento nacionalista alemán*. Para ello se retrotrae en el eje histórico, para desde allí avanzar textualmente hasta alcanzar el momento cumbre del *Nacionalismo alemán*, que, tal como ha quedado anunciado en el

primer párrafo, fue tras *la I Guerra Mundial*. Al alcanzar en su exposición temporal dicho momento da por terminada la explicación solicitada.

Dicha estructura circular, en la que el punto de salida coincide con el de llegada, presenta el texto como un itinerario de recorrido histórico, de ida y vuelta al mismo lugar. De este modo, el escritor muestra desde el inicio el destino de su texto y desarrolla, a lo largo de su exposición, la ruta que conduce al mismo. Por su parte, el lector lleva a cabo su andadura interpretativa por la trama textual conociendo desde el principio cuál es el final de su recorrido.

En todos los casos comentados bajo esta manifestación, la calidad del *cierre textual* se ha percibido desde una perspectiva global del texto. Asimismo, cabe señalar que con estos *cierres*, no se entra a realizar una valoración o una síntesis de lo más destacado sino que en ellos ha prevalecido, como se ha comentado, la concepción del texto como una *exposición* de datos enciclopédicos (COMBETTES & TOMASSONE 1988).

Los estudiantes acuden con muy poca frecuencia a cerrar sus textos del modo descrito. La frecuencia de uso es del 17,9% en las muestras de exposición y del 6% en las muestras de comentario.

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
16,23%	1,7%	6%	---
17,9%		6%	

Tabla 35: frecuencias relativas para la manifestación de “desarrollo del último punto del tópico”

El escaso índice de frecuencia no se debe a que, en su lugar, se empleen otras manifestaciones satisfactorias, sino a que, como veremos, el *cierre textual* supone un momento de difícil resolución para el estudiante.

B). Recapitulación, conclusión o valoración de lo más destacado

El *cierre* del texto puede reservarse para llevar a cabo una *reformulación no parafrástica*, es decir, una *reformulación* que con valor recapitulativo, conclusivo o evaluativo, permite una condensación informativa final (vid. supra cap. III, 3.5.6). Por lo tanto, con estos *cierres*, el texto presenta una *superestructura romboidal* (vid. supra cap. III, 3.5.2): así como el inicio anuncia y presenta el *tópico* que se va a desarrollar, el *cierre* recoge lo más destacado en el desarrollo textual, esto es, reafirma, a la luz de lo expuesto, lo apuntado sobre el *tópico* o valora la trascendencia del mismo.

Así pues, entre las competencias textuales necesarias para llevar a cabo satisfactoriamente un *discurso académico* se encuentra la capacidad de formular un episodio *final recapitulativo* (cfr. SHAUGHNESSY 1977, COLTIER 1986, RENÉ 1991). Dicho valor condensador puede quedar explicitado por el empleo de un *marcador reformulativo*, aunque no necesariamente --*en general, para concluir, en definitiva*--. Con tales marcadores se guía la interpretación desde el momento que señalan, anunciándolo anticipadamente, el *cierre textual*. (ADAM 1990).²⁷⁰ Ejemplos de finales recapitulativos son los siguientes:

(160) ***La tendencia de poesía pura de J. Ramón Jiménez queda patente en esta elegía*** puesto que es un poema nominalizado, es decir, predomina el nombre sobre los adjetivos y los verbos que aparecen son los indispensables. Se ve claramente esta influencia ya que la poesía pura es la poesía de la palabra perfecta, y en el nombre es donde mejor puede hallarse esa palabra que, en definitiva es la Poesía, o lo que J.R. Jiménez llamaba Obra (con mayúsculas). Ba/Li/04

(161) ***En general, diremos que el arte islámico se caracteriza por*** los arcos de herradura, capialzados, conopiales, de cortina, y encangrelados, Cúpulas en la que los nervios no se cruzan nunca; utilizan los epigráficos, es decir, letras para la decoración. No representan a la figura humana sino sólo formas geométricas, vegetales, letras. No desarrollan ni la escultura, ni la pintura, ni las artes figurativas. Ma/Ha/04

(162) ***En definitiva, Olmo es un autor preocupado por la sociedad de su época*** y por llegar con su teatro al espectador que en el caso del teatro social es el pueblo. Trata en sus obras la angustia, el dolor... que se producen en la sociedad. Ov/Li/10

²⁷⁰ Como se ha comentado bajo el *principio de linealidad siete*, la puntuación y los marcadores textuales funcionan como instrucciones sobre cómo debe ser interpretado el texto (vid. supra cap. III, 3.3.2.1; supra subapartado 5.2.1.1: epígrafe A).

(163) *Para concluir la rev. Rusa se caracteriza porque se llevan a cabo las ideas de Marx, porque el pueblo por vez 1ª toma el poder y nombra el gobierno y la sociedad, y porque es la 1ª vez que se empieza a instaurar el socialismo.* Sa/Hc/07

Como confirman estos finales textuales, el empleo satisfactorio de una *reformulación no parafrástica* es una herramienta textual de la que dispone el escritor para cerrar el texto, para salirse del flujo textual, sin caer en la brusquedad o en el carácter fragmentario. Su uso supone actualizar una visión global del texto producido, pues es el resultado de una reconsideración de los enunciados anteriores, que están subordinados retrospectivamente al enunciado final reformulado (ROULET et al. 1985). Dicho de otro modo, al efectuar dicha *reformulación final*, el estudiante ha debido establecer una jerarquía de importancia argumentativa (FUENTES 1993), es decir ha debido realizar implícitamente un acto crítico, eligiendo algunos hechos de los desarrollados e ignorando otros (SHAUGHNESSY 1977).

El fragmento final puede desarrollar también una función conclusiva, más que recapitulativa. Destaca entonces el valor consecutivo y explicativo de dicha operación, de deducción explícita de información a partir de lo expuesto, de validez/ratificación de hipótesis:

(164) *En conclusión vemos que el inicio de la colonización es una unión de factores políticos, económicos, estratégicos, geográficos, etc. y que no tiene mayor preponderancia el factor económico.* Mu/Hc/06

(165) *Las recientes unificaciones de Italia y Francia, vinieron acompañadas con una fuerte carrera armamentística lo que produjo una mentalidad belicista que con todos los roces económicos y territoriales va a llevar a una guerra que supondrá el fin de su poderío en el mundo que pasará a los EEUU y Japón.* Ov/Hc/03

(166) *Esta fue en breves rasgos la coalición de Weiman y su trayectoria política que, si bien no pudo salir adelante, sí significó un pulso de la democracia alemana, joven, con una grave crisis que se solucionó lamentablemente con la peor de las soluciones.* Se/Hc/04

Dicho valor consecutivo puede implicar la entrada en escena de una evaluación o valoración de lo desarrollado. Tal valoración puede convertirse en la idea motora del cierre *textual*, con la que el estudiante intenta dar relieve al que ha sido el tópico de su texto, destacando la magnitud del mismo. El final del texto se convierte así en un espacio destinado a ponderar el tópico, no sólo en función de lo que acerca de él se ha expuesto, sino en relación con otros saberes. Con tal ponderación, se realza el porqué del estudio de dicho tópico, es decir, la consideración del mismo en la tradición epistemológica de la disciplina en cuestión (cfr. KIERAS 1985, BATTANER et al., en prensa):

(167) *A pesar de todo ello, al canciller Bismarck **hay que agradecerle o reprocharle** esas simbiosis de un mosaico polifacético: desarrolló una política autoritaria, de las llamadas " guerras internas " (combatir los focos en los que veía peligro: católicos y socialistas, principalmente) y que se vio favorecida por los años de tremenda expansión económica que vio **Alemania las dos últimas décadas del siglo XIX, que la definieron como 2ª potencia económica mundial en 1914. Su evolución posterior, es de todos conocida.*** Se/Hc/09

(168) *Para terminar debemos tener en cuenta que lo que **ha pretendido Valle-Inclán con " Luces de Bohemia "** es darnos esa visión de un Madrid infernal. Para ello recurre a varios ambientes, entre los cuales se encuentra el mundo más marginal como puede ser el mundo de la prostitución. **Esta visión nos pone de manifiesto un pesimismo existencial que se puede ver a lo largo de toda la obra.*** Se/Li/09

De esta manera, el estudiante demuestra no sólo el dominio del conocimiento acotado por el tópico textual escogido por el profesor, sino que es capaz de ir más allá del mismo, para destacar la importancia de éste dentro de los saberes conceptuales de la disciplina: según se recoge en el fragmento (167), *Bismarck* debe contemplarse como una referencia cultural básica para entender los hechos históricos que marcaron el siglo XX. En el *cierre textual* (168), se destaca que *Luces de Bohemia* es una obra paradigmática dentro de la producción literaria de Valle-Inclán.

Asimismo, con estos finales ponderativos, se presenta el conocimiento no como una mera adquisición memorística de datos, sino que en ellos se hace palpable que el estudiante ha sido capaz de percibir la significación del estudio (vid. supra cap. II, 2.2.3.2, cap. III, 3.6.1). Es más, con tales *cierres* el estudiante explota la función persuasiva

también presente en el texto expositivo.²⁷¹ Es decir, al valorar el tópico textual y adoptar, por lo tanto, una actitud crítica ante el mismo, el estudiante refleja una capacidad de argumentar su punto de vista definitivo (SHAUGHNESSY 1977:268, ROULET 1987:129):

(169) *Opino que Ramón J. Sender ha sabido crear una extraordinaria obra narrativa y que ha sabido reflejar en su relato, aunque en un tiempo de varios días, todo el sufrimiento, la muerte y el dolor que padeció España durante la Guerra Civil. Igualmente es admirable su manejo del lenguaje, porque aunque éste es sencillo y llano (como ya he dicho anteriormente) no cae en la vulgaridad ni es un lenguaje poco cuidado, sino que ha sabido crear una obra trabajada y cuidada con un léxico que llegue a todo aquél que lea su obra.* Se/Li/04

Como se aprecia en el ejemplo adjunto (169), el estudiante manifiesta abiertamente su *opinión*: Ramón J. Sender consigue en su obra combinar extraordinariamente el fondo --reflejar en su relato todo el sufrimiento-- con la forma de expresión --es admirable el manejo del lenguaje--, aspiración de toda obra que pretenda ser considerada literaria.

Desde este punto de vista, puede asentirse que en tales *cierres* predomina la concepción de la exposición de un tópico como la resolución de un problema: el *tópico textual*, planteado en la cuestión, se concibe como un hecho problemático, cuya solución se expresa en el *cierre textual* (saber cuál es la finalidad de la cuestión a la que se responde). De esta manera, el lector --al que se debe tratar como si no supiera lo que sabe-- ve recompensado el sentido de su esfuerzo lector. Dicho *cierre* refleja pues una conducta propiamente explicativa, entendida por ADAM (vid. supra cap. III, 3.5.1.2):

(170) *El Greco es un artista que abrió las puertas del estilo barroco, pues como bien sabemos ningún estilo se crea de repente sino con la genialidad de algunos personajes que se anticipan a su tiempo.* Sa/Ha/07

²⁷¹ Siguiendo a NASH (1990:23), se puede poner en tela de juicio la idea tan extendida de que el *discurso académico* no admite personalización. Incluso puede asentirse que la capacidad para modalizar el escrito aumenta la calidad y la complejidad del mismo; pues con tal modalización se exige una función interpretativa al escritor. Sin embargo, dicha explicitación ponderativa no abunda en las muestras analizadas. En ocasiones, el estudiante intuye la calidad de un final ponderativo, pero yerra en su intento al recurrir al cliché, a la anécdota, sin ningún tipo de argumentación propia, como se verá en la manifestación denominada *apariencia de valoración personal*.

Al destacar el realce del tópico tratado --la figura del *Greco* destaca por su genialidad, por ser precursor de un nuevo movimiento artístico-- el estudiante establece un puente entre el texto desarrollado y el texto que potencialmente continuaría, relacionando lo expuesto, ofrecido como nuevo a los ojos del lector, con lo que supuestamente ya sabe. Una vez más, puede decirse que el texto termina como empieza, con un trasfondo informativo sobre el que delimitar y ahora también realzar el tópico textual desarrollado.

Dicha condensación informativa final --en la que en ocasiones se funden los valores analizados de recapitulación, conclusión o evaluación-- supone haber planificado el texto y haber tenido en cuenta la audiencia del mismo. Con su empleo se demuestra que se conoce el tópico textual de tal modo que es capaz de condensar y generalizar de la información desarrollada. Al mismo tiempo, se facilita la labor interpretativa a un lector no cooperador, pues se le ofrece un resumen de lo expuesto (cfr. VAN DIJK 1978).

En cuanto al uso de dicho *cierre* en el corpus analizado, aparece en un 21,4% de las muestras de exposición y en un 28% de las muestras de comentario:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>	<i>Uso satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso no satisfactorio</i>
20,5%	0,85%	26%	2%
21,4%		28%	

Tabla 36: frecuencias relativas para la manifestación de “*recapitulación, conclusión o valoración de lo más destacado*”

En comparación con la manifestación anteriormente comentada (epígrafe A), el empleo de una *recapitulación, conclusión o valoración final* es más frecuente. Ello puede ser debido a que tal desenlace es prototípico de los textos expositivos producidos en un *discurso académico*, puesto que con él el estudiante pone de manifiesto su capacidad de síntesis y/o valoración. De todos modos, los porcentajes de aparición no son elevados, lo que debe interpretarse como una falta de dominio de las competencias necesarias para cerrar satisfactoriamente el texto.

Expuestas las manifestaciones categorizadas como satisfactorias (5.4.1.1) para el *cierre textual (desarrollo del último punto del tópico [epígrafe A]; recapitulación, conclusión o valoración de lo más destacado [epígrafe B]*, pasamos a categorizar los usos no satisfactorios de dicha operación textual.

5.4.1.2. Manifestaciones no satisfactorias del cierre textual

Es en el *final del texto* donde el estudiante deja más constancia de la tensión ocasionada por las limitaciones, tanto internas (las que le ocasiona su propio texto), como externas (las impuestas por las coordenadas espacio-temporales en que tiene lugar la producción textual). Tal tensión puede verse traducida en la creación de diferentes *cierres* insatisfactorios: anunciando como *final* un fragmento que en realidad no lo es, por lo que entra en *contradicción el marcaje tipográfico o estructural con el contenido expuesto* (epígrafe A); rellenando artificialmente dicho espacio con lugares comunes sobre el

tópico desarrollado (epígrafe B), o bien presentando un *final* caótico, fruto de la falta de planificación y de la precipitación de la producción textual (epígrafe C).

A). Contradicción entre el marcaje tipográfico o estructural y el contenido expuesto

Como señala FLOWER (1989), en las composiciones de los estudiantes las señales estructurales y/o tipográficas no siempre coinciden con el tratamiento de las ideas: el marcador se emplea de forma convencional, no por el valor que éste tiene, sino como simple etiquetaje vacío de contenido. Esta misma realidad es denunciada también por CHAROLLES & COLTIER (1986) y GARCIA-DEBANC (1993), quienes señalan que los estudiantes parecen gestionar mecánicamente los marcadores, lo que les lleva a impropiedades léxicas. Comentan asimismo que dicha dificultad se hace palpable fundamentalmente en los *cierres textuales*, donde el estudiante parece enmarañarse en un encadenamiento de marcadores textuales.

En conclusión y en resumen tienen sus contextos restringidos, ya que el semantismo original de los sustantivos de base condiciona sus empleos. El primero supone un proceso de deducción a partir de los datos, y el segundo una recapitulación. Sin embargo, no es extraño que haya resúmenes o conclusiones finales del texto en los que la información acumulada no es en absoluto relevante, con lo que la estructuración señalada por los marcadores textuales entra en contradicción con el contenido informativo desarrollado:

(171) **Conclusión:** *Es ésta una canción de FGL: En ella nos cuenta que nunca llegará a Córdoba porque la muerte le acecha. Para reflejar la muerte utiliza adjetivos que son síntoma de luto: negro, verde, rojo...Excepto el estribillo todos los demás versos son de 8 sílabas por lo que se crea un ritmo marcado. Ov/Li/05*

Tras lo introducido como una aparente *conclusión*, no hay más que un barrido indiscriminado de ideas aisladas apuntadas a lo largo del desarrollo textual. La *conclusión* se entiende simplemente como una selección arbitraria de datos. Tales finales insatisfactorios suelen ser consecuencia directa de un desarrollo informativo igualmente desestructurado, o bien puede apuntarse que la incapacidad de síntesis en los escritos de los estudiantes pone de manifiesto la incapacidad para comprender sus propios textos, lo

que revela el aprendizaje memorístico que hay detrás de tales producciones. (cfr. SHAUGHNESSY 1977).

Por otro lado, es frecuente toparse con *resúmenes* o *conclusiones* en los que en realidad se aporta *información nueva*, sin ser ésta consecuencia de la anterior:

(172) ***Para concluir, hay que decir que una de las grandes novedades que Valle-Inclán ofrece a la literatura es su uso de las acotaciones, en sus acotaciones, además de cumplir su función habitual de apoyo, adquieren más importancia. Son un plano independiente del resto. A veces son muy complejas que son prácticamente imposibles de representar. Se/Li/01***²⁷²

En otras muestras, se hace aún más patente dicha contradicción, al dejar constancia de la misma en el léxico empleado. El término *añadir* aparece junto a la señalización de *conclusión*, de lo que es un ejemplo el siguiente *cierre*:

(173) ***Conclusión: Como conclusión, añadir que Juan Ramón Jiménez nos logra hacer partícipes de sus sentimientos, usando un lenguaje sencillo pero elegido, el mismo que ha utilizado en sus obras. Tiene un estilo literario sin recargamientos excesivos, lo que le ha convertido en un literato para todo tipo de personas. A destacar " Platero y yo ", con un lenguaje muy fácil de comprender e intimista. Ba/Li/07***

En todos los casos comentados, el etiquetaje informativo no coincide con el contenido vertido en él. El estudiante coloca la etiqueta de *conclusión* al final de su texto, pero sin detenerse a pensar en lo que esto supone. Simplemente, le sirve como pretexto para añadir información a la que en ningún momento anterior se ha hecho mención. En casos como los comentados, la palabra *conclusión* y sus equivalentes deben traducirse como el aporte de la última idea. El valor conclusivo o de síntesis del texto se reduce a la presencia del marcador, que parece conectar con una idea mental no desarrollada.

Asimismo, dicha contradicción puede deberse a un disfuncionamiento en el marcaje tipográfico. La conclusión o síntesis se ofrece como perteneciente al mismo nivel enumerativo que el desarrollo de algún aspecto del tópico. Es decir, no se marca

²⁷² La lectura del texto previo nos permite saber que el estudiante no ha mencionado anteriormente nada acerca de *las acotaciones*.

estructuralmente, mediante la segmentación adecuada en párrafos, la llegada a la conclusión:

(174) *Muy importante será la existencia del frontón, que más tarde aparecerá ricamente decorado. **Para concluir** diremos, que se supone que el templo estaba pintado, por la existencia de restos de pintura en algunas partes.* Mu/Ha/08

Como se aprecia en este *cierre* (174), el punto y aparte no se concibe como marcador estructural, esto es, no se siente necesidad de separar la posible conclusión o síntesis del desarrollo expositivo. Por lo tanto, una vez más, cabe señalar que un problema en el empleo de los signos de puntuación implica también un problema de interpretación textual (vid. supra subapartado 5.2.1.1: epígrafe A).

A la vista de esta realidad puede conjeturarse que los estudiantes parecen aferrarse a unos artificios estructurales ofrecidos por el profesor. Parecen llenar cada etiqueta -- concebida como estereotipada, prefabricada-- con información, sin detenerse a reflexionar acerca del valor de dicha señal estructural. Dicho de otro modo, los estudiantes parecen escudarse en unidades textuales de empaquetamiento, con las que al menos, externamente, intentan asegurar una estructura a su texto. Sin embargo, dicha estructuración formal entra en contradicción con el contenido hallado en su interior.

Tales contradicciones crean falsas expectativas sobre el *cierre del texto*, problemática que también se plantea cuando el enunciado como último elemento de la enumeración en realidad no lo es:

(175) ***Por último**, destacar la perspectiva. Velázquez ha logrado plasmar la profundidad de la estancia y delimitar una serie de planos, tratando con especial énfasis la luz. **Otra característica importante ha sido el tratamiento del dibujo.** Es un dibujo lineal, el cual predomina sobre el color.* Ba/Ha/05

En este ejemplo, se observa que, a pesar de haber sido anunciado el último punto del *tópico*, el texto continúa, lo que revela, por un lado, la dificultad --o incluso el pánico-- de los estudiantes para suspender la actividad lingüística así como, por otro lado, una falta de planificación textual. Lo cierto es que un error de manipulación en estos elementos con los que supuestamente se guía y se estructura el texto pone en duda la

credibilidad del escritor (TURCO & COLTIER 1988): el punto final tiene un rol definitivo que el estudiante no otorga. En su texto parecen acumularse varios posibles puntos finales de naturaleza efímera. Son puntos finales hasta la aparición del siguiente punto final.

En el corpus analizado, tal contradicción aparece con un índice de frecuencia muy bajo: con un porcentaje del 2,6% en exposición y del 10% en comentario:

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
2,6%	---	8%	2%
2,6%		10%	

Tabla 37: frecuencias relativas para la manifestación de “contradicción entre el marcaje tipográfico o estructural y el contenido expuesto”

El hecho de que aparezca con mayor frecuencia en comentario puede deberse a que la organización de este tipo de prueba suele venir más pautada por el profesor. Se le suele dar al estudiante un prototipo de esquema válido para cualquier análisis crítico (vid. supra subpartado 5.2.1.2: epígrafe B). El estudiante parece limitarse a aportar información tras cada una de las etiquetas ofrecidas.

B). Apariencia de valoración personal

Movido quizá por una intención de evaluar su texto, el estudiante se afana en dar al *tópico* de su escrito la importancia que merece. Para ello no escatima en recursos de elogios sobre el mismo, que no responden más que a clichés, vacíos de cualquier valoración personal, con cuyo uso llega incluso a decir sinsentidos (cfr. SHAUGHNESSY 1977, NUÑEZ & DEL TESO 1996):

(176) ***CONCLUSIÓN** La Segunda Guerra Mundial fue una guerra, y produjo gran cantidad de muertos, heridos, siempre que hay una guerra después el país queda totalmente destruido, en todos los países en donde hay guerra, al lado de la desgracia, de pérdidas, siempre hay unas dudas, ¿se terminará pronto? ¿Ganaremos o perderemos? En todas las guerras se pierde, todo el mundo pierde, aunque siempre gana alguien, y el que gana, gana por lo que ha luchado, ya sea por fines políticos o económicos, etc... pero en cuanto a personas tanto físico como psíquico pierden.*

*Como título pondría De Gaulle: fuerza viviente en Francia. Opinión personal: **pienso que no hay que recurrir a la guerra como último recurso, antes de llegar a ella, hay que agotar primeramente otros recursos.** Mu/Hc/01.*

El *cierre* de los escritos se convierte en un catálogo aparente de hechos importantes, sin que se haya puesto en su texto previo los cimientos suficientes que le permitan esa conclusión (APPLEBEE 1981). Incluso las frases empleadas para acabar el texto parecen formar parte del acervo común, aplicables lo mismo a un *tópico* que a otro, como queda reflejado en los siguientes finales:

(177) *Pinta también con relación a temas mitológicos como en las hilanderas que refleja el mito de Aracre. Se incorpora el propio Velázquez en sus cuadros como en las Meninas y crea espacio de luz y sombra. Gran perspectiva en su cuadros. **Gran retratista es este Velázquez.** Mu/Ha/05*

(178) *En ésta, como en otras de sus novelas (" El general en su laberinto " , "Pedro Páramo " , " El amor en los tiempos de cólera " ...) García Márquez nos sitúa en los paisajes, gentes y costumbres de los países hispanoamericanos; **lo que prueba sus grandes dotes como escritor.** Ba/Li/06*

(179) *En resumen: fue Miguel Hernández un poeta cálido y genial que supo hacer poesía intimista y comprometida sin perder, en ningún momento, su característico sentido del gusto ni su **tendencia hacia una poesía especial por medio de un lenguaje claro y sensible, como él mismo.** Sa/Li/05*

Los *cierres* citados ponen de manifiesto que estas valoraciones no argumentadas llevan a apuntar una información que en absoluto guarda relación de causa-efecto con lo anteriormente expuesto. Asimismo, como se aprecia en las muestras que siguen, el estudiante tropieza fácilmente en la anécdota sin más, con la que sólo consigue atrofiar dicha función valorativa (cfr. SHAUGHNESSY 1977, RENÉ 1991):

(180) *Es pues, en resumen, una extensa composición que llora la pérdida de la amada; y en la que el poeta nos muestra un gran sentimiento intimista. Este "llanto" viene dado por las palabras que emplea y sobre todo por el ritmo de todo el poema que se caracteriza por una gran solemnidad, debido al empleo de las pausas (ya sean puntos, o comas). Esta solemnidad debe acentuarse mucho más, en una buena lectura en voz alta.* Ba/Li/06.

(181) *Este texto pertenece al libro "Veinte poemas de amor y una canción desesperada" de Pablo Neruda. Se trata de la literatura hispanoamericana, es un libro que ha tenido mucha popularidad, desde que fue publicado hasta nuestros días. Por su lenguaje sencillo, claro aunque elegante lo ha leído todo tipo de gente, sus poemas son de fácil comprensión. La literatura hispanoamericana pertenece al s.XX, es más realista, trata de los poemas humanos pero no de forma radical, y también sobre los temas amorosos.* Ma/Li/01

(182) *Estos autores posteriormente tendrían gran influencia ya que era en Italia donde se hacía todo el arte y todas las personas iban allí para entrar en contacto con los grandes maestros.* Ma/Ha/07

En todos los *cierres* recogidos bajo esta manifestación, el estudiante infla su texto con frases huecas con las que pretende, sin embargo, dar solemnidad. Como en momentos anteriores se ha apuntado (vid. supra cap. II, 2.2.4; supra apartados 5.2.1.2, 5.3.1.2), la falta de dominio de las convenciones del *discurso académico* precipita al estudiante a emplear rudimentos propios de la lengua oral como generalizaciones tópicas, empleadas como sustitutas de desarrollo de ideas, que reflejan opiniones sin fundamento (SHAUGHNESSY 1977, NUÑEZ & DEL TESO 1996). Por otro lado, siguiendo a NASH (1990), cabe afirmar que el estudiante que expone sólo los hechos, sin valoración o interpretación, obtendrá presumiblemente poca calificación, pero el que flota en nubes de subjetividad sin ni siquiera rozar proposiciones de validez obtendrá peor calificación aún.

La frecuencia de aparición de un *cierre* creado como el descrito es baja, aunque es mayor su uso en las pruebas de comentario que en las de exposición de un tópico. La razón puede ser la misma que la apuntada en la interpretación de los datos de la manifestación anterior: el estudiante parece tener interiorizada la necesidad de un *cierre* valorativo, pero yerra en su realización.

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
7,7%	0,85%	14%	---
8,5%		14%	

Tabla 38: frecuencias relativas para la manifestación de “apariencia de valoración personal”

Por otra parte, el empleo de estos moldes evaluadores del texto quizás pueda contemplarse como una estrategia, aunque primaria y tosca, para abandonar el flujo textual, como un intento de huir de un *cierre* abrupto.

C). Cierre abrupto, reflejo de desorganización²⁷³

El *final del texto* es utilizado por el estudiante como terreno donde deja constancia de la *información* que se ha olvidado de expresar a lo largo del mismo, añadiéndola fuera de lugar (cfr. LAPARRA 1986). Es decir, el *cierre textual* es interpretado por el estudiante como una tabla de salvación destinada a buscar la benevolencia del destinatario ante la información olvidada (lo que refleja la existencia de *desorden temático*; vid. supra subapartado 5.2.1.2: epígrafe D). Esa precipitación de información se vuelve en su contra, porque más que explicar confunde al lector; es una exposición de información en que ha olvidado hacerse comprender:

(183) *Se hacen muchos retratos de la corte o de personajes importantes que pagan para ser retratados.
El paisaje también es un tema.
No todos los pintores son tenebristas, hay un pintor que sólo representa a frailes, con una composición simétrica y simple; la luz es difuminada e invariable, no hay focos de luz pero sí hay sombras.
Sus retratos son buenos. Ba/Ha/06*

(184) *Multiplicidad de los puntos de vista.
Es también innovadora, la presencia del autor, como un personaje más, realizando su trabajo.
Caras que más que expresar sentimientos, muestran un increíble interés por las figuras de los monarcas.
Caras serias contemplativas.
Ba/Ha/09*

(185) *¡Ay que la muerte me espera, antes de llegar a Córdoba! con estas dos expresiones claramente nos indica la imposibilidad de llegar ya que la muerte le espera. En cuanto al lenguaje lo más significativo son las anáforas ay, ay, ay queriendo indicar con ello la imposibilidad de llegar a Córdoba.
Ov/Li/04*

El afán último de aportar datos convierte el *cierre textual* en una amalgama de información: el *final* es ése como podía haber sido cualquier otro fragmento del texto. Tales *cierres* pueden, por lo tanto, estar estrechamente ligados a una organización y desarrollo de la información planteadas como una *suma de información*. Por su parte, el

²⁷³ SHAUGHNESSY (1977), COLTIER (1986) y LAPARRA (1993) señalan la ausencia de un *cierre textual* en los escritos de los estudiantes. Comentan que se detecta una degradación al final de los escritos

lector se da de bruces con el *cierre*; advierte que se ha llegado al fin del texto porque tras la última palabra no hay nada más escrito, pero no ha habido ninguna preparación acerca de la cercanía del mismo, como puede también observarse en las siguientes muestras:

(186) *Otra de las características es el tratado del desnudo, en un principio la figura central del Juicio final se encontraba desnudo del todo, pero el Papa, le mandó que le pintara una especie de tela. Pero algo muy sorprendente en esta pintura es que en la pierna de ésta se encuentra pintada una mujer desnuda. Ma/Ha/10*

(187) *Con lo referente a la representación de los personajes, éstos son un poco rígidos y están delimitados volumétricamente. Otro de los aspectos a destacar es la golondrina apoyada en una columna, ésta es la representación o el símbolo del amor. Sa/Ha/05*

Estas muestras revelan que la *sobrecarga cognitiva*, consecuencia de la limitación del tiempo pero también de la falta de planificación textual, deja su rastro en el *final del texto*. En ocasiones acaba el texto con puntos suspensivos, como un modo de no dar por finalizado el texto, sino que se deja literalmente en suspenso:

(188) *Destacan en el palacio de la Alhambra el patio de los Leones, el de los Arrayanes, los jardines del Partal, la torre de los Comares, la sala de los Embajadores, la de la Lindaraja, la de las hermanas, etc... Mu/Ha/04.*

(189) *La mayoría de estos autores al ver que su objetivo (cambiar la sociedad no había sido conseguido evolucionan hacia otras formas de renovación y experimentación con un cambio de lenguaje, de técnicas... Ov/Li/06*

Tales puntos suspensivos esconden muchas interpretaciones posibles (cfr. GÓMEZ TORREGO 1989:86): ¿expresan duda, temor?, ¿manifiestan la creación de un mensaje incompleto, porque se presupone ya conocido por el lector o porque al emisor le interesa dejar el sentido sin completar?, ¿indican vacilación, inseguridad o nerviosismo? Lo cierto es que con ellos el estudiante elude la aparición de un punto final, con el que debería indicar decididamente el final de su texto.

Un caso extremo que pone de relieve la falta de planificación textual se halla en las muestras en que el texto ni siquiera tiene la propiedad de finalizar desde el punto de vista oracional, pues el estudiante ha dejado literalmente abierto el *final*, sin acotarlo, sin cerrarlo. Se ha interesado más aportar información hasta el último momento. No controla la limitación temporal a que está sometida su escrito y entrega un texto en que se percibe el carácter fragmentario del mismo, sin ni siquiera acabar la última frase, aunque de este modo deja constancia de que, aparentemente, tenía más información que aportar pero el tiempo no ha jugado a su favor. Destaca también el aparente intento de síntesis mediante la creación de frases nominales:

(190) *Autores importantes: Pedro Salinas, Jorge Guillén, Blas de Otero,...
Hacen de las cosas cotidianas, de las cosas más simples, poesía. La belleza en la simplicidad en el mundo real. Desesperación que les llamará a una búsqueda de Dios (Blas de Otero " Ángel fieramente humano ") como amparo ante una realidad cruel y a la que no logran comprender. Un Dios que parece insensible y despreocupado por sus criaturas terrenas. Dios que parece no existir más que en el ansia y deseo de que* Ba/Li/02

Los casos contemplados bajo esta manifestación revelan que el *cierre textual* es un espacio difícil desde el momento en que supone abandonar el flujo textual para llegar al silencio, a la pausa, que desconecta definitivamente al escritor del interlocutor.

Con elevada frecuencia (54,7% en exposición; 48% en comentario), llegar al *final del texto* es interpretado por el estudiante como el momento en que debe desprenderse del texto, por lo que se aferra a éste, por el pánico a salir del flujo informativo, intentando volcar en él la información última recordada.

EXPOSICIÓN		COMENTARIO	
<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>	<i>Uso no satisfactorio constante</i>	<i>Combinación con uso satisfactorio</i>
52,9%	1,70%	48%	---
54,7%		48%	

Tabla 39: frecuencias relativas para la manifestación de “*cierre abrupto*”

La alta frecuencia de aparición de esta manifestación no satisfactoria para el *cierre textual* pone de manifiesto la sobrecarga cognitiva que conlleva dicho espacio textual (vid. supra cap. III, 3.7.2.4), provocada no sólo ya por la propia tensión que supone el texto previo sino también por la tensión ambiental, puesto que no debe olvidarse que el texto producido en un examen está sometido a fuertes cargas espaciales y temporales.

Desde una perspectiva final de análisis del *cierre textual* en los escritos de los estudiantes cabe subrayar una idea que hemos ido reiterando a lo largo de estas páginas. Si bien la noción de *superestructura piramidal* ha permitido definir el esquema prototípico de los textos expositivos, creemos que tal superestructura no ha ahondado en las posibilidades retóricas que el *cierre textual* puede tener en el *discurso académico*. En este sentido, hemos de señalar que el análisis de esta operación textual ha resultado más problemático que el de las otras operaciones analizadas, debido a la carencia de un soporte teórico que diera cuenta de la misma y debido también a la falta de atención que ha recibido en otros estudios descriptivos sobre el nivel de competencia textual de los estudiantes.

Tras haber categorizado manifestaciones satisfactorias (5.4.1.1) y no satisfactorias (5.4.1.2) del *cierre textual*, en el apartado siguiente llevamos a cabo la propuesta parcial de evaluación para dicha operación textual.

5.4.2. Propuesta parcial de evaluación para el cierre textual

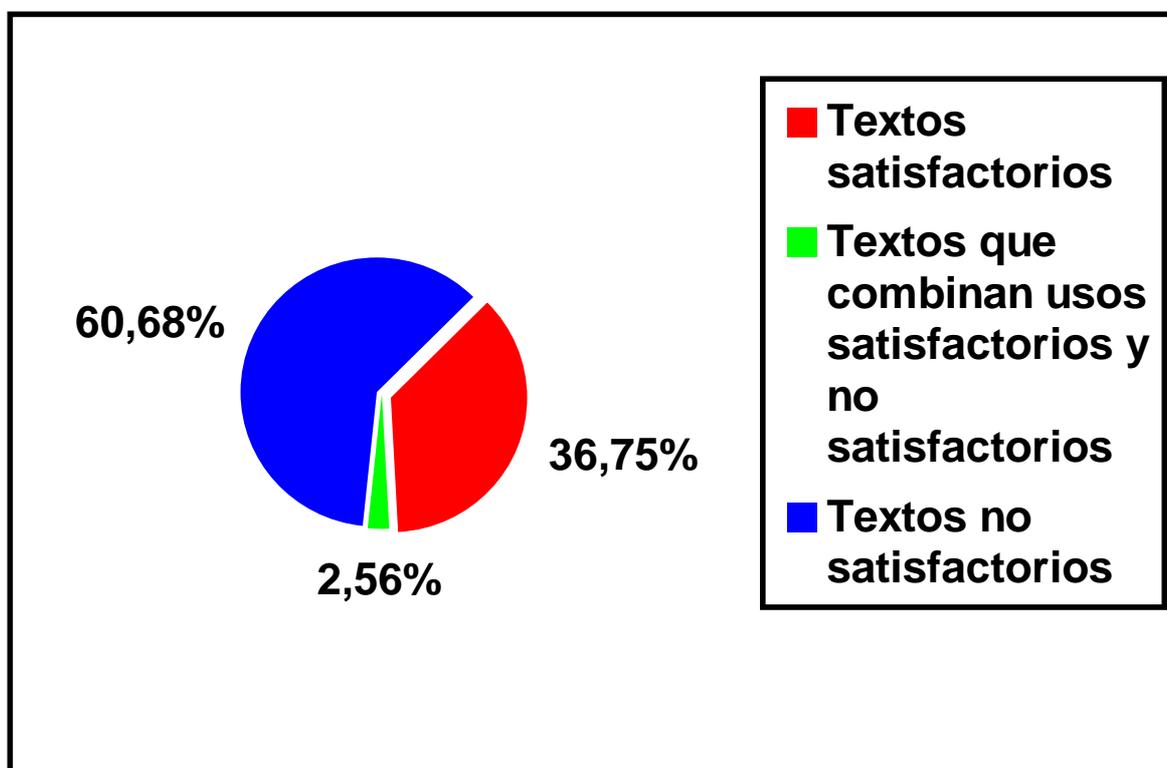
A lo largo de este apartado, efectuamos la propuesta parcial de evaluación para la operación textual del *cierre del texto*, igual que hemos hecho con las otras operaciones textuales. Por un lado (5.4.2.1), proponemos un posible marco de referencia normativo. Por otro lado, configuramos, a partir del análisis cualitativo previo de las manifestaciones categorizadas, una propuesta de evaluación criterial (5.4.2.2).

5.4.2.1. Propuesta de evaluación normativa

A partir de la descripción del nivel de competencia más frecuente del *cierre textual* en exposición (epígrafe A) y en comentario (epígrafe B), llevamos a cabo una concreción del posible marco de referencia normativo que podría establecerse al finalizar Secundaria, así como una concreción de objetivos posibles referidos a dicha conducta textual (epígrafe C).

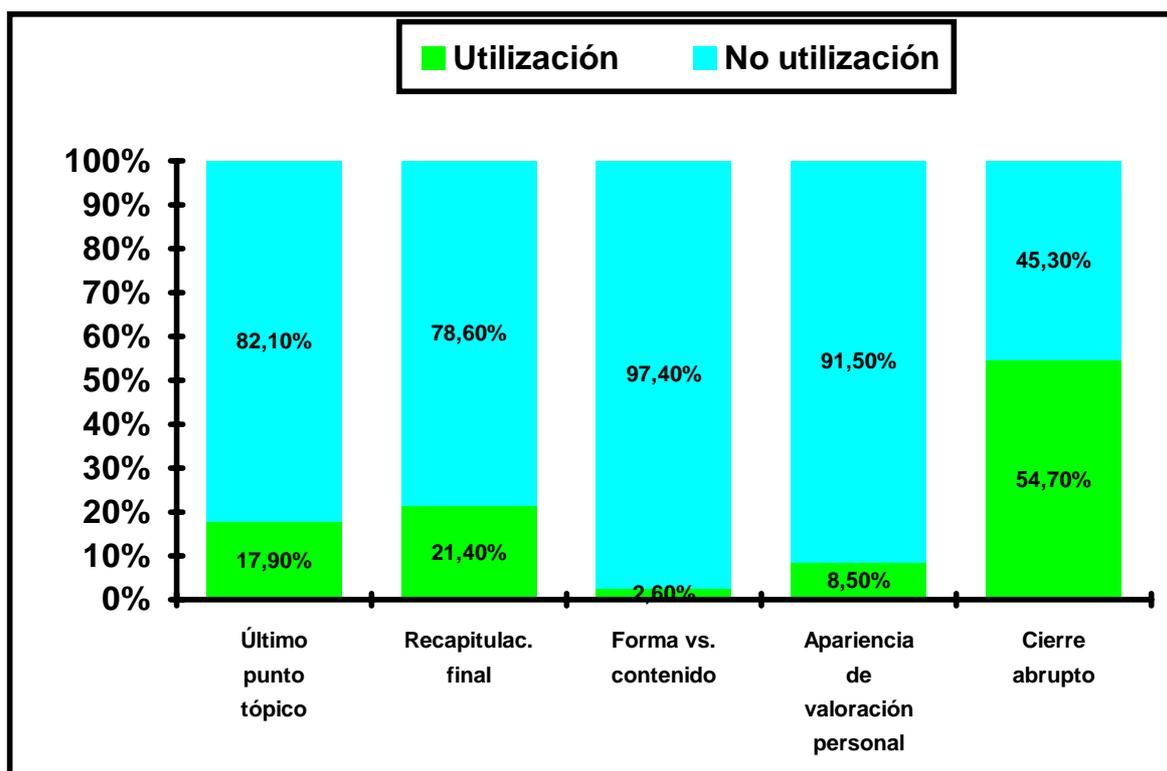
A). Descripción del nivel de competencia en exposición

Los escritos en que se expone un tópico ofrecen, para el *cierre textual*, la siguiente distribución en los tres niveles de competencia establecidos (vid. supra cap. IV, 4.3.2):



Gráfica 53: distribución de los niveles de competencia en exposición para el cierre textual

Como se aprecia en la gráfica, predominan los textos con un *cierre textual* no satisfactorio (60,68%). Destaca, asimismo, la existencia prácticamente nula de escritos medianamente satisfactorios (2,56%). Por otro lado, tan sólo el 36,75% de escritos presenta un *cierre* plenamente satisfactorio. Tras esta información sobre el estado general de los niveles de competencia, es conveniente comparar y contrastar las frecuencias de uso de cada una de las manifestaciones categorizadas. De este modo, podemos saber cuáles son las habilidades textuales más empleadas por los estudiantes, información que, como ya hemos indicado en reiteradas ocasiones, resulta primordial para poder llevar a cabo ulteriores acciones didácticas que partan del nivel y de las necesidades de los estudiantes (vid. supra cap. IV, 4.3.2). En la gráfica adjunta se reflejan los porcentajes de frecuencia de uso de cada una de las manifestaciones establecidas:



Gráfica 14: porcentaje de frecuencias en exposición de las manifestaciones establecidas para el cierre textual

Acorde con lo que habíamos encontrado en la distribución de niveles de competencia (vid. gráfica 13), la manifestación que presenta un índice de frecuencia más elevado es la denominada *cierre abrupto* (54,70%), contemplada, como hemos visto, como una manifestación no satisfactoria (5.4.1.2: epígrafe C).

Sería interesante estudiar, en trabajos posteriores, la ligazón de *cierre abrupto* con el desarrollo informativo previo, esto es, si tal tipo de *cierre* realmente va relacionado con un igual caos informativo, o si, por el contrario, se da con frecuencia en textos bien organizados y desarrollados que en su final acusan una sobrecarga cognitiva que no se ha sabido resolver. De todos modos, cabe conjeturar que un desarrollo expositivo fuertemente fragmentado difícilmente podrá tener un final satisfactorio. Creemos que el intento de crear un *cierre textual* no se puede apreciar en un texto en el que el lector ha tenido que superar diversos baches interpretativos en la expansión informativa previa.

Desde un punto de vista didáctico, las frecuencias de uso recogidas en la gráfica (14) ponen de manifiesto las siguientes valoraciones:

1. *La incompetencia de los estudiantes para manejar estrategias retóricas que les permita resolver acertadamente este espacio textual*

La alta frecuencia de la inexistencia de *cierre textual* satisfactorio puede interpretarse como reflejo, por norma general, de una incapacidad del estudiante para estructurar, sintetizar y valorar su propio texto.

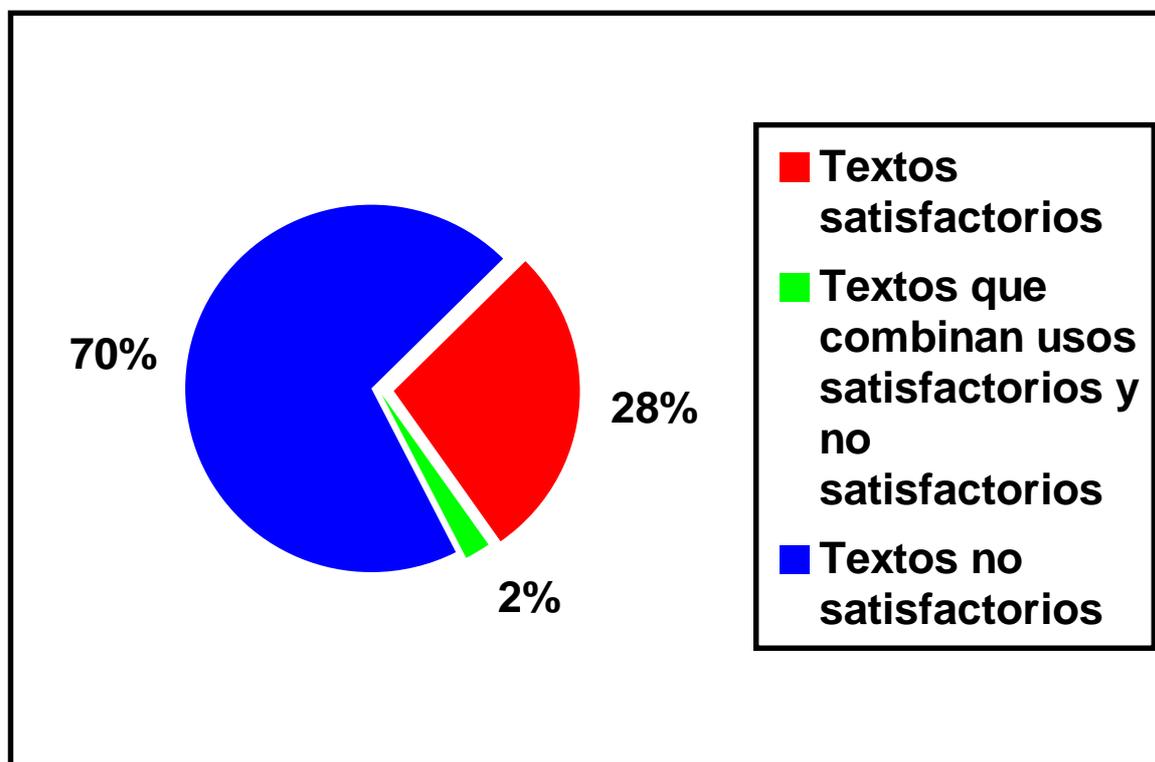
2. *La exposición de un tópico parece tolerar por un igual los dos tipos de manifestación satisfactoria para el cierre satisfactorio*

A la manifestación insatisfactoria de *cierre textual* le siguen en frecuencia las dos manifestaciones satisfactorias: *desarrollo del último punto* (17,9%) y *recapitulación, conclusión o valoración de lo más destacado* (21,4%). Entre éstas dos, hay poca diferencia en la frecuencia de empleo. Con la primera prevalece la idea de exposición mientras que con la segunda prevalece la idea de explicación.

La distribución de los niveles de competencia ha dado un porcentaje muy bajo para los textos que en su *cierre* combinan usos satisfactorios con no satisfactorios, por lo que no nos parece relevante exponer y comentar estos datos que, en cierto modo, han sido apuntados en la descripción de cada una de las manifestaciones categorizadas (vid. apartado 5.4.1).

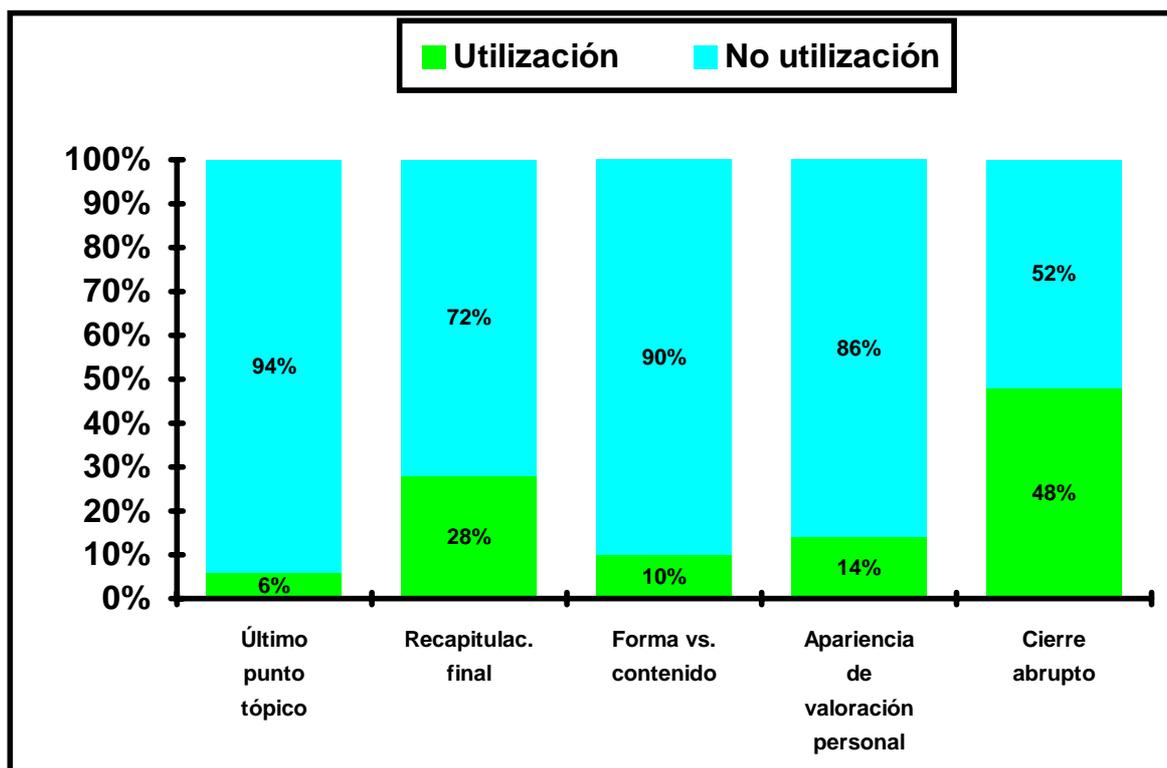
B). Descripción del nivel de competencia en comentario

En la prueba de comentario, la distribución de los escritos en los tres niveles generales de competencia se presenta del siguiente modo:



Gráfica 15: distribución de los niveles de competencia en comentario para el *cierre textual*

Tal como ocurría en los escritos de exposición, la franja con un índice de frecuencia más elevado pertenece a la de los textos que presentan un *cierre textual* no satisfactorio (70%). Este porcentaje es incluso mayor que el que se encontraba en la prueba de exposición (60,68%). Por otro lado, destaca también, al igual que ocurría en exposición, el escaso índice de frecuencia de textos contemplados como medianamente satisfactorios. Estos datos ratifican lo que ya hemos indicado: la existencia de una sobrecarga cognitiva en el *cierre textual* que el estudiante no parece saber afrontar con éxito. Expuestos los niveles generales de competencia, observamos las frecuencias de uso de las manifestaciones establecidas:



Gráfica 16: distribución de los niveles de competencia en comentario para el cierre textual

En general, los resultados no difieren de los que hemos encontrado en exposición. La manifestación con un índice de frecuencia más elevado vuelve a ser la denominada *cierre abrupto* (48%). Le sigue en frecuencia una manifestación satisfactoria, *recapitulación, conclusión o valoración de lo más destacado*, con un porcentaje de aparición del (28%) en las muestras analizadas. Destaca asimismo el escaso índice de frecuencia de la otra manifestación satisfactoria (*desarrollo del último punto*), con un porcentaje del 6%, con lo que se ratifica que esta última manifestación del *cierre textual* es más propia de textos concebidos como una exposición enciclopédica de información (vid. supra subapartado 5.4.1.1: epígrafe A).

Por lo tanto, a la luz de estos datos, podemos extraer las siguientes ideas.

1. Con elevada frecuencia, el estudiante se muestra torpe a la hora de dar un *cierre* satisfactorio a sus textos. Esta incompetencia es incluso mayor que la encontrada en la prueba de exposición de un tópico.

2. En el caso de que se cierre satisfactoriamente el texto, en el comentario a una obra parece prevalecer más la conducta explicativa del escrito académico, lo que

lleva a la creación de un *cierre conclusivo o valorativo*. Al lado de los *cierres valorativos* satisfactorios (28%), se hallan amagos fallidos de los mismos, recogidos en la manifestación no satisfactoria denominada *apariencia de valoración personal*, con un porcentaje de frecuencia de uso del 14%, lo que viene a corroborar el peso de la conducta explicativa en este tipo de escritos.

Al igual que hemos procedido en exposición, debido al escaso porcentaje de escritos en que se encuentra una combinación de usos satisfactorios al lado de no satisfactorios, no nos parece necesario ahondar en tales datos porque no suponen una interpretación distinta de la apuntada.

C). Concreción del marco de referencia normativo y del marco de rendimiento ideal

Los resultados obtenidos en cada una de las pruebas analizadas confirman el nivel de competencia más frecuente, y en este sentido normal, de los estudiantes a la hora de cerrar su texto:

- Puede asentirse, a la luz de los datos expuestos, que, por norma general, el estudiante se muestra incompetente para concluir satisfactoriamente su texto. El estudiante medio ni siquiera hace intentos fallidos para cerrar su texto, sino que éste finalizan de modo fragmentario, abrupto.

La abundancia de este tipo de *cierre* permite conjeturar sobre el posible proceso de composición textual llevado a cabo:

- El estudiante medio no parece planificar globalmente su escrito ni se plantea el rol de la audiencia (comprobar, acercándose al escrito con un nivel de aceptabilidad muy bajo, qué sabe el estudiante) ni el objetivo de su escrito (demostrar qué se sabe y se es capaz de sintetizar y valorar la información contenida en el texto). El texto parece concebirse como un cúmulo de información sin forma, tal como se percibe en estos *cierres* desorganizados y no desarrollados. Al estudiante medio parecen ocurrírsele ideas en el último momento que no puede insertar en su texto a no ser que las apunte al final del mismo. Ello es un reflejo evidente del factor tiempo y del efímero proceso de composición que el estudiante, en situación de examen, puede emplear para su producción textual. No debemos olvidar que son escritos que exigen haber sido preparados y planificados con anterioridad y cuya única herramienta para la realización de los mismos es la memoria cognitiva (cfr. GARCIA-DEBANC 1986, BARNES 1998).

Si hubiéramos hecho coincidir el nivel medio con el marco normativo, el nivel mínimo de exigencia no existiría, pues el estudiante medio se muestra totalmente incompetente. Lo cierto es que, a la luz del nivel medio de competencia descrito, creemos que el grado de tolerancia ante la valoración de esta operación debiera ser mayor que para las otras operaciones textuales activadas en la realización del escrito, aunque se debiera exigir como mínimo un intento o un esbozo de *cierre del texto*, con un intento de una breve síntesis o valoración del tópico tratado.

En cuanto al marco de rendimiento ideal, la enseñanza del texto escrito debería aspirar a que el estudiante fuera capaz, al finalizar sus estudios secundarios, de sintetizar y juzgar la información aportada en sus textos o, cuando menos, que fuera capaz de crear textos expositivos convencionales que finalicen tras haber desarrollado el último punto del tópico.

5.4.2.2. Propuesta de evaluación criterial

A partir del análisis cualitativo efectuado para cada una de las manifestaciones categorizadas, procedemos a extraer posibles criterios para evaluar el *cierre textual* de los escritos académicos de los estudiantes.

En primer lugar, extraemos información en torno al posible proceso de composición ideal que se esconde tras la realización satisfactoria de dicha operación textual (epígrafe A). En segundo lugar, extraemos, a partir de la descripción del dominio y ausencia de dominio de la operación de *cierre*, criterios didácticos referidos a la producción textual (epígrafe B). En último lugar, señalamos algunos posibles indicadores de realización de un empleo satisfactorio de tal operación (epígrafe C).

A). Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual

Con el análisis cualitativo efectuado para cada una de las manifestaciones categorizadas, podemos extraer los siguientes criterios didácticos para valorar el proceso de composición activado atendiendo al *cierre textual*:

PROCESO DE COMPOSICIÓN
Situación retórica:

<p>Tener en cuenta la superestructura expositiva: desarrollo enciclopédico</p> <p>Tener en cuenta la naturaleza explicativa característica del texto expositivo: cierre valorativo o conclusivo</p> <p>Facilitar la labor interpretativa del destinatario: explicitar la deducción de la macroestructura del texto (contenido global del texto)</p> <p style="text-align: center;">Estrategias cognitivas</p> <p>Haber planificado globalmente el texto de modo que se sea capaz de:</p> <p style="text-align: center;">Tener capacidad de síntesis y/o valoración.</p> <p>Tener capacidad para anticipar el cierre: previsión en la ordenación y organización de la información.</p> <p>Tener capacidad para deslindar la información jerárquicamente importante y que por lo tanto interesar recordar y destacar.</p>
--

Cuadro 17: criterios didácticos de evaluación para el cierre textual referidos al proceso de composición textual

B). Configuración de criterios didácticos de evaluación referidos a la producción textual

Como hemos efectuado con las otras operaciones, la categorización del *cierre textual* en manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias del mismo permite la configuración de criterios didácticos en que no sólo se explicita qué operación textual debe realizarse para la ejecución competente de un texto expositivo (*cerrar el texto*), sino también estrategias diversas por las que los estudiantes, al finalizar Secundaria, consiguen realizar satisfactoriamente esta operación, así como modos insatisfactorios de llevarla a cabo. En el siguiente cuadro aparece recogida de forma sintética dicha información:

OPERACIÓN TEXTUAL	SE CONSIGUE SI...	NO SE CONSIGUE SI...
CIERRE DEL TEXTO	a) El texto se cierra tras el desarrollo del último punto del tópico. b) El texto se cierra con un ejemplo ilustrativo con el que se explicita la información esencial del tópico tratado. c) La conclusión recoge las grandes líneas del desarrollo presentado. d) En el cierre se valora la trascendencia del desarrollo previo y se destaca la magnitud del tópico tratado.	a) Existe una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace en el cierre textual: 1a. Se anuncia como cierre un fragmento que resulta no serlo. 2a. La conclusión no recoge las ideas más importantes apuntadas. b) El final se rellena artificialmente con lugares comunes sobre el tópico desarrollado. c) El cierre textual se presenta como fragmentario.

Cuadro 18: criterios didácticos de evaluación para el cierre textual referidos a la producción textual

En el cuadro, la información contenida se refiere a cada una de las manifestaciones categorizadas, si bien en algunos casos una misma manifestación se desgrana en varias opciones. Así, las opciones a y b recogidas en la columna de *se consigue si...* se han contemplado bajo la manifestación denominada *desarrollo del último punto del tópico*. Por otra parte, las opciones c/d de esta misma columna son posibilidades recogidas bajo la otra manifestación contemplada como satisfactoria (*conclusión, recapitulación o valoración de lo más destacado*). Nos ha parecido necesario, desde un punto de vista didáctico, especificar entre los distintos usos de una misma manifestación.

C). Indicadores de realización

En el cuadro que sigue, se recogen algunos de los posibles indicadores de realización de las manifestaciones satisfactorias del *cierre textual*:

MICROESTRUCTURAS RETÓRICAS
Microestructura de resumen, síntesis o conclusión. Microestructura de orden de importancia. Microestructura de causa-efecto. Microestructura de ejemplificación. [...]
ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS
Marcadores reformulativos no parafrásticos. Marcadores de integración lineal. [...]
SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y ELEMENTOS TIPOGRÁFICOS
Empleo de comas tras los marcadores reformulativos. Empleo de punto final para cerrar el texto. Empleo del punto y aparte para marcar el espacio textual destinado al cierre del resto del texto. [...]

Cuadro 19: posibles indicadores de realización de manifestaciones satisfactorias del cierre textual

5.4.3. Determinación de la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos para el cierre textual

Como viene siendo habitual, categorizadas las manifestaciones que del *cierre textual* se encuentran en las muestras analizadas y establecido un posible marco de referencia normativo y criterial, llevamos a cabo la determinación de la validez y la fiabilidad de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos.

5.4.3.1. Resultados de la validez y la fiabilidad. Interpretación de los datos

No han resultado ni válidas ni fiables tres de las manifestaciones establecidas para dar cuenta de las habilidades textuales empleadas por los estudiantes para cerrar el texto, como queda recogido en la siguiente tabla:

TIPO DE RESPUESTA	MANIFESTACIONES NO VALIDADAS	MANIFESTACIONES NO FIABLES
EXPOSICIÓN	Desarrollo del último punto del tópico	Desarrollo del último punto del tópico (7)
	Cierre abrupto	Cierre abrupto (12)
COMENTARIO	Apariencia de valoración personal	Apariencia de valoración personal (5)

Tabla 40: resultados de la validez y la fiabilidad para la operación textual de cierre textual

Es interesante señalar que las manifestaciones que no han resultado válidas en exposición no han resultado tampoco fiables en este tipo de escrito. Tales manifestaciones son las denominadas *desarrollo del último punto* y *cierre abrupto*. Por otro lado, cabe destacar que estas mismas manifestaciones han resultado válidas y fiables en comentario (vid. apéndice III, tablas 52, 53, 54, 55). Del mismo modo, la manifestación que no ha resultado válida en comentario, la denominada *apariencia de valoración personal* tampoco ha resultado fiable en dicho tipo de prueba, aunque, sin embargo resulta válida y fiable en exposición.

A continuación, comentamos las manifestaciones que han presentado problemas de validez y fiabilidad. Hasta el momento, a la hora de comentar tales resultados, seguíamos el orden de exposición que habíamos seguido en el análisis de las manifestaciones, comentando primero las contempladas como satisfactorias y en segundo lugar las insatisfactorias. Sin embargo, en este caso, no vamos a seguir esta pauta, puesto que la causa de que dos manifestaciones presenten problemas de validez y fiabilidad en exposición es la misma: la confusión entre una y otra. Es la primera vez que nos encontramos de un modo tan manifiesto con el hecho de que una manifestación se confunda con su anversa, esto es, que una manifestación satisfactoria se confunda con su descripción opuesta. Por esta razón, hemos preferido unir en el análisis que efectuamos a continuación la interpretación conjunta de estas dos manifestaciones (epígrafe A). Posteriormente, en un segundo momento, interpretamos a qué se debe la falta de validez y fiabilidad de la manifestación que ha presentado problemas en la prueba de comentario (epígrafe B).

A). Desarrollo del último punto del tópico. Cierre abrupto del texto

Como hemos apuntado, el hecho de que se lleve a cabo una interpretación conjunta de las manifestaciones denominadas *desarrollo del último punto del tópico* y *cierre abrupto* se debe a la constante confusión existente entre ambas, cuando una se ha descrito como satisfactoria y la otra como no satisfactoria. Quiere esto decir que los observadores han considerado un final como *desarrollo del último punto* cuando la investigadora había considerado que se estaba ante un caso de *cierre abrupto*. Dicha falta de acuerdo se da en los siete exámenes en que no ha resultado fiable la variable denominada *desarrollo del último punto*. Un ejemplo de ello se encontraría en la valoración del siguiente *cierre*:

(191) *En España dejarán muchos monumentos, así como, influencias en estilos posteriores (mudéjar).*

En Córdoba, se halla una gran mezquita, que en un principio era sólo el núcleo central y se fue ampliando con las necesidades. Es característico sus arcos de herradura sobrepuestos dando mayor esbeltez a la mezquita. En Sevilla se halla la Giralda con una profusa decoración exterior, y la Torre del Oro una torre de defensa del periodo almohade. En Madrid, así como, en otras ciudades como Toledo, se conservan las murallas y algunas puertas (Puerta de la Bisagra, Toledo). En Granada se encuentra el mayor palacio árabe español: la Alhambra, un palacio con murallas exteriores, y grandes jardines y fuentes interiores.

La escultura, debido a la religión, queda marginada a fuentes o está ligada a la arquitectura.

Muchas ciudades españolas conservan aún barrios árabes, como en Granada. Ma/Ha/02

En este examen, la investigadora ha considerado que el *cierre* es *abrupto*. Para emitir este juicio de valor, se ha tenido en cuenta el texto previo y el poco desarrollo informativo de dicho *cierre*. En cambio, el observador ha considerado que en este *cierre* tiene lugar el *desarrollo del último punto del tópico*. Tal falta de acuerdo se da también al valorar el siguiente *cierre*:

(192) *Lo primero que nos impresiona es el contraste arquitectónico entre el interior, fastuoso y de elaborada estética decorativa, y el exterior, sobrio y sencillo. Cabe destacar que el agua y la luz son elementos esenciales, junto con la vegetación para la Alhambra. La simbiosis entre naturaleza y arquitectura es asombrosa, casi mágica.*

Destacan en el palacio de la Alhambra el patio de los Leones, el de los Arrayanes, los jardines del Partal, la torre de Comares, la sala de los Embajadores, la de la Lindaraja, la de las hermanas, etcétera... Mu/Ha/04

De nuevo, el observador ha considerado que en el *cierre* recogido en el ejemplo (192) se ofrece el *desarrollo del último punto*, frente a la investigadora, que lo ha analizado como *cierre abrupto*. En este caso, para llevar a cabo dicha valoración se ha basado en diversas informaciones tipográficas y léxicas que presenta el texto: por un lado, en el empleo del vocablo *etcétera* y los puntos suspensivos con los que finaliza el texto. Por otro lado, en el hecho de que efectúa una catalogación de ejemplos considerados importantes (*destacan*) pero en cambio no los desarrolla. De este modo, el lector se encuentra con una contradicción entre las pistas que parecen indicarle continuidad y la realidad: el final del texto. El observador no efectúa ningún comentario en voz alta que ayude a interpretar sus valoraciones. Algo similar ocurre en la interpretación del siguiente *cierre textual*:

(193) - *EL PALACIO: era el lugar de descanso de los emires pero también el lugar donde se realizaban todos los asuntos políticos de la época. Sus características son: dominio del muro sobre el vano (para evitar los ataques), y almenas parecidas a los palacios o fortalezas medievales. Un ejemplo de Palacio es la Torre del Oro de Sevilla.* Mu/Ha/09

El observador lo ha considerado como un caso de *desarrollo del último punto*. Para ello, comenta que ha tenido en cuenta que el tópico del escrito es: *Características generales del arte islámico: la mezquita y el palacio*. Al haber descrito *el palacio*, el texto ha desarrollado el último punto del tópico, por lo que, siguiendo las convenciones textuales prototípicas del texto expositivo, éste llega a su fin.

Sin embargo, la investigadora ha tenido en cuenta otros aspectos para valorar tal *cierre* como abrupto. Considera que, en primer lugar, no se ha informado al lector del *cierre*, anunciando explícitamente los dos subtemas de su texto. En segundo lugar, la información expuesta en torno a *la mezquita* ha finalizado de forma tan abrupta a como ha ocurrido con *el palacio*. Por último, argumenta que, con tales *cierres* mediante ejemplificación, se olvida una de las convenciones académicas para el uso de ejemplos: la necesidad de establecer explícitamente la relación existente entre el ejemplo y lo

ejemplificado, esto es, la necesidad de un desarrollo explicativo del ejemplo de modo que se demuestre la relación existente con el saber genérico que pretende legitimar e ilustrar (cfr. supra subapartado 5.3.1.1: epígrafe B).

El observador parece haber juzgado como satisfactorios *cierres* que no guardan ninguna relación con el texto al que pertenecen; en muchos casos, aportan información no pertinente con el texto previo. Además, en ellos el texto se precipita hacia su final sin anunciar de modo alguno al lector su proximidad. Puede asentirse que, para los observadores, el criterio de satisfacción parece haber quedado reservado al hecho de que el texto no finaliza con una frase-párrafo o a que aparentemente la información contenida en el *cierre* parece estar cohesionada al menos con el párrafo precedente.

De todos modos, en muchas ocasiones, el observador deja constancia de su duda en los protocolos en voz alta. Ante la duda que se le plantea sobre la calidad de tales *cierres*, decide marcar los dos finales cuando, por su propia naturaleza, son incompatibles:

(194) *En el techo dibuja más que pinta escenas del Génesis y Antiguo Testamento: " Adán y Eva " , " La creación del hombre " ...*

Al final Miguel ángel se vuelve manierista, es decir, las formas de sus figuras toman formas retorcidas y recargadas.

Rafael

Es un pintor tradicional, de formas clásicas, sitúa en sus obras el tema central en el medio, típico del renacimiento.

Sus madonnas son de tonos ligeros y muy bellas, delicadas y de formas suaves.

En sus cuadros las figuras toman cierta inclinación del cuello hacia un lado como en " los desposorios de la Virgen " , en el que también aparece otra característica del renacimiento, es decir, el situar en el paisaje arquitecturas clásicas, también hay cierta simetría en sus pinturas.

También destacó por sus retratos como el del " El Cardenal " , en el que no sólo refleja con exactitud el físico y la ropa sino que también refleja un retrato psíquico del retratado. Ma/Ha/05

A la hora de valorar este *cierre textual* (194), el observador comenta en voz alta que es un caso muy problemático, y se plantea hasta qué punto puede considerarse un *cierre* satisfactorio. Lo abrupto --dice-- es consecuencia de no relacionar ya en el texto, en el desarrollo textual previo, a los tres autores que constituyen el tópico del mismo. Aunque el texto --señala-- finaliza con el último punto, parece abrupto porque ya el paso

de un autor a otro lo es. Concluye diciendo que quizá si el texto sólo hubiera tratado de *Rafael*, el *cierre* no se percibiría como tan abrupto. Ante el planteamiento de estas dudas, decide señalar las dos manifestaciones comentadas. La investigadora había considerado este final como un caso de *cierre abrupto*, basando su juicio en lo que el observador plantea: la falta de trabazón con el texto previo, la concepción del texto en su conjunto como desorganizado.

Las mismas dudas están en la base de la valoración del siguiente final:

(195) *Miguel ángel no sólo destaca en pintura, sino también en arquitectura y escultura.*

Dentro de sus obras escultóricas destacan " La Piedad " , " Moisés " , " David " , etc.

Sobresalen las pinturas que este artista realizó en las bóvedas de la Capilla Sixtina del Vaticano; donde destaca su " Juicio final " en que pone de manifiesto sus conocimientos de la fisionomía humana, cuerpos un tanto musculosos, etc. Ma/Ha/09

El observador pone en duda, a pesar de que es el juicio que emite, que se trate del desarrollo del último punto, señalando que, aunque el último punto sea Miguel Ángel, se esperaría una recapitulación que retomara el tópico, en este caso, *la pintura del cinquecento*. De nuevo, cabe decir que para la investigadora el texto no finaliza con el *desarrollo del último punto* porque el texto previo es ya un texto desmembrado a pesar de los intentos de articularlo mediante una *progresión de temas derivados*, siendo el hipertema "*La pintura del cinquecento*" y los temas derivados los tres autores principales: *Leonardo, Rafael y Miguel Ángel* (vid. supra subapartado 5.2.1.1: epígrafe A). Además dicho *cierre abrupto* se hace más evidente con el empleo del etcétera, que deja el texto abierto desde el punto de vista informativo.

En cambio, en el siguiente caso, los roles parecen invertirse. Es el observador quien señala *cierre abrupto* mientras que la investigadora lo contempla como *desarrollo último punto*:

(196) *En la etapa Jacobina se proclamó una Constitución nonata en el año 1793, también con una división de poderes, pero en esta constitución aparecieron " los asignados " que eran títulos de deuda pública que llevarán a la ruina a la gente que había invertido en ellos.*

La última etapa de la revolución francesa es el " Directorio " en el que se forman una serie de coaliciones. Esta etapa servirá para la expansión

territorial francesa y será la etapa que dará paso a las guerras Napoleónicas 1799-1814.

Todavía se proclamará una tercera Constitución en el año 1795. Donde de nuevo aparecerán los asignados. Ov/Hc/06

En este caso la investigadora ha basado su criterio en el empleo del futuro con el que parecen anunciarse acontecimientos históricos que no forman parte ya del periodo histórico analizado, *la Revolución Francesa*, aunque se derivan de éste. De todos modos, a la luz de la interpretación ofrecida por el observador, cabe decir que dicho *cierre* dista de ser satisfactorio desde el momento en que tan sólo apunta sin desarrollarlas las consecuencias del período histórico expuesto, además de que no está bien construido gramaticalmente.

La confusión constante entre las dos manifestaciones comentadas provoca no sólo la falta de fiabilidad de las mismas, sino también la falta de validez de las mismas en exposición. El hecho de que la investigadora haya considerado como *cierre abrupto* lo que los observadores han contemplado como desarrollo del último punto explica que aquella manifestación tenga un índice de frecuencia más elevado según la investigadora (54,7% según la investigadora frente a 42,5 según los observadores). Del mismo modo, esta confusión explica que la manifestación denominada desarrollo del último punto tenga un índice de frecuencia más elevado según los observadores (17,9 según la investigadora frente a 35% según los observadores).

Interpretados ya los casos en que se produce la paradójica confusión entre *cierre abrupto* y *desarrollo del último punto*, cabe comentar otras circunstancias que provocan también la falta de fiabilidad de la manifestación de *cierre abrupto*. En el ejemplo que sigue, el observador ha indicado sólo *aparición de valoración personal*. La investigadora ha añadido además *cierre abrupto*:

(197) *De todas formas fracasará porque el liberalismo fue muy fuerte en Europa y era muy difícil, sino imposible, volver al Antiguo Régimen de antes de la Revolución Francesa. El liberalismo había entrado en Europa, puede solucionar problemas que el Antiguo Régimen no había solucionado.*

No se puede volver hacia atrás. Sa/Hc/01

Es cierto que, al considerar la *apariencia de valoración personal* una manifestación no satisfactoria, el desacuerdo entre los dos juicios emitidos no parece tan extremo. Sin embargo, la investigadora cree oportuno señalar también la recepción de dicho *cierre* como *abrupto*, entre otras razones por no desarrollar dicha aparente *valoración personal*, lo que provoca la creación de una frase-párrafo. La misma falta de acuerdo se encuentra a la hora de valorar el siguiente *cierre*:

(198) *El personaje más importante de la pintura barroca española es Velázquez de él tenemos también " El aguador " , en esta pintura sigue las mismas técnicas que en las Meninas.*

Se hacen muchos retratos de la corte o de personajes importantes que pagan para ser retratados.

El paisaje también es un tema.

No todos los pintores son tenebristas, hay un pintor que sólo representa a frailes, con una composición simétrica y simple; la luz es difuminada e invariable, no hay focos de luz pero sí hay sombras.

Sus retratos son buenos. Ba/Ha/06

De nuevo, en la concepción de tales finales como *cierres abruptos* interviene de modo muy significativo el hecho de que el texto que se supone que cierra es un claro ejemplo de *suma de información* (vid. supra subapartado 5.2.1.2: epígrafe E), con un desarrollo informativo fuertemente fragmentado.

B). *Apariencia de valoración personal*

La manifestación bajo la que se recogen los casos de *apariencia de valoración personal* no ha resultado válida ni fiable en comentario. Con frecuencia, tal como ocurría con las manifestaciones anteriormente comentadas, parece haber una confusión entre esta manifestación (*apariencia de valoración personal*) y su correspondiente manifestación satisfactoria (*recapitulación, conclusión o valoración de lo más destacado*).

Los siguientes *cierres* han sido contemplados por el observador como ejemplos de *recapitulación o conclusión* de lo más destacado mientras que la investigadora los ha considerado, por el contrario, como una manifestación de *cierre* en que se pretende llevar a cabo una aparente *valoración personal*:

(199) *La fotografía de la izquierda da una vista del patio de los leones de la Al-Hambra. En el centro posee una fuente, elemento típico de los patios*

hispanoárabes [...] . Es típica la decoración de los arcos con mocábares es decir se colocan piezas de madera, se cubren de yeso y dan la impresión de ser estalactitas. Esta construcción pertenece a la época nazarí del siglo XIV. La decoración conjuga tres aspectos, la vegetal, la estilizada de la construcción y el sonido del agua que elevan a esta construcción a la máxima belleza. Mu/Ha/02

(200) *Es una obra de gran perfección y belleza que resume los valores del barroco.* Ma/Ha/02

En los finales apuntados, parece haber una *recapitulación de lo más destacado*. Se echa quizás de menos una mayor extensión informativa de dicha valoración. No acaban de ser finales que puedan considerarse satisfactorios, lo que ha inclinado a la investigadora a contemplarlos como intentos fallidos de valoración o *recapitulación* que queda sintetizada en una frase-párrafo en el segundo ejemplo (200). En el primero (199), parece recogerse realmente una síntesis de lo apuntado pero la concepción de tal final como no satisfactorio depende, de nuevo, más de la valoración del texto previo que de una valoración sobre el *cierre* propiamente dicho. En este caso, sólo desde el final puede seguirse mejor la lectura del texto previo, pues es en este espacio textual donde se explicita la estructura del texto.

A la vista de ejemplos como éstos, se pone de manifiesto que la falta de fiabilidad de la manifestación comentada se debe fundamentalmente al grado de exigencia de lo que el evaluador espera en un *cierre* valorativo o conclusivo así como a una posible malinterpretación de lo que dicha manifestación implica. No puede considerarse que hay *recapitulación o valoración de lo más destacado* cuando ésta queda sintetizada en una frase-párrafo en que no se efectúa realmente una reformulación de lo apuntado, sino que se acude a una frase que actúa como cliché con la que se pretende, sin embargo, valorar el texto previo.

En otros casos, no son tan contradictorios los juicios emitidos por observador e investigadora, sino que la falta de fiabilidad se explica entonces por el hecho de que uno de ellos señala la presencia de dos manifestaciones no satisfactorias, tal como ocurre en la valoración del siguiente texto, en que el observador ha señalado *apariencia de valoración personal* además de *cierre abrupto* mientras que la investigadora ha señalado sólo *cierre abrupto*:

(201) *El color, antes mencionado "verde", "violeta" ...
La naturaleza "rodea" todo el poema, así el "sol", el "río", "la
madreselva".*

*Este sentimiento de tranquilidad que siente el escritor sabe **expresarlo con tal perfección que el lector se siente invadido por él. Para hacernos sentir la sensación que él pretende utilizar una serie de recursos literarios como son: las exclamaciones, la aliteración, los epítetos.** Sa/Li/08*

Efectivamente, con la aportación del juicio emitido por el observador, parece indudable considerar que se está ante casos en que se pretende llevar a cabo una *aparente valoración personal*.

5.4.3.2. Implicaciones de los resultados de la validez y la fiabilidad. Conclusiones parciales

Al interpretar la falta de fiabilidad y validez de las manifestaciones referidas al *cierre textual*, pueden apuntarse tres conclusiones:

1. En primer lugar, parece indudable que en ocasiones en un texto no se refleja una única manifestación de una operación textual, sino que, para llevar a cabo una valoración más precisa del mismo, es necesario conjugar más de una. A veces, incluso, parece necesario combinar, en el juicio de valor emitido, una manifestación satisfactoria con una no satisfactoria. Con esta valoración, aparentemente contradictoria, el estudiante recibe más información de en qué medida se acerca y se aleja de un texto satisfactorio, con lo que se puede crear un diálogo evaluativo más enriquecedor. Es frecuente que, aun siendo insatisfactoria la estrategia empleada, se acerque, de algún modo, a una manifestación satisfactoria, lo que puede poner al estudiante sobre la pista que le ayude a mejorar su competencia textual.

- En segundo lugar, la valoración de un texto depende en gran medida del grado de exigencia del evaluador. La búsqueda de unanimidad en este aspecto quizá pase por llevar a cabo la conjugación anteriormente apuntada, indicándole al estudiante en qué medida se acerca y se aleja de un texto satisfactorio.

- En tercer lugar, la valoración del *cierre textual* difícilmente puede llevarse a cabo de forma aislada. La valoración del texto de modo analítico parece resultar menos fiable que una valoración holística del mismo (vid. supra cap. II, 2.2.3.1). Quiere esto decir, en el caso concreto del *cierre textual*, que la emisión de un juicio de valor sobre el

mismo depende en gran medida de la valoración del texto previo. Un cuerpo informativo caótico difícilmente podrá alcanzar un *cierre* satisfactorio.

Por las razones apuntadas, no nos parece, desde un punto de vista didáctico, alarmante la confusión, en la emisión del juicio de observadores e investigadora, de una manifestación satisfactoria con su correspondiente uso no satisfactorio. No puede entenderse la valoración de un texto como una decisión dicotómica, de valoraciones claramente delimitadas, sino que, como hemos intentado defender a lo largo de estas páginas, es preciso concebir la satisfacción textual como un gradación paulatina de más a menos nivel de satisfacción. Para dar cuenta de dicha gradación resulta primordial la combinación en ocasiones de rasgos satisfactorios al lado de rasgos no satisfactorios que permitan explicitar de modo más claro de qué manera el texto se acerca y se aleja del modelo de calidad textual marcado como objetivo.

Por otro lado, la determinación de la validez y la fiabilidad para las manifestaciones establecidas para el *cierre textual* suponen una revisión de la propuesta de evaluación que hemos configurado.

Respecto de la evaluación normativa, la invalidez de tres de las manifestaciones supone, en cierto modo, poner en tela de juicio la descripción efectuada sobre el nivel de competencia, así como el marco de referencia normativo establecido. Según los resultados ofrecidos por los observadores, no parece haber, sobre todo en la prueba de exposición, una diferencia tan dispar entre *cierres* satisfactorios y no satisfactorios, aunque la manifestación no satisfactoria denominada *cierre abrupto* sigue siendo la más frecuente (vid. supra subapartado 5.4.2.1: epígrafe A). En la prueba de comentario, parecen más frecuentes los amagos de una conducta explicativa final que lleva a aparentes *cierres* valorativos.

Por lo tanto, a la luz de la información recabada tras la triangulación de los datos, el estudiante medio podría, en todo caso, caracterizarse por los intentos fallidos de cerrar competentemente su escrito. Como hemos indicado, los textos en que se combinan usos satisfactorios y no satisfactorios resultarían más usuales de lo que en un principio habíamos señalado. Por lo tanto, el marco de referencia normativo podría formularse de un modo más específico del siguiente modo:

-El estudiante ha de ser capaz, como mínimo, de intentar cerrar el texto apuntando el último punto del mismo o esbozando una recapitulación, conclusión o valoración de lo más destacado.

En cuanto a la evaluación criterial, cabe hacer una serie de apreciaciones estrechamente ligadas que permiten modificar y afinar la propuesta de evaluación presentada anteriormente (vid. subapartado 5.4.2.2: epígrafe B):

1. Por un lado, parece necesario enfatizar la idea de que la emisión de un juicio sobre la calidad del *cierre* depende en gran medida de la valoración del texto previo. Esto mismo implica insistir en qué se entiende por un *cierre* insatisfactorio.

2. Creemos que, teniendo en cuenta las convenciones textuales prototípicas, no podemos considerar satisfactorio un *cierre* que apunta las ideas expuestas en el desarrollo previo y las presenta en forma de listado y/o con una estructuración en frases-párrafo.

3. Por último, el texto debe cerrarse no sólo desde el punto de vista semántico, sino que es necesario que dicho *cierre* se marque tipográficamente con un punto final, cuya aparición, según las convenciones socialmente establecidas para el texto expositivo académico, está reñida con el empleo de puntos suspensivos o de un etcétera, recursos tipográficos que dejan el texto semánticamente abierto.

OPERACIÓN TEXTUAL	SE CONSIGUE SI...	NO SE CONSIGUE SI...
CIERRE DEL TEXTO	<p>a) El texto se cierra tras <u>haber anunciado y desarrollado</u> el último punto del tópico.</p> <p>b) El texto se cierra con un ejemplo ilustrativo con el que se explicita la información esencial del tópico tratado.</p> <p>c) La conclusión <u>sintetiza brevemente</u> las grandes líneas del desarrollo presentado.</p> <p>d) En el cierre se valora la trascendencia del desarrollo previo y se destaca la magnitud del tópico tratado.</p>	<p>a) Existe una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace en el cierre textual:</p> <p>1a. Se anuncia como cierre un fragmento que resulta no serlo. 2a. La conclusión no recoge las ideas más importantes apuntadas.</p> <p>b) El final se rellena artificialmente con lugares comunes sobre el tópico desarrollado.</p> <p>c) sólo se apunta, pero no se desarrolla, una posible recapitulación final.</p> <p>d) El cierre textual se presenta como fragmentario:</p> <p>1d. No se desarrolla la información del supuesto último punto del tópico. 2d. <u>El cierre se materializa en una frase-párrafo.</u> 3d. <u>El texto previo es desmembrado.</u></p>

Cuadro 20: reajuste de la propuesta parcial de evaluación criterial para el cierre textual

Como se aprecia en el cuadro (20), hemos marcado en subrayado los cambios que, a la luz de la interpretación efectuada de las manifestaciones con la triangulación de observadores, nos han parecido más pertinentes. Los cambios son tanto reformulaciones de enunciados como introducción de nuevos enunciados.

A lo largo del apartado 5.4 hemos categorizado las manifestaciones que de la misma hemos encontrado en el corpus analizado (5.4.1); hemos efectuado una propuesta parcial de evaluación para tal operación (5.4.2), y hemos determinado la validez y fiabilidad de dicho análisis (5.4.3). En el apartado que sigue (5.5) se lleva a cabo un recuento de lo apuntado a lo largo de este capítulo, recogiendo resultados finales y presentando la doble propuesta final de evaluación.

5.5. Discusiones de los datos. Propuesta de evaluación normativa y criterial para el texto expositivo académico

A lo largo de este extenso capítulo, hemos llevado a cabo el análisis de los escritos objeto de estudio de esta investigación. El capítulo se ha organizado en torno a una exposición correlativa de cada una de las operaciones textuales seleccionadas para el análisis (*presentación del tópico* [5.1], *organización y desarrollo de la información* [5.2], *aclaración textual y ejemplificación* [5.3], *cierre textual* [5.4]).

A grandes rasgos, el análisis efectuado de cada operación ha tenido las siguientes fases: en primer lugar, hemos establecido una categorización atendiendo a las manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias de la misma. A continuación, hemos procedido a plantear una propuesta de evaluación para cada operación. Por un lado, a partir de la descripción del nivel de competencia más frecuente, y en este sentido normal, hemos configurado un marco de referencia normativo. Por otro lado, desde el análisis cualitativo efectuado para cada operación, hemos configurado un marco de referencia criterial. Por último, hemos llevado a cabo la determinación de la validez y fiabilidad de cada una de las manifestaciones categorizadas para cada operación. Con la información obtenida, hemos intentado reajustar, en la medida de lo posible, la propuesta de evaluación normativa y criterial presentada en un primer momento.

Tras esta breve síntesis de cómo se ha ordenado el capítulo, recogemos los resultados obtenidos, tras la determinación de la validez y fiabilidad, en cada una de sus fases: propuesta de evaluación normativa (5.5.1), propuesta de evaluación criterial (5.5.2). En un tercer momento, comentamos el grado de validez y fiabilidad de la propuesta de evaluación presentada (5.5.3).

5.5.1. Propuesta de evaluación normativa

En el cuadro adjunto, se recoge la información que configura, según los datos obtenidos en nuestro análisis e incorporando ya el reajuste de los mismos tras la determinación de la validez, el *marco de referencia normativo* para evaluar textos expositivos académicos de las disciplinas de Humanidades en Enseñanza Secundaria. La información referida a cada operación textual está organizada en torno a tres bloques: nivel de competencia medio (subapartado 5.5.1.1), nivel mínimo de

exigencia, esto es, marco de referencia normativo (subapartado 5.5.1.2), concreción del marco de rendimiento ideal (subapartado 5.5.1.3):

OPERACIONES TEXTUALES	NIVEL DE COMPETENCIA MEDIO (exposición y comentario)	MARCO DE REFERENCIA NORMATIVO	CONCRECIÓN DEL MARCO DE RENDIMIENTO IDEAL
Presentación del tópico	1. Perfil poco preciso: repartición casi equitativa entre textos satisfactorios y no satisfactorios. 2. Falta de variedad de estrategias para una presentación satisfactoria del tópico. 3. Nivel de competencia ligeramente inferior en comentario debido a la creación necesario de una doble referencia textual.	El estudiante ha de ser, como mínimo, capaz de: Delimitar el tópico de sus escritos con información enciclopédica que lo enmarque, aunque, sin embargo , no se cree una 'dèxis discursiva' para la existencia de un metatexto.	Al finalizar la Enseñanza Secundaria, el estudiante ha de ser capaz de: 1. Presentar el tópico de su escrito a partir de enmarcarlo con un trasfondo enciclopédico, funcional con el texto subsiguiente. 2. Presentar el tópico de su escrito a fin de crear textos autónomos respecto de la situación de enunciación, que no tengan en cuenta el saber compartido con el profesor.
Organización y desarrollo de la información	1. Creación de textos medianamente satisfactorios . 2. Producción de textos organizados en torno a una <i>progresión de temas derivados</i> cuyo dominio falla en algún momento por dificultades en el desarrollo (<i>desorden temático</i>) o por dificultades en la organización informativa (<i>no estructuración gráfica</i>).	Crear textos con predominio de organización temática, con la estructura prototípica de los textos expositivos, aunque con problemas en la estructuración de los párrafos o de forma esporádica en el desarrollo informativo.	1. Exponer jerárquicamente la información en torno a un tópico. 2. Clasificar la información en partes y subpartes, y expandir la información en torno a cada una de ellas. 3. Crear un texto legible y visible (estructurado temática y gráficamente).
Aclaración textual y ejemplificación	1. Oscilación entre momentos satisfactorios y no satisfactorios., caracterizados estos últimos por la ausencia de aclaración y ejemplificación. 2. Nivel de competencia inferior en comentario por la complejidad de manejar las dos desnivelaciones textuales constantes: la información genérica junto con la información ejemplificante.	Presentar la información nueva y destacar la información relevante, aunque en otros momentos no realice tales operaciones a pesar de que sean necesarias (dificultad de deslindar lo nuevo y lo relevante debido a la paradoja del contrato comunicativo).	1. Realizar reformulaciones informativas para presentar información nueva y destacar la información relevante. 2. Aclarar un saber genérico a partir de una ejemplificación del mismo. 3. Explicar los ejemplos en relación con el saber al que acompañan.
Cierre textual	1. Previo a la determinación de la validez: incompetencia para cerrar el texto: textos caracterizados por un cierre fragmentario. 2. Tras la determinación de la validez: intentos fallidos de cerrar el texto (intento de valoración, intento de presentar el último punto del tópico, etc.).	Intentar cerrar el texto apuntando el último punto del mismo o esbozando recapitulación, conclusión o valoración del tópico tratado.	1. Cerrar el texto sintetizando su propio escrito. 2. Cerrar el texto juzgando la relevancia de los tópicos estudiados. 3. Cerrar el texto creando cierres expositivos convencionales que finalicen tras haber desarrollado el último punto, previamente anunciado, del tópico tratado.

Cuadro 20: síntesis de la propuesta de evaluación normativa

5.5.1.1. Nivel medio de competencia que los estudiantes manifiestan para cada operación textual seleccionada en el análisis

Los resultados obtenidos, en cuanto al nivel de competencia, a lo largo del análisis para la prueba de exposición y la de comentario son bastantes coincidentes en cada una de las operaciones textuales analizadas. Por esta razón, en esta síntesis final, no nos ha parecido oportuno, debido a las constantes coincidencias, distinguir los resultados según los dos tipos de prueba. Tales coincidencias han permitido, en cierto modo, corroborar los datos obtenidos. Tan sólo hemos señalado, en el cuadro (20), los casos en que la existencia de diferencias entre ambos nos ha parecido significativa.

En líneas generales, destaca, no obstante, el hecho de que el nivel medio de competencia sea ligeramente más bajo en calidad en comentario, lo que puede explicarse teniendo en cuenta que en este tipo de prueba el estudiante debe realizar una aplicación de la teoría sobre un ejemplo concreto. Este enfoque conlleva una mayor complejidad que, de algún modo, se refleja en cada una de las operaciones textuales analizadas. En el comentario escrito a una obra, el estudiante:

- Debe crear desde el inicio textual dos referencias lingüísticas (existencia física de la obra [déxis discursiva] + delimitación del tópico).

- Debe organizar y desarrollar la información sin que el esquema prototípico del texto expositivo (*progresión de temas derivados*) resulte tan afín a la información aportada, por lo que cae con más frecuencia en listar información inconexa a través de una cadena plana de frases (*suma de información*).

- Debe emplear con frecuencia la necesaria y constante desnivelación textual entre el saber conceptual y el saber ejemplificante.

- Debe, acorde con el objetivo del texto, activar una conducta explicativa final, con la que se sintetice, concluya o valore lo apuntado anteriormente, lo que supone la activación de estrategias cognitivas más sofisticadas.

De todos modos, como hemos dicho, el nivel de competencia que resulta más frecuente en comentario se asemeja al obtenido en exposición. Ahora bien, debe señalarse que en este último tipo de prueba a veces no ha destacado un determinado nivel de competencia por encima de otro. Esta falta de delimitación clara de un nivel medio de competencia se ha dado en la operación textual de *presentación del tópico*. En esta ocasión, lo hallado en la prueba de comentario ha permitido, de algún modo, inclinar la balanza hacia un lado u otro.

Leyendo verticalmente la información contenida en la columna correspondiente del cuadro (20) podríamos describir, tras la determinación de la validez de los datos, el nivel medio de competencia en los siguientes términos:

Los estudiantes presentan diversificación de dominio a la hora de presentar el tópico de sus escritos. Es frecuente que los estudiantes presenten el tópico tras haber retomado la mención del mismo en la pregunta. En el terreno de lo insatisfactorio, puede darse el caso de que se mencione léxicamente el tópico pero no se presente. Asimismo, también ocurre con frecuencia que los estudiantes ni siquiera mencionan el tópico de sus escritos y se lanzan a verter información sobre el mismo. En comentario, con frecuencia olvidan la creación necesaria de una doble referencia lingüística.

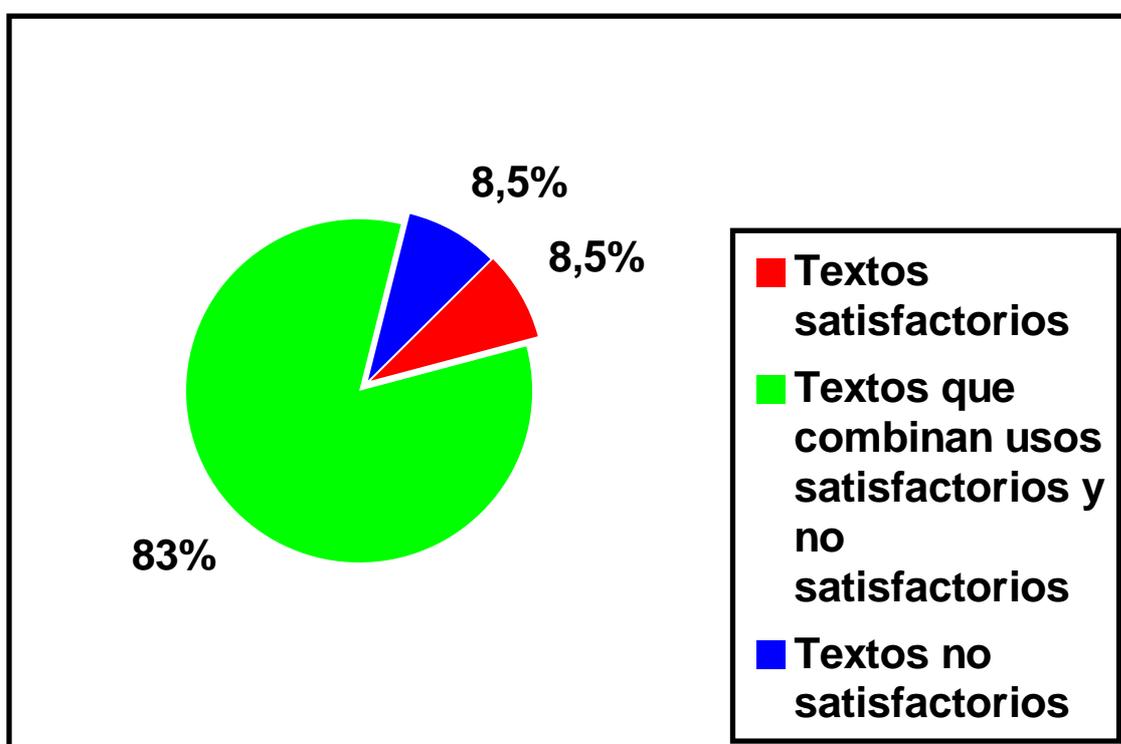
En la organización y desarrollo informativos, los estudiantes se escudan con frecuencia en el esquema prototípico de los textos expositivos (*progresión de temas derivados*), organizando el texto en torno a una clasificación del *tópico* en partes y subpartes. Ahora bien, sus escritos revelan dificultades para casar la *estructuración temática* con la *estructuración gráfica*, esto es, presentan problemas en la distribución y organización de párrafos. Asimismo, se perciben momentos de *desorden temático* (desorden en la exposición temática de la información). Son cuerpos textuales que, a pesar de ser de una extensión que hemos considerado breve, presentan oscilaciones en el mantenimiento de un determinado nivel de competencia.

Esta misma oscilación caracteriza el empleo de la aclaración textual y la ejemplificación. A lo largo de un mismo escrito, hay momentos acertados (*presentación de la información nueva, énfasis en la información relevante, ejemplificación de la información generalizante*) al lado de momentos insatisfactorios por no activar tales operaciones cuando serían necesarias. En estos casos, bajo la expresión referencial de términos, los estudiantes creen condensar una información que no necesitan explicitar, lo que revela, una vez más, que, en general, se mueven, erróneamente, por un afán de aportar datos.

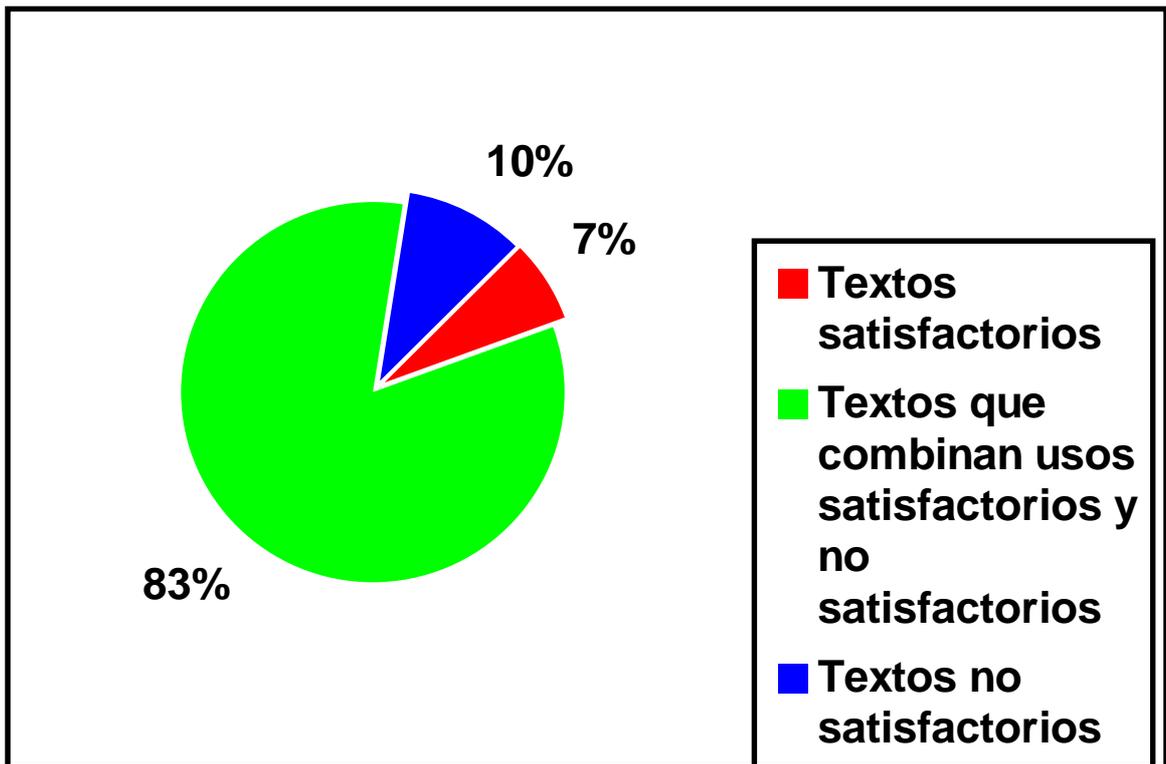
Al llegar al final del texto, debido, quizá, a la propia tensión del texto previo y a los factores ambientales propios de la situación de examen, los escritos acusan más la sobrecarga cognitiva que no se sabe superar. Destacan los intentos fallidos por querer cerrar el texto a partir de presentar información sobre el último aspecto del tópico o a partir de una valoración del mismo.

Cabe señalar que los resultados obtenidos en la determinación de la validez han variado el nivel medio de competencia que en un principio se había señalado para el cierre textual. Para las otras operaciones textuales analizadas, la validez ha sido, en general, alta.

Por otro lado, desde una perspectiva de análisis final, podemos aportar un dato más, que hasta el momento no ha sido presentado, que confirma el nivel general de competencia. Podemos observar cómo se distribuyen los tres niveles generales de competencia (*plenamente satisfactorio*, *medianamente satisfactorio*, *plenamente insatisfactorio*) atendiendo a la realización conjunta de todas las operaciones textuales analizadas:



Gráfica 6: distribución de los niveles de competencia en exposición



Gráfica 7 distribución de niveles de competencia en comentario

Estos porcentajes indican qué cantidad de escritos son plenamente satisfactorios porque inician, desarrollan, organizan, aclaran, ejemplifican y cierran el texto competentemente, así como los no satisfactorios y los que combinan en su producción momentos satisfactorios al lado de insatisfactorios. Como podía deducirse de lo ya apuntado, son estos últimos escritos los más frecuentes, tanto en exposición (83%) como en comentario (83%), mientras que los otros dos niveles de competencia se distribuyen en frecuencia por un igual.

Son en definitiva textos que se caracterizan por ser, desde el punto de vista de la competencia textual, fluctuantes, con constantes altibajos que deben interpretarse como una señal más de la falta de dominio. Creemos que la problemática general que refleja este nivel de competencia puede permitir la configuración de un marco de referencia normativo para la emisión de un juicio valorativo sobre el nivel de calidad de los escritos estudiantiles.

5.5.1.2. Configuración de un marco de referencia normativo. Nivel de competencia mínimo exigible en los textos expositivos académicos en Enseñanza Secundaria

A lo largo del análisis hemos ido indicando cuál sería, a la luz de los datos, el nivel mínimo de exigencia que se podría establecer a la hora de emitir un juicio de valor para cada una de las operaciones textuales analizadas. Puede parecer redundante la información recogida bajo este epígrafe, puesto que ésta es bastante coincidente en algunos casos con la apuntada en el nivel medio de competencia. Sin embargo, en dos casos (*presentación del tópico*, *cierre textual*) la información contenida es bastante diferente. Ello es así por dos razones distintas:

En cuanto a la presentación del tópico, la inexistencia de un determinado nivel de competencia claramente delimitado impide el establecimiento de un nivel mínimo -normativo- de exigencia. En el caso del cierre textual, con anterioridad a la triangulación de los datos, obtenemos que un alto índice de estudiantes presenta una incompetencia absoluta para cerrar sus textos. Resulta difícil establecer un nivel mínimo exigible puesto que el nivel medio se encuentra en el extremo inferior de incompetencia. Ahora bien, la falta de validez de los resultados referidos al cierre textual ha permitido reajustar la configuración de un posible marco de referencia normativo.

Como quiera que tanto en el caso de la *presentación del tópico* como en el del *cierre textual*, más de una cuarta parte de estudiantes como mínimo se muestra competente en tales operaciones, nos ha parecido que, desde un punto de vista didáctico, debíamos situar esa franja mínima teniendo en cuenta no sólo el nivel de competencia más frecuente sino también la existencia de estos otros niveles que indican que tal nivel es posible entre la población analizada (vid. apartados 5.1.2.1, 5.4.2.1). Por otro lado, la información aportada en la triangulación de los datos también ha permitido, como hemos dicho, tal configuración.

En el caso del cierre hemos creído oportuno recoger la idea de que éste se convierte, como hemos indicado, en un momento de difícil y compleja resolución. Al estudiante medio parecen ocurrírsele ideas en el último momento que no puede insertar en su texto a no ser que las apunte al final del mismo. Como hemos subrayado, ello es un reflejo evidente del factor tiempo y del efímero proceso de composición que el estudiante, en situación de examen, puede emplear para su producción textual. La ejecución del

cierre está, pues, sometido a fuertes tensiones cognitivas y ambientales. Esto explicaría que, en este punto, el nivel de competencia disminuya, y sería el motivo por el que el grado de tolerancia ante la valoración de esta operación debiera ser mayor que para las otras operaciones textuales activadas en la realización del escrito. De todos modos, los datos obtenidos en la triangulación, permiten, si acaso, establecer un umbral mínimo de exigencia más elevado.

Del mismo modo, en el caso del tópico, al no haber un nivel de competencia que destacara, ha resultado fundamental el contraste de los datos obtenidos en ambos tipos de pruebas (exposición y comentario), así como también las interpretaciones ofrecidas tras la triangulación de los datos.

Respecto de las otras dos operaciones textuales, organización y desarrollo de la información y aclaración textual, cabe decir que el marco de referencia normativo parece, al menos, aparentemente, coincidir con el nivel medio de competencia. Sin embargo, cabe hacer la salvedad de que, a la hora de establecer la norma hemos destacado sobre todo lo satisfactorio. Evidentemente, si el nivel medio de competencia coincidiera con el marco de referencia normativo, no habría lugar para el aprendizaje, cuando el objetivo de cualquier enseñanza es aspirar a aumentar en calidad lo contemplado como normal.

Los niveles mínimos de competencia exigibles en la realización de cada operación tienen en común la pretensión de reflejar la naturaleza fluctuante de dicho nivel de competencia, de ahí que hayamos querido marcar con un conector conciso (que hemos señalado en negrita) la confluencia de aspectos satisfactorios al lado de no satisfactorios (vid. cuadro 20, 2ª columna).

5.5.1.3. Concreción del marco de rendimiento ideal

A partir del marco de referencia normativo establecido, hemos pretendido establecer unos objetivos de enseñanza-aprendizaje (recogidos en la 3ª columna del cuadro 20) que definimos como concretos o específicos por diversos motivos:

1. Los objetivos se refieren a un determinado tipo de texto (texto expositivo académico de Humanidades).

2. Son objetivos formulados a partir de lo que los estudiantes hacen y de lo pueden llegar a hacer. Se han formulado a partir de, por un lado, las necesidades textuales suficientemente detectadas entre estudiantes al finalizar los estudios

secundarios y, por otro lado, a partir de, las habilidades empleadas por éstos para resolver satisfactoriamente la ejecución de las operaciones textuales consideradas definitorias del texto expositivo académico.

Tales objetivos, punto de partida de una secuenciación y programación didácticas para el texto expositivo académico, quedan traducidos, como se detalla en el apartado que sigue, en criterios didácticos de evaluación (cfr. GRUPO EVA 1991, CAMPS 1994b).

5.5.2. Propuesta de evaluación criterial

Así como la evaluación normativa se establece fundamentalmente a partir del análisis cuantitativo efectuado sobre la frecuencia de uso de las manifestaciones categorizadas, la evaluación criterial propuesta se ha configurado a partir de la información recabada con el análisis cualitativo llevado a cabo para cada manifestación. Cabe señalar que una de las mayores dificultades ha sido reducir la información aportada en el análisis a una enumeración sintética. Otra complejidad ha sido la configuración en sí de la parrilla evaluativa de modo que no se leyera como un recetario. Para ello, hemos seguido, fundamentalmente, las propuestas de GRUPO EVA (1991,1996), VESLIN et al. (1992), RIBAS (1996) y MILIÁN & RIBAS (1997).

Nos hemos acercado a juzgar la calidad textual de los escritos objeto estudio a partir de cuatro criterios que, como se ha justificado teóricamente (cfr. supra cap. III, 3.5, 3.7), hemos considerado definitorios de la tarea evaluada, en este caso un texto expositivo académico. Para convertir tales criterios en una herramienta didáctica capaz de potenciar el aprendizaje, hemos definido el dominio (*manifestaciones satisfactorias*) y la ausencia de dominio (*manifestaciones no satisfactorias*) de cada criterio entre la población analizada. Asimismo, hemos establecido criterios didácticos de evaluación atendiendo no sólo a la producción textual (a partir de las manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias de cada operación textual), sino también al posible *proceso de composición textual*. Asimismo, hemos listado posibles *indicadores de realización* frecuentemente empleados en las manifestaciones satisfactorias de las operaciones textuales seleccionadas.

Como se ha apreciado a lo largo del capítulo, en la exposición previa sobre la propuesta parcial de evaluación criterial para cada operación textual, no hemos creído

conveniente recoger en un mismo cuadro la información referida a las tres dimensiones apuntadas (*proceso, producción, indicadores de realización*), porque podría leerse como que a cada operación le corresponde un determinado proceso de composición y unos determinados indicadores de realización, cuando, por el contrario, como hemos visto, la información aportada en torno a estas dos dimensiones (*proceso de composición, indicadores de realización*) se repite y no suele ser exclusiva de una determinada operación. Si gráficamente se ofreciera la información propiamente lingüística (la referida a los *indicadores de realización*) en una columna anexa a las manifestaciones satisfactorias de cada operación textual, podría leerse, erróneamente, como un recetario. Por otro lado, el proceso de composición podría malinterpretarse como la resolución de problemas retóricos independientes que luego son anexados.

La concepción multidimensional, dinámica e interactiva del texto debe reflejarse también en la concepción de evaluación del mismo. El hecho de contar con la triple información apuntada (*proceso, producto, indicadores de realización*) permite llevar a cabo una evaluación del texto en una doble dirección: desde lo más profundo a lo más superficial (top-down) y desde lo más superficial a lo más profundo (bottom-up). La evaluación recoge así la interacción de los distintos estadios en paralelo de la producción textual (cfr. BEAUGRANDE 1984). De este modo, el estudiante puede tomar conciencia sobre el porqué de las convenciones textuales propias de un determinado tipo de texto y puede concebir la gramática operativamente, es decir, a partir de la función de ésta en el texto (vid. supra cap. III, 3.6).

Asimismo, es interesante tener en cuenta en la concepción criterial de evaluación que, a lo largo de la producción textual, las distintas partes del texto se influyen mutuamente y el grado de satisfacción de una depende en gran medida del grado de satisfacción de las otras. Por lo tanto, la valoración de un escrito debe contemplar esa constante interdependencia entre las distintas partes del texto. En nuestra investigación esa interacción entre las distintas partes del producto textual ha sido sustentada teóricamente por la concepción de los *principios de linealidad*, definidos como operativos e interactivos (BEAUGRANDE 1984).

Desde este punto de vista puede decirse que el proceso de producción textual es doblemente recursivo: por el proceso de composición llevado a cabo (continuo trasvase desde los estadios más profundos a los superficiales, y viceversa, esto es,

movimiento top-down y bottom-up) y por la influencia mutua entre las distintas partes del texto producido (vid. cap. III, 3.6), de ahí que consideremos que la emisión de un juicio de valor sobre un producto textual, aun sustentándose en unos criterios explícitos de evaluación, debe plantearse de modo holístico o globalizador.

El siguiente cuadro pretende, aunque de modo insuficiente, reflejar este dinamismo del proceso y del producto textual. Reflejar gráficamente la multidimensionalidad del texto escrito resulta complejo. El cuadro, aunque planteado de forma plana, pretende dar cuenta del doble movimiento constante comentado, de ahí las líneas verticales (referidas al proceso recursivo de composición) y horizontales (referidas a la influencia mutua entre las distintas partes del cuerpo) que lo barren. Hemos intentado reflejar gráficamente también tal interacción entre las distintas partes del texto y entre los distintos estadios del proceso de composición textual al separar cada parte con líneas discontinuas. Por otro lado, a lo largo del análisis previo, hemos insistido en el binomio indisoluble que forman puntuación y textualidad, y, de algún modo, hemos querido recoger también dicha interdependencia en el cuadro adjunto (cfr. BEAUGRANDE 1985, BESSONAT 1988, FERREIRO et al. 1996, FIGUERAS 1998, entre otros):

<p>Top</p> <p>↓</p> <p>Down</p> <p>Up</p> <p>↑</p> <p>Bottom</p>	Proceso de composición	<p>Conciencia de la audiencia que, aunque experta, actúa como desconocedora de la materia. Conciencia de la ausencia del principio de cooperación por parte del receptor.</p> <p>Cálculo del grado de conocimiento compartido y del grado de relevancia textual para un receptor no cooperador.</p> <p>Selección, jerarquización y ordenación de la información en relación con el tópico textual.</p> <p>Conocimiento de las convenciones textuales prototípicas: superestructura piramidal.</p> <p>Producción de un texto autónomo respecto de la situación de enunciación.</p> <p>Búsqueda de eficacia comunicativa: demostrar que se sabe lo suficiente para aprobar.</p> <p>Búsqueda de eficiencia comunicativa: texto fácil de procesar para el lector.</p>			
	Principio de linealidad	Principio de núcleo y adjuntos	Principio de pertenencia a una lista o enumeración	Principio contra la ambigüedad	Principio de pausa posible
	Operación textual	Inicio textual: presentación del tópico	Organización y desarrollo de la información	Aclaración textual y ejemplificación	Cierre textual
	Microestruct retórica	<p>Definición; causa-efecto; orden espacio-temporal; orden de importancia; de lo general a lo específico; clasificación; comparación y contraste; anticipación de la estructura, ejemplificación, analogía, ilustración verbal, resumen, síntesis o conclusión</p> <p>[...]</p>			
	Estructuras lingüísticas	<p>Construcciones explicativas (aposición, cláusula relativa, proposiciones coordinadas con marcadores reformulativos); cláusula relativa creadora de referencia; oraciones atributivas; verbos presentativos; enumeraciones informativas; elementos tematizadores; utilización de léxico metadiscursivo; marcadores de integración lineal</p> <p>[...]</p>			
	Signos de puntuación y tipográficos	<p>Signos de puntuación reflejo de pausas retóricas, no cognitivas.</p> <p>Signos de puntuación reflejo de una jerarquización de la información (punto y aparte): equilibrio entre párrafo físico y párrafo conceptual.</p> <p>Signos de puntuación reflejo de introducción de información adjunta (coma, dos puntos).</p> <p>Empleo de títulos y subtítulos</p> <p>[...]</p>			

Cuadro 21: reflejo de la multidimensionalidad de la producción textual

En suma, creemos que la evaluación y, por ende, la enseñanza-aprendizaje del texto escrito, debe partir del doble movimiento interdependiente de top-down / bottom-up, que tiene lugar no sólo a lo largo del proceso de producción, sino también a lo largo del mismo texto.

Como se aprecia en el cuadro adjunto (21), hemos eliminado la información referida a las manifestaciones satisfactorias y no satisfactorias de cada una de las operaciones textuales definidoras de la tarea evaluada. Con el ánimo de hacer más eficaz el planteamiento didáctico, hemos creído conveniente presentar esta información en un cuadro aparte (22). En dicho cuadro, hemos definido el dominio (recogido bajo el epígrafe de *se consigue*) y ausencia de dominio (recogido bajo el epígrafe de *no se consigue*) de cada operación textual tomada como criterio de evaluación.

Con el objetivo de formar que busca la evaluación en educación, es necesario que ésta se convierta en una herramienta informativa tanto para el profesor como para el estudiante. A este último la evaluación debe indicarle qué ha aprendido y qué debe aprender. Al profesor debe proporcionarle información sobre lo que necesita ser enseñado y aprendido (cfr. GRUPO EVA 1991,1996, VESLIN et al. 1992, RIBAS 1996, MILIÁN & RIBAS 1997, entre otros). Por ello, tal propuesta de evaluación criterial ha sido configurada a partir de necesidades y habilidades textuales empleadas por los estudiantes, suficientemente detectadas y documentadas:

OPERACIONES TEXTUALES	SE CONSIGUE SI...	NO SE CONSIGUE SI...
<p style="text-align: center;"><u>EXPRESIÓN DEL TÓPICO</u></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">PRESENTACIÓN DEL TÓPICO TEXTUAL</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>El tópic textual se presenta en el primer párrafo.</p> <p>El tópic ocupa la posición más alta desde el punto de vista de jerarquización de la información.</p> <p>Se emplea opcionalmente, pero no de forma exclusiva, un título como medio de anunciar el tópic de su texto.</p> <p><u>El tópic textual se expresa léxicamente y, además, a continuación se presenta, como información nueva que es.</u></p> <p><u>En el caso de que se trate de un comentario a una obra, se crea una doble referencia: una deíxis discursiva y un enmarque enciclopédica sobre la obra comentada.</u></p> <p>a) Se adelanta el desarrollo del tópic textual. Se explicita el plan de presentación de la información.</p> <p>b) Se define el tópic textual con información que resulta funcional en el texto subsiguiente.</p> <p>c) Se enmarca el tópic textual dentro de unas coordenadas espacio-temporales.</p>	<p>El tópic textual no se presenta en el inicio textual.</p> <p>Se presenta el tópic como información subordinada de otra.</p> <p><u>El tópic, aunque introducido léxicamente e incluso ocupando una posición jerárquica alta, se da como información conocida, sin presentarlo.</u></p> <p><u>El tópic aparece elíptico o en forma pronominal, sin explicitarlo léxicamente por considerar que forma parte del conocimiento compartido al estar formulado en la pregunta.</u></p> <p>Se emplea el título como único lugar en que expresar y/o presentar el tópic.</p> <p>a) Existe una incongruencia entre la estructuración anunciada del texto y el desarrollo ulterior.</p> <p>b) Se enmarca el tópic con información no relevante, con excesiva información enciclopédica.</p> <p>c) <u>Se enmarca el tópic con información insuficiente: sólo el eje temporal o espacial cuando ambos resultan funcionales para situar el tópic y dan mayor calidad al escrito.</u></p> <p>d) El texto entra de lleno a tratar algún aspecto del tópic sin presentarlo.</p>
	<p>- El texto materializa linealmente la jerarquía informativa planificada, ligando estructura temática y estructura gráfica:</p> <p>a) Un tema por párrafo (párrafo físico = párrafo conceptual).</p> <p>b) Varios párrafos para un mismo tema (párrafo físico = párrafo conceptual).</p> <p>- Se une la información perteneciente a una misma enumeración, a un mismo tema.</p>	<p>a) La información se presenta organizada en el interior de los párrafos pero no se organiza la relación entre los distintos párrafos (creación de párrafos anexionados).</p> <p>b) El texto <u>no se estructura gráficamente, ya que se presenta:</u></p> <p>1b) Con bloques informativos.</p> <p>2b) Con párrafos segmentados aleatoriamente (párrafos arbitrarios).</p> <p>3b) La información se estructura en frases-párrafo.</p>
<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">DESARROLLO DE LA INFORMACIÓN</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><u>(EN EL PÁRRAFO Y EN EL TEXTO)</u></p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>- <u>La información se desarrolla a partir de un eje temático estructurador:</u></p> <p>a) El texto presenta una estructuración en partes y subpartes (progresión de temas derivados).</p> <p>b) El texto presenta una estructuración de lo general a lo específico. Normalmente, al final de cada párrafo se anuncia una información que se desarrollará en el siguiente.</p> <p>c) El texto presenta una estructuración constante en torno a un tema. Lo que marca la ordenación y estructuración en párrafos son los cambios de giro en los aportes informativos.</p>	<p>a) La información se presenta organizada pero esquematizada, sin que haya un desarrollo explicativo de la información enumerada.</p> <p>b) El desarrollo y organización de la información se reduce a nivel de párrafos (párrafos anexionados).</p> <p>c) <u>El texto presenta una falta de comunión entre su estructuración temática y su estructuración gráfica (párrafos-bloque y/o arbitrarios).</u></p> <p>d) Se introduce fuera de lugar una idea no pertinente con el aspecto tratado, lo que puede provocar además la aparición de información redundante (desorden temático).</p> <p>e) El texto se presenta como una suma inconexa de información, <u>lo que implica un permanente desorden temático y que la organización queda reducida exclusivamente al nivel de la frase.</u></p>
	<p>- Se definen los conceptos considerados nuevos en relación con el tópic tratado, con el sentido léxico o</p>	<p>a) No se definen o aclaran los términos considerados clave (nuevos o relevantes) en relación con la</p>

<p>DE LO QUE SE AFIRMA MEDIANTE ACLARACIONES</p> <p>↓</p> <p>↑</p>	<p>contextual exacto.</p> <p>y</p> <p>- Se definen los conceptos considerados relevantes en relación con el tópico tratado de modo que éstos queden resaltados y desarrollados.</p>	<p>materia tratada.</p> <p>b) <u>No se dan denominaciones precisas a las realidades descritas. No se conceptualiza.</u></p> <p>c) Se aclara como un intento de entender la información uno mismo, no para destacar o aclarar la información nueva o relevante para el receptor.</p> <p>d) <u>Se confunde aclarar con repetir.</u></p>
<p>LEGITIMACIÓN DE LO QUE SE DICE MEDIANTE EXPOSICIÓN DE EJEMPLOS</p> <p>↓</p> <p>↑</p>	<p>Se exponen ejemplos concretos que ayudan a explicar el conocimiento. Los ejemplos se acompañan, además, de una segunda explicación que los relaciona con el saber conceptual que ejemplifican.</p> <p><u>En el comentario a una obra, se expone un saber conceptual cuya legitimación se respalda con ejemplos de la obra analizada.</u></p>	<p>a) No se ejemplifica.</p> <p>b) No se desarrollan los ejemplos que acompañan a una explicación</p> <p>c) La información generalizante se sustituye por un ejemplo. <u>En el comentario a una obra aparece una descripción plana de la misma (de lo que se ve o lo que hay) sin que esta sirva para exponer un saber conceptual.</u></p> <p>d) <u>La obra que debe comentarse sirve como pretexto para exponer un saber conceptual sin que se legitime lo que se dice con ejemplos de la obra de partida.</u></p> <p>e) El texto se convierte en una catalogación de ejemplos sin desarrollar.</p>
<p>CIERRE DEL TEXTO</p> <p>↓</p> <p>↑</p>	<p>a) El texto se cierra tras <u>haber anunciado y desarrollado</u> el último punto del tópico.</p> <p>b) El texto se cierra con un ejemplo ilustrativo con el que se explicita la información esencial del tópico tratado.</p> <p>c) La conclusión <u>sintetiza brevemente</u> las grandes líneas del desarrollo presentado.</p> <p>d) En el cierre se valora la trascendencia del desarrollo previo, se destaca la magnitud del tópico tratado.</p>	<p>a) Existe una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace en el cierre textual:</p> <p>1a. Se anuncia como cierre un fragmento que resulta no serlo.</p> <p>2a. La conclusión no recoge las ideas más importantes apuntadas.</p> <p>b) El final se rellena artificialmente con lugares comunes sobre el tópico desarrollado.</p> <p>c) Sólo se apunta, pero no se desarrolla, una posible recapitulación final.</p> <p>d) El cierre textual se presenta como fragmentario:</p> <p>1d. No se desarrolla la información del supuesto último punto del tópico.</p> <p>2d. <u>El cierre se materializa en una frase-párrafo.</u></p> <p>3d. <u>El texto previo es desmembrado.</u></p>

Cuadro 22: síntesis de la propuesta de evaluación criterial

En el cuadro adjunto, se ha dejado sin parcelar la columna correspondiente a operaciones textuales con el ánimo de reflejar, de nuevo, la constante y necesaria interrelación entre las distintas operaciones textuales, reflejo cada una de ellas de un determinado principio de linealidad. Por otro lado, la configuración de criterios didácticos presentada integra ya la información aportada (marcada con subrayado) tras el análisis efectuado de la validez y fiabilidad.

5.5.3. Resultados globales sobre la determinación de la validez y la fiabilidad

La técnica cualitativa de triangulación de los datos ha permitido delimitar y reajustar la propuesta inicial de evaluación. Ahora, desde una perspectiva final, cabe hacer una valoración sobre el grado, en términos cuantitativos, de la validez y la fiabilidad que la propuesta de evaluación normativa y criterial presentaba en su planteamiento inicial.

Para ello, cabe recordar que, entre las cuatro operaciones textuales analizadas (*presentación del tópico, organización y desarrollo de la información, aclaración textual y ejemplificación, cierre textual*), hemos categorizado un total de veinticinco manifestaciones textuales. Las manifestaciones que han resultado problemáticas en su validez y fiabilidad quedan recogidas en los siguientes cuadros: debe destacarse que todas las manifestaciones que no han resultado válidas tampoco han resultado fiables. Asimismo seis manifestaciones no han resultado fiables ni en exposición ni en comentario:

Operación textual	Manifestaciones no válidas	Manifestaciones no fiables
Presentación del tópico		Tópico: forma léxica
Desarrollo y organización de la información	Progresión de tema lineal	Progresión de tema lineal
		Progresión de tema constante
		Párrafos-bloque
		Desorden temático
Aclaración textual		Reformulación para legitimar un saber mediante una ejemplificación
		No realización de una reformulación necesaria
		Abuso de reformulación
		Ejemplificación en lugar de la información generalizante
Cierre textual		Desarrollo del último punto del tópico
		Cierre abrupto

Tabla 41: manifestaciones con problemas de validez y fiabilidad en exposición

Operación textual	Manifestaciones no válidas	Manifestaciones no fiables
Presentación del tópico	Tópico: forma léxica	Delimitación del tópico
		Tópico: forma léxica
		Marco del tópico no satisfactorio
Desarrollo y organización de la información		Progresión de tema lineal
		Párrafos-bloque
		Desorden temático
Aclaración textual	Reformulación para legitimar un saber mediante una ejemplificación	Reformulación para presentar información nueva
		No realización de una reformulación necesaria
		Ejemplificación en lugar de la información generalizante
Cierre textual	Apariencia de valoración personal	Apariencia de valoración personal

Tabla 42: manifestaciones con problemas de validez y fiabilidad en comentario

Del total de las manifestaciones categorizadas (veinticinco), cuatro no han resultado válidas en exposición: *progresión de tema lineal*, *abuso de reformulación*, *desarrollo del último punto*, *cierre abrupto*. Por lo tanto, la *validez* del total de la categorización efectuada es en exposición de un 84%.

Para comentario, la *validez* es mayor, puesto que de las veinticinco manifestaciones, sólo tres no han resultado válidas: *el tópico se presenta como conocido bajo una forma léxica*, *reformulación mediante ejemplificación*, *aparición de valoración personal*. Por lo tanto, la *validez* de las categorías establecidas es del 88%.

Interesa destacar que las manifestaciones que no han resultado válidas no son las mismas en exposición que en comentario, por lo que en total son siete las que, en realidad, presentan problemas de *validez*. De todos modos, puede considerarse que presentan una *validez* alta. Ello puede ser debido a factores diversos:

1. Como se ha comentado, la mayor parte de las variables establecidas ha sido documentada en otros estudios descriptivos sobre el nivel de competencia de los estudiantes.

2. Los observadores seleccionados cumplen un determinado perfil que no es demasiado frecuente entre la población total de profesores de Secundaria. Aquellos, además de la experiencia mínima de cinco años como docentes de lengua y literatura españolas en Secundaria, tienen experiencia docente universitaria mínima de tres años, impartiendo clases de lingüística textual y/o de análisis del discurso. Son por tanto personas conocedoras de la problemática que supone evaluar un texto escrito académico y conocedoras además del marco teórico en que se sustenta la presente investigación. De todos modos, debe decirse que el observador tan sólo contaba con un listado de las manifestaciones categorizadas, sin una descripción de las mismas. Sólo en el caso de que lo solicitara se le ofreció una breve descripción oral de lo que la manifestación pretendía describir (vid apéndice III; epígrafe B).

En cuanto al índice de *fiabilidad* éste es considerablemente menor que el obtenido para la *validez*. Cabe recordar que hemos considerado que una manifestación no era fiable si la adjudicación de la misma a un escrito por parte de observadores e investigadora no coincidía en, al menos, en cuatro ocasiones. Como quiera que en exposición, el número total de variables no fiables es de once, la *fiabilidad* obtenida en exposición es del 56%. En comentario, el índice es del 60%, puesto que el número total de variables no fiables ha sido de diez. Ahora bien, cabe la posibilidad de calcular el grado de fiabilidad de otro modo: teniendo en cuenta el cúmulo de manifestaciones no coincidentes en un mismo examen. Los resultados son entonces los siguientes:

¡Error! Marcador no definido. Variables no coincidentes	Número de escritos en exposición	Número de escritos en comentario
0	5	6
1	15	5
2	8	7
3	4	7
4	6	7
5	2	--
6	--	2
7	--	--
8	--	1
TOTAL DE ESCRITOS ANALIZADOS	40	35

Tabla 43: cálculo de fiabilidad por exámenes

Si, como hemos considerado (vid. cap. IV. 4.3.4), a partir de cuatro manifestaciones no coincidentes en un mismo examen, la *fiabilidad* sobre el juicio emitido del mismo empieza a resultar problemática, se obtiene que el 20% de las valoraciones efectuadas en los escritos de exposición presentan problemas de *fiabilidad*, frente a un 80% de casos en que resultarían fiables. En comentario el porcentaje de falta de *fiabilidad* se sitúa en el 28,57%, frente al 71,43% de casos que resultarían fiables.

Como se comprueba, si se toma como punto de referencia el número de manifestaciones no coincidentes dentro de un mismo escrito, la *fiabilidad* es mayor que si se contempla el número de veces en que una determinada manifestación no ha resultado fiable. Sin embargo, a fin de mejorar la descripción de las manifestaciones categorizadas, hemos creído conveniente tomar como punto de referencia la *fiabilidad* para cada una, aún a pesar de que esto repercute negativamente en los datos cuantitativos obtenidos.

La siguiente tabla resume los datos globales referidos a la *validez* y *fiabilidad* de las manifestaciones categorizadas:

	EXPOSICIÓN	COMENTARIO
<i>Validez</i>	84%	88%
<i>Fiabilidad por categorías</i>	56%	60%
<i>Fiabilidad por exámenes</i>	80%	71,43%

Tabla 44: porcentajes de frecuencias sobre el índice de validez y fiabilidad de las manifestaciones establecida

Con la interpretación de los resultados obtenidos en la validez y fiabilidad hemos podido obtener información que no habíamos obtenido en el primer análisis, así como ofrecer una perspectiva crítica y limitaciones de las manifestaciones establecidas.

En este último punto hemos adelantado ya algunas de las conclusiones que exponemos a continuación en el capítulo VI.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Recuerdo que, en cierta ocasión, al ser interrogado Álvarez Méndez sobre qué hay que hacer para acabar con la subjetividad en evaluación, este respondió: “Matar al sujeto”

"La fabrication d'instruments d'évaluation et d'amélioration de la compétence en français écrit nécessite, pour que leur contenu soit valide, la connaissance préalable de toutes les catégories d'erreurs linguistiques que font les scripteurs dans leurs productions écrites et la connaissance de l'ordre de fréquence des erreurs relevant de chaque catégorie."
Asselin & Laughlin 1992: 13

A la vista de los resultados obtenidos del análisis del corpus, expondremos a continuación las conclusiones más generales que se extraen de nuestra investigación. Para ello, fijaremos la atención en la manera en que se alcanzan los objetivos propuestos (6.1), así como en las implicaciones de los resultados obtenidos (6.2). Para finalizar, señalaremos líneas futuras de investigación (6.3).

6.1. Consecución de los objetivos planteados

A partir del análisis de los datos y la consiguiente triangulación de los mismos hemos configurado una propuesta para evaluar el *texto expositivo académico* basada en un doble marco de referencia para la emisión de un juicio de valor: *normativo* y *criterial*.

Con la configuración de este doble marco de referencia se alcanza la consecución del doble objetivo fundamental planteado en esta investigación [*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*].

6.1.1. Configuración de un marco de referencia normativo

Con el fin de configurar un *marco de referencia normativo* (epígrafe I), hemos descrito el *nivel medio de competencia* (epígrafe II), así como el *posible proceso de composición subyacente* que refleja dicho nivel de competencia (epígrafe III). Por otro lado, una vez establecido el *marco de referencia normativo*, entendido como el nivel mínimo de exigencia, ha sido posible llevar a cabo una formulación de objetivos de enseñanza-aprendizaje que han permitido una *concreción del marco de rendimiento ideal* (epígrafe IV).

I. Marco de referencia normativo como nivel mínimo de exigencia

A tenor de los resultados obtenidos tras la validez y fiabilidad, el marco de referencia normativo resultante se formula del siguiente modo:

Al finalizar los estudios secundarios, el estudiante ha de ser capaz de crear, en las disciplinas de Humanidades, *textos expositivos académicos* que se ajusten como mínimo a las siguientes condiciones:

a). *La presentación del tópico textual*: el tópico de los escritos ha de delimitarse con información enciclopédica que lo enmarque, *aunque*, sin embargo, no se llegue a crear una ‘deíxis discursiva’ para la existencia de un metatexto.

b). *La organización y desarrollo de la información*: se han de crear textos en los que predomine una organización temática, con la estructura prototípica de los textos expositivos, *aunque*, por otro lado, presenten problemas en la estructuración de los párrafos o, de forma esporádica, en el desarrollo informativo.

c). *La aclaración textual y ejemplificación*: se ha de presentar la información nueva y enfatizar la información relevante, *aunque* en otros momentos no se realicen tales operaciones por la dificultad de deslindar lo nuevo y lo relevante debido a la paradoja del contrato comunicativo.

d). *El cierre textual*: el texto ha de alcanzar su fin, bien tras desarrollar el último punto anunciado del tópico, bien con una breve síntesis o valoración del contenido expuesto, *aunque* pueda caer en algún tipo de inadecuación: conector inadecuado, valoración gratuita y sin fundamento del tópico, etc.

El *marco de referencia normativo* descrito puede catalogarse como válido, esto es, mide lo que dice medir, como hemos podido comprobar al llevar a cabo la triangulación de los datos. La validez obtenida ha sido del 84% en exposición y del 88% en comentario. En un principio, las operaciones que habían resultado más

problemáticas desde el punto de vista de la validez de las mismas eran las referidas al cierre textual. La triangulación de los datos ha permitido reajustar, creemos, la norma referida a dicha operación.

El marco de referencia normativo establecido puede constituir, como en esta investigación hemos defendido, el *umbral mínimo de satisfacción* que deben cumplir los textos de los estudiantes en el período de escolarización analizado. Por lo tanto, puede marcar la frontera del aprobado. Esto explicaría que hayamos empleado en su formulación proposiciones concesivas, puesto que estamos describiendo el nivel mínimo de exigencia, donde, aunque si bien hemos hecho primar lo satisfactorio, lo insatisfactorio también tiene cabida.

Cabe recordar que, para la configuración de este *marco de referencia normativo*, ha parecido necesario deslindar entre el *nivel medio de competencia*, por un lado, y *el nivel mínimo de exigencia* para cada operación textual, por otro. En tales circunstancias, *el marco de referencia normativo* se ha establecido, para que resulte didáctico, a partir de un grado más de satisfacción por encima del *nivel medio de competencia*.

II. Nivel medio de competencia textual

El *nivel medio de competencia textual* obtenido se caracteriza por una constante oscilación a lo largo del escrito entre usos satisfactorios y no satisfactorios de una misma operación textual. Dicho nivel medio de competencia se caracteriza, fundamentalmente, por los siguientes rasgos:

a). *El tópico textual*: son textos que arrancan tras haber mencionado y presentado el tópico de los mismos, o bien, por el contrario, textos que expresan léxicamente el tópico pero no lo presentan informativamente, sino que lo dan como información supuestamente conocida por el lector. En el extremo de empleos insatisfactorios, se crean con frecuencia textos fuertemente dependientes de la situación de enunciación, en los que ni siquiera se menciona el tópico textual.

b). *La organización y desarrollo de la información*: con frecuencia el cuerpo textual se organiza y desarrolla a partir de una clasificación del tópico en partes y subpartes, pero presenta problemas en la segmentación de los párrafos así como también en la ordenación de la información.

c). *La aclaración textual y la ejemplificación*: son textos en los que, con el propósito de demostrar lo aprendido, se definen conceptos, se denominan realidades y se ejemplifican saberes. Sin embargo, en otros momentos, parece prevalecer la idea de aportar datos. Son escritos que se caracterizan entonces por la presencia de términos clave sin definir, sin explicar, sin ejemplificar.

d). *El cierre textual*: son textos que se caracterizan también por ser, en su cierre, fragmentarios, abruptos, aunque en ocasiones puede haber intentos fallidos de cierre del texto.

A simple vista, el *nivel medio de competencia* parece coincidir con el *marco de referencia normativo* descrito. Sin embargo, si observamos detenidamente la caracterización de cada una de las operaciones textuales consideradas, apreciamos que, como hemos indicado anteriormente, la *norma* se ha establecido sobre un grado por encima del *nivel medio de competencia* y desde una interpretación de los datos en que ha prevalecido sobre todo lo satisfactorio. Creemos que, de este modo, la *norma* puede funcionar como herramienta didáctica potenciadora de aprendizaje.

El *nivel medio de competencia* hubiera sido más bajo si hubiéramos tenido en cuenta la conjugación de otros factores (ortografía, sintaxis, vocabulario, puntuación de la frase) o la proporción de usos satisfactorios con no satisfactorios dentro de un mismo escrito. Es evidente que la decisión de considerar un texto como satisfactorio o no satisfactorio comporta una parte arbitraria propia de toda investigación que juzga la calidad de la lengua utilizada. Para reducir al mínimo esta arbitrariedad hemos establecido unos criterios de calidad, sustentados en un marco teórico, que corresponden a las cuatro operaciones textuales que hemos analizado (*presentación del tópico, organización y desarrollo de la información, aclaración textual y ejemplificación, cierre textual*). Desde esta óptica, podemos decir que hemos estudiado la calidad de los escritos atendiendo a las convenciones textuales y discursivas socialmente establecidas para el tipo de texto analizado. Pero debemos recordar 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 ortografía y de la acentuación y un dominio de la puntuación de la frase.

Por otro lado, no podemos saber, por el tipo de cálculo estadístico llevado a cabo, en qué proporción se turnan las manifestaciones satisfactorias con las no satisfactorias en el interior de los escritos. Para haber conocido tal proporción hubiera sido necesario plantear las variables estadísticas como ordinales y continuas, con las que hubiera sido posible reflejar la gradación existente en lo analizado a base de establecer la posición relativa de cada escrito. Sin embargo, antes de dar este paso nos ha parecido necesario categorizar las manifestaciones y calcular la frecuencia de uso de las mismas. Una vez efectuado este primer cálculo podemos plantear, en estudios posteriores, el cálculo de tales proporciones.

Con la descripción *del nivel medio de competencia* se ha dado respuesta al primer bloque de preguntas de investigación [*¿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?*].

III. Posible proceso de composición subyacente

A través de la descripción del *nivel medio de competencia*, nos hemos podido acercar, aunque indirectamente, al *posible proceso de composición subyacente*, a la relación entre procedimiento verbal y contenido, así como a la posible representación mental que del *discurso académico* tienen los estudiantes, por lo que hemos podido dar respuesta al segundo bloque de preguntas de investigación, planteadas en torno a esta realidad [*¿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?*].

Cada manifestación descrita nos informa de algún modo de la posible representación mental que del *discurso académico* subyace tras ella así como del *proceso de composición* implicado o activado. Asimismo, se ha intentado analizar en cada manifestación la relación subyacente entre saber conceptual con el procedimiento verbal descrito, intentando enfatizar la estrecha relación existente entre formación del conocimiento y verbalización del mismo.

El nivel de competencia oscilatorio que caracteriza los escritos analizados puede contemplarse como reflejo de la existencia de sobrecarga cognitiva y también

de una falta de reflexión sobre lo que supone escribir en el ámbito académico. El estudiante, por norma general, no parece plantearse sus escritos como la resolución de un problema retórico, sino que, desconocedor de las convenciones del género discursivo, se enfrenta a tener que decir por escrito en un tiempo límite los conocimientos adquiridos sobre un tópico y éste parece ser su objetivo prioritario. De este modo, el *posible proceso de composición* se caracteriza, en lo relativo a las operaciones textuales estudiadas, en lo siguiente:

a). *Tópico textual*: los escritos traslucen desde el inicio una acumulación de datos sobre el tópico que, al estar enunciado en la pregunta, no se considera necesario presentarlo ni siquiera hacer mención. Son escritos que delatan la falta de una planificación retórica, esto es, carecen de una conciencia de la audiencia y del objetivo pragmático que debe perseguir un escrito académico.

b). *Desarrollo organización de la información*: el estudiante parece moverse por el único afán de aportar información, sin organizar previamente su texto, sin encadenar la información, utilizando como modelo textual la lengua oral espontánea, en la que el desarrollo del tópico está regido por un orden secuencial, y no jerárquico. La pausa cognitiva parece asociarse con pausa conceptual, y así se marcan mediante signos de puntuación (con punto y seguido o con punto y aparte) las sucesivas pausas efectuadas durante la producción textual.

Aunque, por otro lado, los estudiantes parecen demostrar tener interiorizada la superestructura prototípica de los escritos expositivos y la emplean, si bien su dominio no es constante, lo que refleja que al estudiante le cuesta dominar la división en partes y subpartes que parece exigir el *texto expositivo académico* y, a la vez, tener una visión global de su texto.

c). *Aclaración textual y ejemplificación*: al no ser consciente de la paradoja del contrato comunicativo que tiene lugar en situación de examen, al estudiante le resulta complejo saber cuál es la información considerada relevante o nueva de la que interesa demostrar conocimiento. Calcular este grado de relevancia de su escrito, debido al doble rol paradójico del receptor, es una de las mayores dificultades retóricas que debe resolver el estudiante.

d). *Cierre textual*: es en el cierre donde queda más constancia de la sobrecarga cognitiva que conlleva el hecho de escribir. Asimismo, en el cierre se hace más

patente el objetivo último que ha movido al estudiante a efectuar el texto: aportar información, sin que parezca importar el orden de exposición de la misma.

En definitiva, en *el posible proceso de composición* normalmente activado por los estudiantes prima la información a la claridad del texto. El estudiante se plantea el objetivo pragmático del texto como el hecho de dar información al profesor, el corrector, y que sea éste el que la seleccione, ordene y jerarquice. En general, el estudiante no percibe el *discurso académico* según las convenciones textuales del mismo, sino como una acumulación de datos que no requieren el formato de una exposición.

A la vista de los resultados obtenidos, puede decirse que el estudiante, por norma general, no parece tener una idea clara, porque no ha reflexionado sobre ello, de cuáles son las condiciones de enunciación propias del discurso académico, confiando equivocadamente en un contexto compartido con el receptor. El estudiante no parece plantearse el objetivo del tipo de comunicación que se crea en un examen: demostrar que se tiene conocimientos sobre un tópico, explicitando y presentando la información para facilitar la tarea interpretativa del receptor, a pesar de que éste sepa más que él sobre el tópico. No se plantea, pues, el doble rol contradictorio que desempeña el lector de sus escritos: desconocedor como lector, experto como examinador.

IV. Posible concreción del marco de rendimiento ideal

Como último aspecto relacionado con la descripción del *nivel medio de competencia* y con la *configuración del marco de referencia normativo*, cabe subrayar que la constitución de tal marco de referencia ha permitido una *posible concreción del marco de rendimiento ideal*, esto es, de objetivos de enseñanza-aprendizaje, que, como tales, se plantean como idealizados. Esta concreción de objetivos ha permitido enumerar qué se espera de la calidad de los escritos. Se convierten en objetivos alcanzables, puesto que han sido enumerados en función de lo que es normal en un determinado período de escolarización. Asimismo, puede afirmarse que tal concreción de objetivos se traduce en criterios para evaluar el *texto expositivo académico*.

6.1.2. Configuración de un marco de referencia criterial

Con el fin de configurar un *marco de referencia criterial*, hemos establecido *criterios didácticos referidos al producto textual* (epígrafe I), así como al *proceso de composición* (epígrafe II). Asimismo, hemos listado *indicadores de realización* de las manifestaciones satisfactorias de los criterios de evaluación (epígrafe III). Con la información recabada en torno a estas tres dimensiones del fenómeno textual (*producto, proceso, indicadores de realización*), hemos llevado a cabo una *representación gráfica* que intentara reflejar la naturaleza multidimensional del texto (epígrafe IV).

I. Criterios didácticos de evaluación referidos al producto textual

A la hora de configurar la propuesta de *evaluación criterial* para el *texto expositivo académico*, hemos partido de los cuatro criterios bajo los que se recogen operaciones textuales activadas durante la realización de un texto de tales características. Cada uno de estos criterios ha sido definido por su dominio y ausencia de dominio en los escritos analizados. Determinadas la validez y fiabilidad de los datos obtenidos, se formulan los siguientes criterios referidos a la producción textual, presentados aquí de forma muy sintética:

a). Expresión y presentación del tópico

Expresión del tópico: el tópico se presenta en el primer párrafo; ocupa la posición más alta desde el punto de vista de la jerarquización de la información; se expresa léxicamente y además se presenta, como información nueva que es. En el caso de que se trate de un escrito en que se comenta una obra, debe crearse una referencia lingüística tanto para ésta como para el tópico textual. Puede emplearse opcionalmente un título como medio de anunciar el tópico del escrito. No se consigue una expresión satisfactoria del tópico si no se cumple alguna de las condiciones enumeradas.

Presentación del tópico: en la presentación informativa del tópico, bien se adelanta el desarrollo informativo que el tópico tendrá en el texto, bien se define éste con información que luego resultará funcional, bien se enmarca dentro de una coordenadas espacio-temporales que se suponen conocidas en el lector. No se consigue una presentación satisfactoria del tópico si no se cumple alguna de las condiciones enumeradas.

b). Organización y desarrollo de la información. Desarrollo de la información (en el párrafo y en el texto).

Organización de la información: el texto materializa linealmente la jerarquía informativa planificada, ligando en su organización estructura temática y gráfica. Para ello hay que cumplir un mínimo de condiciones.

Desarrollo de la información: el texto se desarrolla a partir de un eje temático estructurador. Para ello hay que cumplir un mínimo de condiciones.

c). *Aclaración textual y ejemplificación*

Legitimación de lo que se afirma mediante aclaraciones: en el texto se definen los conceptos considerados nuevos y relevantes, de modo que queden resaltados y desarrollados. No se consigue una legitimación de los que se afirma mediante aclaraciones si no se cumple alguna de estas condiciones.

Legitimación de lo que se dice mediante exposición de ejemplos: en el texto se exponen ejemplos concretos, que se acompañan de una segunda explicación para establecer la relación existente con el saber conceptual que ejemplifican, que ayudan a explicar el conocimiento. En el comentario a una obra, el saber conceptual se respalda con ejemplos de la obra analizada. No se consigue una ejemplificación satisfactoria si no se cumple alguna de estas condiciones.

d). *Cierre del texto:* el texto se cierra bien tras haber anunciado y desarrollado el último punto del tópico, bien con un ejemplo ilustrativo del tópico expuesto, bien con una síntesis o con una valoración del tópico tratado. No se consigue un cierre satisfactorio del tópico si no se cumple alguna de estas condiciones.

Hemos presentado, de forma muy breve, los cuatro criterios con el desglose a que se han sometido tras la triangulación de los datos. Cabe indicar que el grado de fiabilidad de dicha propuesta criterial de evaluación ha sido de un 56% (para los textos pertenecientes a la prueba de exposición) a un 60% (para los textos pertenecientes a la prueba de comentario). Ahora bien, los datos aportados con la técnica cualitativa de triangulación de los mismos ha permitido reajustar las denominaciones y las caracterizaciones de muchas de las manifestaciones categorizadas, puesto que la triangulación de los datos ha permitido principalmente una mayor especificación de los criterios de evaluación que en un principio habíamos considerado. La falta de fiabilidad se ha debido fundamentalmente a dos razones: por un lado, por una malinterpretación de lo que una manifestación implicaba; por otro lado, por una falta de precisión en la denominación de alguna manifestación.

Los criterios establecidos se definen como didácticos ya que, para la configuración del dominio y ausencia de dominio de cada uno, se ha partido de las necesidades y habilidades textuales detectadas y documentadas en los estudiantes. Además, han sido planteados como una herramienta facilitadora del aprendizaje y de la comunicación entre las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que permiten conocer en qué medida una producción textual se acerca o se aleja de textos expositivos modélicos. Al estudiante le pueden permitir detectar el problema y operar sobre él.

Sin embargo, a la hora de configurar los criterios apuntados, nos hemos encontrado con una serie de dificultades, que a continuación apuntamos:

a). Dificultad de sintetizar la información obtenida en el análisis cualitativo de las manifestaciones categorizadas. En este sentido ha resultado enriquecedor el punto de vista ofrecido mediante la triangulación de observadores.

b). Dificultad de encontrar un metalenguaje para expresar tales manifestaciones que se acercase al metalenguaje de los estudiantes.

c). Dificultad de definir algunos de los aspectos enumerados, como, por ejemplo, el concepto de *información relevante*.

d). Dificultad de no caer en lo escolástico, aunque, por otro lado, es cierto que cualquier empeño de sistematización didáctica obliga, de algún modo, a lo escolástico y más aún cuando el objeto de aprendizaje es un tipo de texto fuertemente estereotipado como puede ser el generado en el ámbito académico.

II. Posibles criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual

Desde los resultados obtenidos en el análisis ha sido posible también una configuración de *posibles criterios didácticos de evaluación referidos al proceso de composición textual*, en que se recoge la caracterización de la situación retórica y de las estrategias cognitivas activadas en una conducta expositiva ideal. Son características de un proceso de composición competente para la prosa expositiva, no exclusivas de una determinada operación textual:

- Conciencia del rol paradójico de la audiencia, del grado de conocimiento compartido con el que se puede contar.
- Capacidad de selección, jerarquización y ordenación de la información.
- Conocimiento de las convenciones textuales prototípicas.
- Búsqueda de eficacia y eficiencias comunicativas: demostrar que se sabe lo suficiente para aprobar, creando, a la vez, un texto fácil de procesar para el lector.

Conocer las peculiaridades del *proceso de composición* de un *texto expositivo académico* puede permitir entablar un intercambio entre profesor y estudiante. Asimismo, al ser información referida al proceso, permite conjeturar sobre el proceso en relación con el texto producido. Además, contrastar este proceso de composición ideal con el propio puede permitir al estudiante reflexionar sobre su representación mental del discurso académico y sobre su propio proceso.

III. Indicadores de realización

Desde los resultados obtenidos en el análisis ha sido también posible un listado de posibles *indicadores retóricos, lingüísticos y tipográficos* de las manifestaciones satisfactorias de las operaciones textuales seleccionadas como criterios de evaluación:

a). Entre las *microestructuras retóricas*, cabe mencionar las de: definición, causa-efecto, orden espacio-temporal, orden de importancia, clasificación, ejemplificación, resumen, síntesis o conclusión, etc.

b). Entre las *estructuras y elementos lingüísticos*, cabe enumerar los siguientes: construcciones explicativas, oraciones atributivas, verbos presentativos, marcadores de integración lineal, etc.

c). Entre los *signos de puntuación y tipográficos*, destacan: los signos de puntuación reflejo de pausas retóricas, y no cognitivas, los empleados para jerarquizar la información (punto y aparte), los empleados para introducir una información adjunta, en forma de aclaración y/o ejemplificación (coma, dos puntos), etc.

Tal listado, del que tan sólo hemos presentado una muestra y que puede irse ampliando con otros análisis, permite una programación didáctica centrada en las estructuras retóricas y lingüísticas que puede necesitar dominar el estudiante para afrontar con éxito un *texto expositivo académico*.

Estos tres *tipos de indicadores* no pueden considerarse exclusivos de una determinada operación textual, puesto que se trata de estructuras retóricas, lingüísticas y características tipográficas y de puntuación que pueden cumplir más de una función en el interior de los textos: una definición, formada, por ejemplo, sobre una estructura atributiva, es una estructura retórica posible para presentar el tópico, para aclarar una información o para cerrar el texto, pongamos por caso.

IV. Representación gráfica de los criterios de evaluación

Hemos procurado llevar a cabo una configuración de criterios que tuviera en cuenta la *multidimensionalidad del texto escrito*, que recogiera los diferentes niveles de análisis del proceso de producción textual. Ahora bien, ha resultado difícil intentar reflejar la naturaleza recursiva, de estadios en paralelo, del proceso de producción textual, y, al mismo tiempo, no caer en el recetario, en asociar una determinada forma lingüística a la realización de una determinada operación textual o a un determinado proceso de composición. Como medida, a la hora de plantear gráficamente la configuración de dicho *marco de referencia criterial* se ha optado por:

a). No presentar de forma anexa la información referida a cada una de estas tres fases de la propuesta de evaluación criterial (*proceso de composición, producto textual, indicadores de realización*), pues tal planteamiento gráfico podría llevar erróneamente a una lectura convergente y la consiguiente asociación de una operación textual a un determinado proceso de composición, a una microestructura retórica o incluso a una estructura lingüística.

b). Representar gráficamente de algún modo el movimiento top-down, bottom-up que supone el hecho de componer un texto. Creemos que, a la hora de plantear la

enseñanza-aprendizaje y evaluación del texto escrito no debe perderse de vista la naturaleza interactiva y dinámica, propia del hecho de componer un texto.

c). Señalar gráficamente la interrelación existente en la producción de las distintas partes del texto. El hecho de que una parte del texto se considere satisfactoria dependerá del resto del texto. Hemos querido huir de presentar la composición textual como una resolución por partes que luego se anexan. Por el contrario, hemos querido reflejar la naturaleza holística del texto, planteado como la resolución de un problema retórico, en cuya resolución debe tenerse en cuenta la concepción del texto como un todo. Estamos de nuevo ante la naturaleza dinámica e interactiva del hecho de escribir.

Cabe señalar que con la consecución de esta segunda parte del objetivo fundamental (*creación de un marco de referencia criterial*) hemos dado respuesta al tercer bloque de preguntas de investigación [*¿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?*].

6.1.3. Relación de interdependencia entre la configuración del marco de referencia normativo y el marco de referencia criterial

En esta tesis de doctorado, habíamos formulado un doble objetivo fundamental (*configuración de un marco de referencia normativo y de un marco de referencia criterial*), puesto que consideramos que el establecimiento de los dos marcos de referencia debía hacerse mediante una relación de interdependencia entre ambos:

- Lo normativo se ha establecido a partir de unos criterios configurados desde la descripción teórica del tipo de texto analizado.
- Los criterios de evaluación son la traducción de unos objetivos de enseñanza-aprendizaje (concreción del marco de rendimiento ideal) formulados a partir del establecimiento del marco de referencia normativo.
- La definición del dominio y ausencia de dominio de los criterios de evaluación se ha gestado a partir de las habilidades textuales y necesidades comunicativas halladas entre la población analizada.
- El punto de corte para juzgar la aprobación o reprobación de los criterios evaluados viene pautado por el marco de referencia normativo establecido.

La creación de este doble marco se ha caracterizado, pues, por la interdependencia existente entre lo normativo y lo criterial.

6.2. Implicaciones de la investigación

Los resultados obtenidos en esta investigación hubieran sido de nula utilidad si nuestro objetivo hubiera sido ayudar a los estudiantes que escribieron los escritos analizados. La determinación de la validez y la fiabilidad, con unos índices que podemos considerar aceptables, permite dar a los resultados una mayor posibilidad de generalización. Dicha técnica cualitativa empleada para el análisis de los datos ha sido un modo de evitar el monismo metodológico, de enriquecer los datos obtenidos en un principio y de evitar el posible sesgo interpretativo de los mismos.

Los resultados obtenidos permiten tanto una proyección didáctica como una proyección educativa de los mismos.

6.2.1. Proyección didáctica de los resultados

La consecución del doble objetivo propuesto en esta tesis de doctorado supone, como hemos dicho, 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.

Si las necesidades detectadas en los escritos que forman el subcorpus de Humanidades del Corpus 92 pueden concebirse como transferibles a la mayor parte de los estudiantes de Secundaria, podremos plantear actividades para mejorar el aprendizaje en tales aspectos (*proceso de composición, producción textual, dominio de microestructuras retóricas, estructuras lingüísticas y signos de puntuación y tipográficos*) a partir de necesidades comunicativas de los estudiantes, suficientemente detectadas, jerarquizadas y documentadas.

I. Marco de referencia normativo

Creemos que un paso previo para la incorporación en el aula de una acción didáctica encaminada a mejorar la competencia textual escrita de los *textos expositivos* es sistematizar y describir el nivel alcanzado en el texto en un determinado nivel de enseñanza, de modo que se sepa qué necesita ser enseñado. Dicho de otro modo, desde un punto de vista pedagógico, el hecho de categorizar y describir los usos satisfactorios y

no satisfactorios permite acceder al mundo cognitivo de los estudiantes, lo que saben hacer y lo que ignoran.

En este sentido, *el establecimiento del marco de referencia normativo* puede permitir:

- Emitir juicios de aprobación o reprobación de los escritos.
- Conocer cuáles son los aspectos que necesitan una mejora de aprendizaje y, por lo tanto, potenciarlo, al conocer, en palabras de Vygotski, *la zona de desarrollo próximo*, esto es, lo que pueden hacer y lo que pueden llegar a hacer.
- Configurar criterios de evaluación que se ajusten a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Ahora bien, conocer *el marco de referencia normativo* difícilmente potencia por sí solo el aprendizaje, aunque nos informa de las necesidades de los estudiantes. Para potenciar el aprendizaje de la realidad evaluada, parece necesario contar con un *marco de referencia criterial*, complementario de este otro.

II. Marco de referencia criterial

La configuración del marco de referencia criterial permite ante todo concebir la evaluación como un acto comunicativo entre las partes implicadas, como un diálogo encaminado al aprendizaje, que parte de necesidades comunicativas de los estudiantes suficientemente detectadas y documentadas.

Desde un punto de vista didáctico, creemos que la explicitación de *criterios de evaluación* debe convertirse en sí misma en una actividad de enseñanza-aprendizaje, planteada como una negociación con la que los estudiantes deben ir infiriendo criterios. A partir de contrastar muestras con diferente grado de satisfacción, el estudiante, con ayuda del profesor, podrá inducir las características textuales por las que se distingue un texto académico satisfactorio de uno menos satisfactorio. Del mismo modo, podrá analizar la interrelación existente entre dominio textual y conocimiento.

El aprendizaje, orientado a partir de actividades como las descritas, se centra, por lo tanto, en la elaboración de criterios para evaluar. Esta explicitación constante de las estrategias que se pueden adoptar para resolver los problemas detectados, es el

tiempo propio del aprendizaje, en que se exige el análisis y la construcción de herramientas de evaluación que actúen como referencia entre las partes implicadas en la evaluación, esto es, entre profesor y estudiante.

Por las razones apuntadas, creemos que la configuración de *criterios didácticos de evaluación* permite la creación de una propuesta didáctica que, aunque configurada como causa-efecto de la *norma* descrita, la sobrepasa, y tiene el componente utópico de todo programa educativo. El *marco de referencia criterial* expuesto en estas páginas puede constituir la base de un programa de investigación encaminado a mejorar las producciones escritas de los estudiantes en el aprendizaje de las disciplinas académicas estudiadas.

Por último, además de ofrecer estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad de los *escritos académicos* de Humanidades, los criterios establecidos y el nivel de calidad estándar descrito permiten establecer futuros diagnósticos precisos y eficaces sobre el nivel de calidad de los *escritos académicos* de los estudiantes. El empleo del doble marco de referencia establecido permite acercarse a juzgar escritos como los descritos. Y éste nos parece el punto de salida fundamental de nuestra investigación.

6.2.2. Proyección educativa de los resultados

A lo largo de sus estudios, el estudiante se ha tenido que enfrentar en multitud de ocasiones a una situación de examen. El hecho de que al finalizar sus estudios el estudiante medio no parezca resolver tal situación supone, en cierto modo, poner en tela de juicio la eficacia de tales estudios y los objetivos planteados en los mismos.

La calidad de la enseñanza pasa por exigir un nivel de competencia aceptable en la composición escrita. Dominar el escrito, tener estrategias textuales para solventar las posibles sobrecargas cognitivas, es un reflejo de un igual dominio del conocimiento (vid. cap. III, 3.4, 3.6). Esta necesaria interdependencia parece, en general, haber estado olvidada en la enseñanza de la lengua. Ahora bien, abogar por una concepción constructivista de la lengua no implica dejar de lado los conocimientos. No se puede pretender un dominio del texto si no hay contenidos sobre los que escribir. La necesaria relación dialéctica entre expresión y conocimiento, entre pensamiento y lenguaje, pasa por no desterrar uno en beneficio del otro.

Por otro lado, cabe conjeturar que la idea que los estudiantes se hacen de lo que debe ser su escrito está influida por la concepción que del mismo les transmite el profesor. El modo de componer un texto es un reflejo del modo en que el profesor suele acercarse a los escritos de los estudiantes. El profesor parece buscar y filtrar la información primordial, haciendo él la labor de seleccionar y ordenar entre todo el amasijo de información que le presenta el estudiante. Cooperar en la dotación de sentido al texto, a pesar de que, convencionalmente, no debiera hacerlo. Es decir, el profesor no parece cumplir el rol que le es propio en dicha situación de comunicación, por lo que difícilmente el estudiante podrá saber cómo comportarse.

La descripción teórica que caracteriza la situación de enunciación propia del discurso académico generado por el estudiante no parece reflejarse en la acción diaria del profesor como evaluador. Esto tiene consecuencias no sólo en la concepción que del escrito y del receptor se hace el estudiante, sino también consecuencias a más largo plazo: el hecho de que el profesor parezca evaluar el contenido de los escritos no la expresión del mismo repercute a la larga no sólo en la calidad de los escritos sino también en la calidad de la enseñanza, y es un reflejo de la escala de valores que parece primar en el sistema educativo.

Un contenido expresado débilmente difícilmente refleja un contenido asimilado y construido, sino que más bien refleja un contenido no asimilado, memorizado para superar el trance momentáneo del examen, en el que parece evaluarse el saber independientemente de la expresión de ese saber, cuando ambos se imbrican y se construyen mutuamente, como hemos dicho en reiteradas ocasiones.

6.3. Líneas futuras de investigación

Del presente estudio se pueden extraer diversos ámbitos de estudio en los que sería posible ahondar en líneas futuras de investigación.

I. Aplicación didáctica

Como se apuntó, el fin último de establecer un *doble marco de referencia* para evaluar los *escritos expositivos* es proponer una base metodológica que pueda resultar eficaz para conseguir la mejora de la calidad escrita de los estudiantes. La comprobación de dicha eficacia será el objetivo inmediato fundamental sobre el que se generen las futuras líneas de investigación.

II. Creación de perfiles textuales

Como hemos anotado, la caracterización del nivel de competencia no ha permitido saber con qué proporción se reparten dentro de un escrito los usos satisfactorios y los no satisfactorios. Tampoco hemos llevado a cabo el estudio de las distintas posibilidades de combinación entre las operaciones textuales analizadas. Opinamos que, tomando como base los datos obtenidos en esta investigación, sería interesante configurar diversos perfiles textuales entre los estudiantes de Secundaria que permitiera diversificar el nivel de competencia general en distintos grados del mismo, con lo que sería posible un tratamiento didáctico más individualizado.

III. Determinación de la validez y fiabilidad

En líneas futuras de investigación cabe proponer otras maneras de llevar a cabo la triangulación de observadores, que permitiera validar o invalidar los marcos de referencia establecidos. Una serie de personas que cumplan el perfil que hemos establecido para la selección de los observadores deberían describir cómo es, para ellos, la realización mínima de una persona que consideran competente en la realización de un texto expositivo académico al finalizar los estudios secundarios. De este modo, se podría también comprobar hasta qué punto la fijación de criterios está estrechamente ligada al marco de referencia normativo que se tiene interiorizado, esto es, hasta qué punto el evaluador suele determinar el nivel mínimo de competencia

utilizando como 'rasero' el rendimiento observado anteriormente con estudiantes pertenecientes a una población similar.

Asimismo, en estudios futuros sería interesante efectuar la triangulación no únicamente con profesores de lengua española sino también con profesores de otras disciplinas. Esta triangulación permitirá ahondar hasta qué punto el nivel de calidad de los escritos de los estudiantes puede contemplarse como un reflejo del modo en que el profesor de las áreas curriculares no lingüísticas se acerca a evaluar tales escritos. Está por ver si realmente el profesor cumple su rol de no cooperador o si por el contrario coopera y establece una complicidad con el estudiante filtrando la información relevante entre el amasijo de datos que le ofrece.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAIRA, C. (1995). "¿La evaluación educativa ayuda a los alumnos a aprender?". En *Bordón*, 47,1, pp. 53-63.
- ACKERMAN, J.M. (1990). *Reading, writing and knowing: the role of disciplinary knowledge in comprehension and composing*. Technical report 40. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- ACOSTA, L. (1982). *Cuestiones de lingüística textual*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ALCINA, J. & J.M. BLECUA (1987). *Gramática española*. Madrid: Ariel.
- ADAM, J. M. (1985). "Quels types de textes?" En *Le Français dans le Monde*, 192, pp. 39-43.
- (1987). "Types de séquences textuelles élémentaires". En *Pratiques*, 56, pp. 54-79.
- (1989). "Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation". En *Langue Française*, 81, pp. 59-98.
- (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- (1992). *Les texts: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- ADAM, J.M. & A. PETITJEAN (1989). *Le text descriptif*. París: Nathan.
- ADAM, J. M. & F. REVAZ (1996). "(Proto)Tipos: La estructura de la composición de los textos". En *Textos*, 10, pp. 9-22.
- ADAMS, G.S. (1964). *Measurement and Evaluation in Education. Psychology and Guidance*, vol. I. Nueva York: Holt Rinehart and Winston. [Trad. al cast.: *Medición y evaluación en educación, psicología y 'guidance'*, Vol. I. *El proceso de evaluación*. Barcelona: Herder, 1970].
- ALARCOS LLORACH, E. (1970). "El artículo en español". En ALARCOS LLORACH, E. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 1980³, pp. 223-234.
- ALBERT, M.C. (1998). "Évaluer les productions écrites des apprenants". En *Le français dans le monde*, 229, pp. 58-64.
- ALBADALEJO, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.

- ALCALDE, L. (1995). "Operaciones implicadas en los procesos de escritura". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, pp. 29-35.
- ALETÁ, E. (1990). *Estudios sobre las oraciones de relativo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- ALLAL, L. (1979). "Strategies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application". En ALLAL, L. et al. (eds.). *L'évaluation formative dan un enseignement différencié*. Berna: Peter Lang, pp. 130-156. [Trad. cast: "Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación". En *Infancia y Aprendizaje*, 11, pp. 4-22].
- (1988). "Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive". En HUBERMAN, M. (ed.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 86-126.
- (1993). "Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?". En ALLAL, L., D. BAIN & PH. PERRENOUD (eds.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 81-98.
- (1997). "L'avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el paper de les regulacions metacognitives". En RIBAS, T. (coord). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, pp. 13-26.
- ALLAL, L., J. CARDINET, J. & PH. PERRENOUD (eds.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna: Peter Lang.
- ALLAL, L., D. BAIN, & PH. PERRENOUD (eds.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- ALLAL, L. & Y. MICHEL (1993). "Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite". En ALLAL, L. et al. (eds.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 239-264.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1996). "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales". En *Didáctica*, 8, pp. 29-44.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986). "Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa". En ICE (ed.) *Teoría y práctica de la evaluación en enseñanzas medias*. Granada: Universidad de Granada, pp. 87-132.

- (1985). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- (1987a). *Didáctica de la lengua materna: un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal Universitaria.
- (ed.) (1987b). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal Universitaria.
- (1991a). "La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 11-30.
- (1991b). "La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva". En *Lenguaje y Textos*, 9, pp. 197-208.
- (1991c). "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España". En *Educación y Sociedad*, 11, pp. 77-105.
- (1993). "El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje". En *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp. 28-32.
- (1994). "La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español". En J.F. ANGULO & N. BLANCO (coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe, pp. 313-342.
- (1995). "La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar". En *Cuadernos de Pedagogía*, 236, pp. 78-82.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1984). *Diagnóstico pedagógico*. Sevilla: Alfar Universidad.
- ÁLVAREZ, G. (1991). "Coherencia textual y enseñanza de lenguas". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 29, pp. 85-95.
- (1995). "Competencia discursiva y textual del hablante nativo". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 33, pp. 5-14.
- AMADOR, L. & J. DOMÍNGUEZ (1996). *Evaluación y calidad en la enseñanza*. Sevilla: UNED.
- ANGUERA, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- (1985). "Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa". En *Revista de Investigación Educativa*, 3, 6, pp. 127-144.
- ANGULO, J.F. (1994). "¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término 'evaluación' o por qué no todos los conceptos significan lo mismo".

- En ANGULO J.F. et al. (coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe, pp. 283-296.
- ANSON, C. M. (1988). "Toward a Multidimensional Model of Writing in the Academic Disciplines". En JOLLIFFE, D. A. (ed.). *Advances in Writing Research: Writing in academic disciplines*. Vol. II. Norwood N.J.: Ablex Publishing Corporation, pp. 1-33.
- APPLEBEE, A. N. (1981). *Writing in the Secondary School*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- (1982). "Writing and Learning in School Settings". En NYSTRAND, M.(ed.). *What writers know*. Nueva York: Academic Press, pp. 365-381.
- (1984a) (ed.). *Contexts for learning to write*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- (1984b) "The Students and Their Writing". En APPLEBEE, A. N. (ed.). *Contexts for learning to write*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 37-54.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Madrid: Gredos, 1990
- ASSELIN, C. & A. MC LAUGHLIN. (1992). "Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires: analyse et conséquences". En *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 14, 1, pp. 13-28.
- ARTICLES DE DIDACTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA (1994). *Projectes per aprendre llengua. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2 [Tema monogràfic].
- (1995). *Ensenyar a escriure avui*, 5 [Tema monogràfic].
- (1997). *Textos acadèmics*, 13 [tema monogràfic].
- ATIENZA, E. (1997). "El principio de anáfora potencial a partir de los pronombres relativos en una muestra del Corpus 92". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 1177-1181.
- (1998). "La aclaración discursiva en escritos académicos de estudiantes". En *Actas del XVI Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Logroño: Universidad de la Rioja [en prensa].

- ATIENZA, E. & C. LÓPEZ FERRERO (1996). "La progresión temática en el discurso académico". En *Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 33-40.
- (1997a). "Desarrollo de la información en los escritos académicos: análisis cuantitativo y cualitativo." En *Actas del V Congreso Luso-Hispano de Lenguas Aplicadas a las Ciencias*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 486-493.
- (1997b) "Caracterización sintáctica del discurso escrito por aspirantes a estudios universitarios". En *Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume 1 de Castellón de la Plana, pp. 581-585.
- AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (1992) nº 2 [Tema monográfico].
- AUSUBEL, D. P.(1963). *The psychology of meaningful verbal learning. An introduction to school learning*. Nueva York, Londres: Grune & Stratton.
- (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: The Clarendon Press.[Trad. cast.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982].
- BACH, C. (1996). "Reformular: ¿Una operación argumentativa aséptica?. Estudio del conector de reformulación *és a dir*". En *Sendebarr*, 7, pp.255-271.
- BACH, C. (1998). "De la paràfrasi a la invalidació. Els connectors reformulatius: punts de confluència i divergència". En *Actes del XXII Congrés Internacional de Linguistique et Philologie Romanes*. Bruselas [en prensa].
- BACHE, C. & L.K. JAKOBSEN (1980). "On the distinction between restrictive and non-restrictive relative clauses in modern English". En *Lingua*, 52, pp. 243-267.
- BAIN, D. (1987). "D'une typologie à una pédagogie du texte". En CHISS ET AL. (eds.). *Apprendre/Enseigner a produire des texts écrits*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 65-69.
- BAIN, D. & B. SCHNEUWLY (1993a). "Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence". En ALLAL et al. (ed.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niesté, pp. 51-80.
- (1993b). "Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques". En ALLAL, L. ET AL. (ed.).

- Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niesté, pp. 219-238.
- BAJTÍN, M.M. (1979) "El problema de los géneros discursivos". En BAJTÍN, M.M. *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp. 248-293.
- BAKER, D. (1989). *Language Testing. A critical survey and practical guide*. Londres: Edward Arnold.
- BARNES, P.N. (1998). "El texto académico como texto eficaz en la enseñanza." En *Actas del XVI Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, Logroño: Universidad de la Rioja [en prensa].
- BARTLETT, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARTLETT, E.J. (1982). "Learning to Revise: Some Component Processes". En NYSTRAND, M.(ed.). *What writers know*. Nueva York: Academic Press, pp. 345-363.
- BASSOLS, M.M. & A. M. TORRENT (1996). *Models textuels. Teoria i pràctica*. Vic: Eumo Editorial.
- BATTANER, M.P. (1991). "Investigación y enseñanza del texto escrito". En *I Congreso Internacional "El estudio del español"* [comunicación].
- (1992). "La lengua escrita en la empresa: un modelo de 'Informe'". En BATTANER, M.P. et al. (coord.). *Saber de Letra I. El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria* Barcelona: PPU, pp. 103-132.
- (1994). "La atención por la lengua en las otras materias del Proyecto Curricular (o el discurso conlleva el método)." En HERMOSO, A. & G. PUJALS (coords.) *Saber de Llettra III. La llengua i la literatura en el projecte curricular de centre*. Barcelona: PPU, pp. 41-64.
- (1995). "Escritura, redacción y composición en las P.A.A.U." En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 125-130.
- (1997a). "Some Features of The Vocabulary Used in the Field of the Humanities, 'Corpus 92'" En *European Writing Conferences, 1996*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona [CD-Rom].

- (1997b). “Los exámenes de las materias curriculares analizados desde la didáctica del texto escrito”. En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 37-46.
- BATTANER, M^a P. & E. SANAHUJA (coords.) (1992). *Saber de letra I: el texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. Barcelona: PPU.
- BATTANER, M^a P., A. DÍAZ-PLAJA & E. SANAHUJA (coords.) (1993). *Saber de letra II: Los escritores enseñan a escribir*. Barcelona: PPU.
- BATTANER, M^a P., C. LÓPEZ, S. TORNER (1996). “La formulación de hipótesis en las pruebas de Física, Química y Matemáticas del Corpus 92 (PAAU 1992). En *XXVI Simposio de Sociedad Española de Lingüística*. Madrid, diciembre 1996 [comunicación].
- BATTANER, M^a P., E. ATIENZA, C. LÓPEZ, M. PUJOL (1997). “Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu”. En *Articles*, 13, pp. 11-30.
- BATTANER, M^a P., E. ATIENZA, C. LÓPEZ, M. PUJOL (e.p.). *La redacción de exámenes en cuanto textos escritos académicos* [en prensa].
- BAUTIER-CASTAING, E. (1980). "Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques: cause ou conséquence de l'échec scolaire". En *Langages*, 59, pp. 29-24.
- BAZERMAN, C. (1985). "Physicists reading physics: Schema-Laden Purposes and Purpose-Laden Schemas." En *Written Communication*, 2, pp. 3-23.
- (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- (1989). "Reading Students Texts: Proteus Grabbing Proteus". En LAWSON, B. et al. (eds.) *Encountering Student Texts: Interpretative Issues in Reading Student Writing*. Urbana: NCTE, pp. 139-146.
- (1994). *Constructing experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- BEAUGRANDE, R. de (1982). “Psychology and Composition: Past, Present, and Future”. En NYSTRAND, M. (ed.). *What writers know*. Nueva York : Academic Press, pp. 211-267.
- (1984). *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

- (1985). "Text Linguistics in Discourse Studies". En DIJK, T.A. van (ed.). *Handbook of Discourse Analysis. Vol I. Disciplines of Discourse*. Londres: Academic Press, pp. 41-69.
- (1987). "Writing and Meaning: Contexts of Research". En MATSUHASHI, A. (ed.) (1987). *Writing in real time. Modeling Production Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation pp. 1-33.
- (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse. Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- BEAUGRANDE, R. DE & W.U. DRESSLER (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman. [Trad. cast.: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997].
- BECHER, T. (1987), "Disciplinary Discourse". En *Studies in Higher Education*, 12, 3, pp. 261-274.
- BELINCHÓN, M., A. RIVIÈRE & J.M. IGOA (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BELLERT, I. (1970). "On a condition of the coherence of texts". En *Semiotica*, 2, pp. 335-363.
- BELLÉS, J. (1991). "La progressió temàtica". En *Com ensenyar català als adults*, 8, pp. 37-54.
- BELLO, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, 1984.
- BENOIT, J. & M. FAYOL (1989). "Le développement de la catégorisation des types de textes". En *Pratiques* 62, pp. 71-85.
- BEREITER, C. (1980). "Development in writing". En L.W. GREGG & E. R. STEINBERG (eds.). *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 73-93
- BEREITER, C., M. SCARDAMALIA & H. GOELMAN (1982). "The role of production factors in writing ability". En NYSTRAND, M.(ed.). *What writers know*. Nueva York: Academic Press, pp. 173-210.
- BEREITER, C., M. SCARDAMALIA & R. STEINBACH (1984). "Teachability of reflective processes in written communication". En *Cognitive Science*, 8, pp. 173-190.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- BERKENKOTTER, C. & T. HUCKIN (1995). *Genre Knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BERTUCCELLI-PAPI, M. (1993). *Che cos'è la pragmatica*. Milán: Fabbri.[Trad. cast.: *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós, 1996].
- BÈS, G.G. & C. FUCHS (coord.) (1988). *Lexique et paraphrase*. Lille: Presse Universitaires de Lille.
- BESSONAT, D. (1988). "Le découpage en paragraphes et ses fonctions". En *Pratiques*, 57, pp. 81-105.
- (1995). "La prise de notes au collège." En *Pratiques*, 86, pp. 53-69.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BIZELL, P. (1982). "College composition: Initiation into the academic discourse community". En *Curriculum inquiry*, 13, pp. 191-207.
- BLACK, J. B. (1985). "An Exposition on Understanding Expository Text". EN BRITTON, B.K. et al.(eds.). *Understanding Expository Text*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 249-266.
- BLANCO FELIP, L. A. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lérida: Universidad de Lérida.
- BLANCO PRIETO, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.
- BLOOM, B.S. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. Nueva York: David McKay [Trad. cast: *Clasificación de las metas educativas*. Vol I: *Taxonomía de los objetivos en educación*. Alicante: Marfil, 1979].
- BLOOM, B.S., J.T. HASTINGS & G.F. MADAUS (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill. [Trad. cast.: *Evaluación del aprendizaje*. Vol I. Buenos Aires: Troquel, 1975].

- BOLÍBAR, S. & M. FONS (1984). *Avaluació de la composició infantil*. Barcelona: Barcanova.
- BOLTON, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. París: CREDIF, Haitier.
- BONILLA, S. (1992). "Retórica para la Enseñanza Secundaria". En BATTANER, M.P. & E. SANAHUJA (coords.). *Saber de letra I: el texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 21-38.
- (1997). "Estudio preliminar". En BEAUGRANDE, R. de & W.U. DRESSLER (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997, pp. 7-26.
- BONNIOL, J.J. & M. GENTHON (1989). "L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, pp. 107-115.
- BOSREDON, B. (1987). "Si dire c'est faire, reprendre c'est faire quoi?". En *Langue Française*, 73, pp. 76-90.
- BRADDOCK, R., R. LLOYD-JONES & L. SCHOER (1963). *Research in written composition*. Champaign, IL: NCTE.
- BRANNON, L. & CH. KNOBLAUCH (1982). "On Students' Rights to Their Own Texts: A Model of Teacher Response". En *College Composition and Communication*, 33, pp. 157-166.
- BRASSART, D., M. CONSTANT, F. DARRAS, I. DELCAMBRE. & A. NOYERE (1989). "Didactique du texte explicatif; interventions spécifiques ou transversales?". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 77, pp. 76-94.
- BRIDWELL, L. (1980). "Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing.". En *Research in the Teaching of English*, 3, pp. 197-222.
- BRIEND, N. (1988). "L'illustration et son marquage". En *Pratiques* 57, pp. 45-56.
- BRITTON, B.K. & J.B. BLACK (1985). *Understanding Expository Text*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRITTON, J. (1987). *Writing and reading in the classroom*. Technical Report n°. 8. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.

- BRITTON, J., T. BURGESS, N. MARTIN, A. MCLEOD & H. ROSEN (1975). *The Development of Writing Abilities* (11-18). Londres: MacMillan Education.
- BRIZ, E. (1998). "La evaluación en el área de lengua y literatura". En MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE: Horsori, pp. 115-140.
- BROADHEAD, G. J., A.J. BERLIN & M.M. BROADHEAD (1982). "Sentence structure in academic prose and its implications for college writing teachers". En *Research in the Teaching of English*, 16, pp. 121-128.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Les sciences du langage; un défi pour l'enseignement?* París: UNESCO/ Delachaux et Niestlé [Trad. cast.: *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París, UNESCO, 1985].
- BRONCKART, J.P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- BROOKES, A. & P. GRUNDY (1990). *Writing for Study Purposes. A teacher's guide to developing individual writing skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G. & G. YULE (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 1993].
- BRUNER, J. S. (1963). *The Process of Education*. Westminster: Random.
- (1964). "The Course of cognitive growth". En *American Psychologist*, 19, pp. 1-15.
- (1981). "Vygostki: una perspectiva histórica y conceptual". En *Infancia y aprendizaje*, 14, pp. 3-17.
- BUENDÍA, L., H. SALMERÓN, M. MACHUCA, D. GONZÁLEZ & S. MONTES (1994). "Diseño de una evaluación criterial de aula en el área de lenguaje". En ICE. *Jornades sobre l'avaluació a l'escola*, pp. 181-188.
- BUREAU, C. (1985). *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec: Editeur officiel du Québec.
- CABALLERO, A. (1976). "Diagnóstico de dificultades y determinación de niveles en el aprendizaje de la composición escrita". En *Vida Escolar* 183-184, pp. 69-73.
- CABELLO, I. (1997). "La secundària somiada? (I)" En *El 9 NOU* (Sabadell), Miércoles 17 de septiembre, p. 12.
- (1998). "Evaluación y crítica de la nueva secundaria". En *Organización y gestión educativa*, 3, pp. 3-8.

- CABRÉ, T. (1990). "Ensenyar llengua, ensenyar gramàtica, ensenyar lingüística". En *Jornadas de Filología. Homenaje al profesor D. Francisco Marsá*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 109-135.
- (1995). "Les reformulacions parafràstiques". En ARTIGAS, R. et al. (ed.). *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, pp. 73-81.
- CABRERA, F. & ESPÍN, J. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teóricos prácticos*. Barcelona: PPU.
- CAJIDE, J. (1992). "La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas". En *Bordón*, 44, 4, 357-373.
- CALFEE, R. (1994). *Implications of Cognitive Psychology for Authentic Assessment and Instruction*. Technical Report 69. Carnegie Mellon University. Berkeley: Universidad de California.
- CALKINS, L.M. (1979). "Andrea learns to make writing hard". En *Language Arts* 56, pp. 569-576.
- CALSAMIGLIA, H. (1990). "Reflexions sobre el discurs escrit". En CALSAMIGLIA, H. et al. *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, pp. 31-48.
- (1994a). "Perspectiva discursiva en l'anàlisi del contingut informatiu del text". En CAMPS, A. (coord.) (1994a). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pp. 69-88.
- (1994b). "Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita". En LOMAS, C. et al. (ed.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, pp. 181-198.
- (1998). "L'entrellat de 'veus' en la comunicació de la ciència". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, pp. 33-46.
- CALSAMIGLIA, H., M. CAMPILLO, A. CAMPS, O. GUASCH, X. LUNA, M. MILIÁN & H. USANDIZAGA. (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPLESE, D.A. & J.A. MAYO (1982). "How to improve the quality of student writing: The colleague swap". En *Teaching of Psychology* 9, 2, pp. 122-123.
- CAMPS, A. (1990a). "Models del procés i ensenyament de la redacció". En CALSAMIGLIA, H. et al. *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, pp. 11-30.

- (1990b). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". En *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 3-19.
- (coord.) (1994a). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (1994b). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (1994c). "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 2, pp. 7-20.
- (1994d). "Contextos per aprendre a escriure". En A. CAMPS (coord). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pp. 17-29.
- (1995). "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, pp. 20-28.
- (1996). "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica". En *Cultura y Educación* 2, pp. 43-57, 1996.
- (1997). "Les proves escrites de llengua de La mesura objectiva del treball escolar d'Alexandre Galí". En RIBAS, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, pp. 209-221.
- (1998). "Ensenyar a escriure a l'educació secundària". En CAMPS, A. & COLOMER, T. (coords.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE Horsori, pp. 69-84.
- CAMPS, A. & T. RIBAS (1996). "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencias de las pautas de revisión". En PÉREZ PEREIRA, M. (ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 655-669.
- CAMPS, A., J. PALOU & R.M^a RAMÍREZ (1997). "Anàlisi de pràctiques d'ensenyament de la composició escrita: experiència i innovació com a fonts de renovació en l'ensenyament de la llengua". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 1069-1075.
- CAMPS, A., T. RIBAS, O. GUASCH & M. MILIÁN (1997). "Activitat metalingüística i aprenentatge de la composició escrita". En *Articles* 11, pp. 13-28.
- CAMPS, A. & T. COLOMER (coords.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE Horsori.

- CANALE, M. (1983). "From communicative competence and communicative language pedagogy". En RICHARDS, J.C. & R. SMITH (eds.) (1983). *Language and Communication*. Burnt Mill, Harlow Essex: Longman, pp. 2-27.
- CANALE, M. & M. SWAIN (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second languages teaching and testing". En *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47.
- CANDELA, A. (1993). "La construcción discursiva de la ciencia en el aula". En *Investigación en la Escuela*, 21, pp. 31-37.
- CARDINET, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruselas: De Boeck.
- (1988). "La maîtrise: communication réussie". En HUBERMAN, M. (ed.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 155-195.
- CARREÑO, F. (1977). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. Méjico: Trillas.
- CARROLL, B.J. (1980). *Testing communicative performance. An interim study*. Oxford: Pergamon Press.
- CASADO VELARDE, M. (1991). "Los operadores discursivos es decir, esto es, o sea, y a saber en español actual: valores de lengua y funciones textuales". En *Lingüística Española Actual*, XIII, pp. 87-116.
- (1993). *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco-Libros.
- CASANOVA, M^aA. (1988). "Evaluación como estrategia de aprendizaje". En *Apuntes de Educación*, 31, pp. 2-5.
- (1992a). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- (1992b). "La evaluación del alumnado a partir de la LOGSE". En *Apuntes de Educación*, 4, pp. 2-4.
- (1992c). "Evaluación de los aprendizajes". En *Apuntes de Educación*, 3, pp. 13-15.
- (1993). "La evaluación, clave de la reforma en el aula". En *Búsqueda* (Ávila. Revista provincial de educación), 0, pp. 2-5.
- CASANOVA., M^aA. & M^a V. REYZABAL (1989). "Escalas de valoración de la lengua escrita". En *Apuntes de Educación*, 35, pp. 10-12.
- CASSANY, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.

- (1989). *Correcció del treball escrit*. Vic, Barcelona: Eumo Editorial.
- (1990). "Enfoques didàctics para la ensenyanza de la expresi3n escrita". En *Comunicaci3n, lenguaje y educaci3n*, 6, pp. 63-80
- (1991). "Dues idees per millorar un text escrit". En *Suplement COM ensenyar català als adults*, 8, pp. 66-69.
- (1993a). *Reparar la escritura*. Barcelona: Gra3.
- (1993b). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Les Naus d'Empúries.
- (1995). "Trio de tests". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, pp. 69-78.
- CASSANY, D., M. LUNA & G. SANZ (1994). *Ensenyar lengua*. Barcelona: Gra3.
- CASSANY, D. & M. CASTELL3 (1997) "Textos acadèmics". En *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 13, pp. 5-10.
- CASTELLÀ, J.M^a. (1992). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- (1994). "¿Qué gramática en la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas". En *Textos*, 2, pp. 15-23.
- (1995). "Diversitat discursiva i gramàtica". En *Articles*, 4, pp. 73-84.
- CHADWICK, C.B. & N. RIVERA (1991). *Evaluaci3n formativa para el docente*. Barcelona: Paid3s Educador.
- CHAFE, W.L. (1972). "Discourse structure and human knowledge". En J. B. CARROLL & R. O. FREEDLE (eds.) *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. Washington: Wiley.
- (1982). "Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature". En TANNEN, D. (ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- (1987a). *What good is punctuation?*. Occasional Paper 2. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- (1987b). *Punctuation and the Prosody of Written Language*. Technical Report, n3 11, Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- CHAFE, W.L., S.W. FREEDMAN, A.H. DYSON & L. FLOWER (1987). *Research in Writing: Past, Present, and Future*. Center for the Study of Writing, Technical report. n3 1. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et Discours*. Parí: Hachette.

- (1989). "La conversation entre le situationnel et le linguistique". En *Connexions*, 53, pp. 9-22.
- CHAROLLES, M. (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes". En *Langue Française*, 38, pp. 7-43.
- (1983). "Toward a heuristic approach to text-coherence problems." En NEUBAUER, F. (ed.). *Coherence in natural-language texts*. Hamburgo: Buske pp. 1-16.
- (1985). "Text connectivity, text coherence and text interpretation processing". En SÖZER, E. (ed). *Text connectivity, text coherence: aspects, methods, results*. Hamburgo: Helmut Busque, pp. 1-15.
- (1986a). "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques". En *Pratiques*, 49, pp. 3-21.
- (1986b). "Le problème de la cohérence dans les études françaises sur le discours durant la période 1965-1975." En CHAROLLES, M. et al. (ed.). *Research in Text: Connectivity and Text Coherence: A Survey*. Hamburgo: Helmut Busque, pp. 3-60.
- (1988). "Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences". En *Pratiques*, 57, pp. 3-13.
- (ed.) (1989). *The resolution of discourse: processing coherence or consistency dissonances*. Hamburgo: Buske.
- CHAROLLES, M. & D. COLTIER. (1986). "Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: Éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques". En *Pratiques*, 49, pp. 51-66.
- CHAROLLES, M., J.S. PETÖFI & E. SÖZER (eds.) (1986a). *Research in Text Connectivity and Text Coherence*. Hamburgo: Buske.
- (1986b). *Research in Text: Connectivity and Text Coherence: A Survey*. Hamburgo: Helmut Busque.
- CHAROLLES, M, S. FISHER & J. JAYEZ (1990). *Le discours. Représentations et interprétations*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- CHENG, X. & M.S. STEFFENSEN (1996). "Metadiscourse: A technique for improving student writing". En *Research in the Teaching of English*, 30, pp. 149-181.
- CHERCHI, L. (1978). " L'ellipse comme facteur de cohérence". En *Langue Française*, 38, pp. 118-128.

- CHISS, J.L., J.P. LAURENT, J.C. MEYER, H. ROMIAN & B. SCHNEUWLY (eds.) (1987). *Apprendre/Enseigner a produire des texts écrits*. Bruselas: De Boeck Université.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton. [Trad. cast.: *Estructuras sintácticas*, México: Siglo XXI, 1974].
- CLEMENTS, P. (1979). "The effects of staging on the recall from prose". En R. O. FREEDLE (ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, N. J.: Ablex.
- COHEN, A.D. (1980). *Testing Language ability in the classroom*. Massachusets: Newbury House Publishers.
- COHEN, L. & L. MANION (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLE, P. (ed.) (1981). *Radical Pragmatics*. Londres: Academic Press.
- COLLOQUE INTERNATIONAL DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (1990). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes de IV Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- COLOMER, T. (1998). "L'ensenyament de la lectura". En CAMPS, A. & T. COLOMER (coords.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE Horsori, pp. 49-68.
- COLTIER, D. (1986). "Approches du texte explicatif". En *Pratiques*, 51, pp. 3-22.
- (1988). "Introduction et gestion des exemples dans les textes a thèse". En *Pratiques*, 58, pp. 23-41.
- COLTIER, D. & F. GENTILHOMME (1989). "Reperage des genres de l'explicatif et production d'explications". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 77, pp. 53-71.
- COLLINS, A. & D. GENTNER (1980). "A framework for a cognitive theory of witting". En GREGG, L.W. & E. STEINBERG (eds.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 51-72.
- COMBETTES, B. (1977). "Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte". En *Pratiques* 13, pp. 91-101.

- (1978). "Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants". En *Langue Française*, 38, pp. 74-66.
- (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruselas-París: De Boeck-Duculot.
- (1986a) "Le texte explicatif: Aspects linguistiques". En *Pratiques*, 51, pp. 23-43.
- (1986b). "Introduction et reprise des éléments d'un text". En *Pratiques* 49, pp. 69-84.
- (1986c). "Coréférence et connexité thématique dans le discours". CHAROLLES, M., J.S. PETÖFI & E. SÖZER (eds.) (1986). *Research in Text Connexity and Text Coherence*. Hamburgo: Buske, pp. 101-124.
- (1987). "Linguistique textuelle et didactique". En CHISS, J. L. et al. (1987). *Apprendre/Enseigner a produire des texts écrits*, Bruselas: De Boeck Université, pp. 157-166.
- (1988). "Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans le texte explicatif". En *Pratiques*, 58, pp. 107-119.
- (1993). "Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques". En *Pratiques*, 77, pp. 43-56.
- COMBETTES, B. & R. TOMASSONE (1988). *Le texte informatif: aspects linguistiques*. Bruselas: De Boek Université.
- COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1985a). "Les conditions de production écrite a l'école". En *Contributions a la pedagogie du texte I*. Génova: Universidad de Génova, pp. 3-20.
- (1985b). *Contributions a la pedagogie du texte I*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 40. Génova: Universidad de Génova.
- CONDEMARIN, M. & M. CHADWICK (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- CONLAN, G. (1986). " 'Objective' measures of writing ability". En K.L. GREENBERG & V. B. SLAUGHTER (eds.). *Notes from the National Testing Network in Writing*. Nueva York: The City University of New York, Instructional Resource Center, pp. 2-7.

- CONNORS, R.J. & A.A. LUNSFORD (1993). "Teacher's Rhetorical Comments on Student Papers." En *College Composition and Communication*, 44, 2, pp. 200-219.
- CONTE, M. E. (ed.) (1977). *La linguistica testuale*. Milán: Feltrineli.
- (1986): "Coerenza, interpretazione, reinterpretazione" En *Lingua e stile* 21, pp. 357-372.
- (1994). "Discontinuity in texts". En DANES, F. (ed.). *The Syntax of Sentence and Text: a festschrift*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 195-204.
- COOK, T.D. & CH. S. REICHARDT (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COOPER, C.R. (1977). "Holistic Evaluation of Writing". En COOPER, C. R. & L. ODELL (eds.) (1977). *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, pp. 3-31.
- COOPER, C. R. & L. ODELL (eds.) (1977). *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- CORDA, M & A. VISALBERGHI (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche: guida scientifico-pratica per gli insegnanti*. Florencia: La Nuova Italia.
- CORRAL, C. (1997). "L'àrea de llengua castellana i literatura a secundària: coordenades de l'avaluació". En RIBAS, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, pp. 67-82.
- COSERIU, E. (1962). "Determinación y entorno". En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- COSTA, E. (1995). "El paràgraf". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, pp. 94-103.
- COULTHARD, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- CRONBACH, L.J. (1963). "Course improvement through evaluation". En *Teachers College Record*, 64, pp. 672-683.
- CROS, A. & VILÀ, M. (1998). "L'explicació oral d'un concepte". En CAMPS, A. & T. COLOMER (coords.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE Horsori, pp. 201-214.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1993). *Evaluar los aprendizajes*, 219 [Tema monográfico].

- CUENCA, M^a J. (1991). *L'oració composta: la subordinació*. Valencia: Universidad de Valencia.
- (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- CULTURA Y EDUCACIÓN (1996). *Enseñar a escribir*, 2 [Tema monográfico].
- DABÈNE, M. (1991). "Un modèle didactique de la compétence scripturale". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, pp. 9-22.
- DANES, F. (1957). *Intonace a veta ve spisovne cestine*. Praga: Univerzity Karlovy.
- (1970). "Zur linguistischen Analyse der Textstruktur". En *Folia Linguistica*, 4, pp. 72-78.
- (ed) (1974a). *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia.
- (1974b). "Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. En DANES, F. (ed). *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia, pp. 106-128.
- (1976). Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats. En DANES, F & VIEHWEGER, (eds.). *Probleme der Textgrammatik* (= Studia Grammatica, XI). Berlín: Akademie-Verlag.
- DAWKINS, J. (1995). "Teaching Punctuation as a Rhetorical Tool". En *College Composition and Communication*, 46, 4, pp. 533-548.
- DEBESSE, M. & G. MIALARET (1974). *Historia de la pedagogía*, vol. II, Barcelona: Oikos-Tau.
- DELCAMBRE, I. (1996). "Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture: l'exemplification". En *Pratiques*, 92, pp. 57-82.
- DELFORCE, B. (1985). "Approches didactiques d'un écrit 'fonctionnel': les difficultés de la dissertation". En *Pratiques*, 48, pp. 35-52.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989). *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990). *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Postobligatori. Batxillerat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993). *Àrea de llengua. Currículum Educació Secundària Obligatòria. Batxillerat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- D'INTRONO, F. (1979). *Sintaxis transformacional del español*. Madrid: Cátedra.

- DiPARDO, A. (1989). *Narrative Knowers, Expository Knowledge: Discourse as a Dialectic*. Occasional Paper 6. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- DIEDERICH, P.B. (1946). "Measurement of Skill in Writing". En *School Review*, 54, pp. 584-592.
- (1974). *Measuring growth in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- (1996). "Turning Fords into Lincolns: Reminiscences on Teaching and Assessing Writing". En *Research in the Teaching of English* 30, 3, pp. 352-360
- DIJK, T. A. VAN (1972). *Some aspects of Text Grammars*. La Haya: Mouton.
- (1977). *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres: Longman [Trad. cast.: *Texto y Contexto. Semántica y Pragmática de discurso*. Madrid: Cátedra, 1980].
- (1978). *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Amsterdam: Het Spectrum. [Trad. cast.: *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós 1983].
- (1979). *The Structures and Functions of Discourse*. Puerto Rico: Río Piedras. [Trad. cast.: *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1980].
- (1985a). "Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline". En DIJK, T. A. VAN (ed.). *Handbook of Discourse Analysis. Vol I. Disciplines of Discourse*. Londres: Academic Press, pp. 1-10.
- (ed.). (1985b). *Handbook of Discourse Analysis. Vol I. Disciplines of Discourse*. Londres: Academic Press.
- (ed.) (1985c) *Handbook of Discourse Analysis. Vol 4. Discourse analysis in society*. Londres: Academic Press.
- (1998). "Discurso, cognición y sociedad". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, pp. 66-74.
- DOLZ, J. (1992). "¿Cómo enseñar a escribir un texto histórico?" En *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 23-29.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). "Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières?" En *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pp. 73-86.

- DONLAN, D. (1974) "Teaching Writing in the Content Areas". En *Research in the Teaching of English*, 8, pp. 250-262.
- DYSON, A. H. & S.W. FREEDMAN (1990). *On Teaching Writing: A Review of the Literature*. Occasional Paper 20. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- EBERT, K. H. (1973). "Functions of relative clauses in reference acts." En *Linguistische Berichte*, 23 / 73, pp. 1-11.
- EISNER, E. (1971). "Emerging Models for Educational Evaluation". En *School Review*, 2, pp. 573-590.
- ELBOW, P. (1973). *Writing without Teachers*. New York: Oxford UP.
- (1995). "Being a Writer vs. Being a Academic: A Conflict in Goals". En *College Composition and Communication*, 46, pp. 73-83.
- EL PAÍS (1998). "Primera Radografía de la ESO". En *El País*, miércoles 4 de marzo de 1998, sección *Sociedad*, pp. 23-25.
- (1998). "Primera radiografía de la ESO". En *El País*, jueves 5 de marzo de 1998, sección *Sociedad*, pp. 24-25.
- EMIG, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Research Report 13. Champaign, III: National Council of Teachers of English (NCTE).
- ERICSSON, K. & H. SIMON (1985). "Protocol Analysis". En VAN DIJK, T. A. (ed.) *Handbook of Discourse Analysis. Disciplines of Discourse*. vol I. Londres: Academic Press, pp. 259-273.
- ESCANDELL, M^a V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- FABRE, C. (1991). "La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, pp. 49-58.
- FAIGLEY, L. (1980). "Names in search of a concept: Maturity, fluency, complexity and growth in written syntax". En *College Composition and Communication*, 31, pp. 91-300.
- (1986). "Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal". En *College English*, 48, 6, pp. 527-542.
- FAIGLEY, L. & S. WITTE (1981). "Analyzing revision". En *College Composition and Communication*, 32, pp. 400-414.

- FAIGLEY, L., R. CHERRY, D. JOLLIFFE & SKINNER, A. (1985). *Assessing writers' knowledge and processes of composing*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- FAIGLEY, L. & K. HANSEN (1985). "Learning to write on the social sciences". En *College Composition and Communication*, 36, pp. 140-149.
- FARR, M. (ed). (1985). *Advances in Writing Research: Children's early writing development*. Vol. I. Norwood N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- FAYOL, M. (1984). "L'approche cognitive de la rédaction: une perspective nouvelle". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, pp. 65-70.
- (1986). "Cohérence et cohésion: une revue des travaux français de psychologie expérimentale." En CHAROLLES, M., J.S. PETÖFI & E. SÖZER (eds.). *Research in Text Connexity and Text Coherence*. Hamburgo: Buske, pp. 125-146.
- (1989). "Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension". En *Langue Française*, 81, pp. 21-39.
- FAYOL, M. & B. SCHNEUWLY (1987). "La mise en texte et ses problèmes". En CHISS, J. L. et al. (eds.). *Apprendre/Enseigner a produire des texts écrits*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 223-239.
- FAYOL, M. & H. ABDI (1988). "L'influence des scripts sur la production de texte: l'exemple de la ponctuation". En *Cahiers de Psychologie cognitive*.
- FAYOL, M., J. N. FOULIN & L. CHANQUOY (1989). "Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la composition écrite". En *Langue Française*, 81, pp. 5-20.
- FAYOL, M., J.E. GOMBERT, H. ABDI & D. ZAGAR (1990). *La production d'écrits: De l'école maternelle au collège*. Dijon: C.R.D.P.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, C. (1994-95). "Marcadores textuales de 'ejemplificación textual'". En *Estudios de Lingüística*, 1994-95, pp. 105-144.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1958-1959). "Momentos madurativos de la expresión escrita". En *Revista de Educación - Estudios*, 32, 90, pp. 5-9.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (ed.) (1987). *Gramática española. 3.2. El pronombre*. Madrid: Arco/Libros.

- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M. (1990). "Tipologies textuales". En *Suplemento de Comenysar català als adults*, 8, A l'entorn de la gramàtica textual, pp. 26-31.
- FERREIRO, E., I. GARCÍA HORTELANO, C. PONTECORVO & N. RIBEIRO (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- FERRER, M. & F. ZAYAS (1995). "Diversitat discursiva i planificació de continguts". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, pp. 17-28.
- (1998). "Connectors i textos expositius". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, pp. 105-118.
- FERRERES PAVÍA, V.S (1984). *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1990). "Procesos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Bases del currículum de la lengua en la EGB y EEMM". En *Revista de Educación*, enero-abril 90, 291, pp. 273-290.
- FIGUERAS, C. (1998). *Las relaciones de coherencia y relevancia en el texto escrito*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Tesis Doctoral].
- FIRBAS, J. (1964). "On Defining the Theme in Functional Sentence Analysis. En *TLP (Travux linguistiques de Prague)*, 2, pp. 239-256.
- (1971). "On the Concept of Communicative Dynamism in the Theory of Functional Sentence Perspective". En *SPFFBU (Sbornik prací filosofické fakulty brněnské university)*, A 19, pp. 135-144.
- FLINT-FERGUSON, J. & J. YOUNG (1987). "Making evaluation a part of the learning process". En *Journal of Reading*, 31, pp. 87-88.
- FLORIO, S. & C.M. CLARK (1982). "The Functions of Writing in an Elementary Classroom". En *Research in the Teaching of English*, 16, 2, pp. 115-128.
- FLOWER, L. (1979). "Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". En *College English*, 41, pp. 19-37.
- (1988). *The construction of purpose in writing and reading*. Occasional Paper 4. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- (1989). *Cognition, Context, and Theory Building*. Occasional Paper 11. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- (1990). *Negotiating Academic Discourse*. Technical Report 29, 4. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.

- (1995). "Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, pp. 81-101.
- FLOWER, L. & J.R. HAYES (1977). "Problem-Solving Strategies and the Writing Process". En *College English*, 39, 4, pp. 449-461.
- (1980a) "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints", En GREGG, L.W. & E.R. STEINBERG (eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-50.
- (1980b) "Writing as a problem solving". En *Visible Language* 14, 4, pp. 388-399.
- (1981). "A cognitive Process Theory of Writing". En *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- FRADIN, B. & CADIOT, P. (1988). "Présentation une crise en thème?". En *Langue Française*, 78, pp. 3-8.
- FREDERIKSEN, C. H. (1987). "Modèles cognitifs de la structure du discours et utilisation de ces modèles pour l'étude de la rédaction de textes". En CHISS, J. L. et al. (ed) (1987) *Apprendre/Enseigner a produire des texts écrits*, pp. 241-268.
- FREEDMAN, A. (1987). "Development in story writing". En *Applied Psycholinguistics*, 8, pp.153-170.
- FREEDMAN, A., I. PRINGLE. & J. YALDEN (eds.) (1983). *Learning to Write: First Language/Second Language*. New York. Longman.
- FREEDMAN, S. W. (ed.) (1985). *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- (1991). *Evaluating writing: linking large-scale testing and classroom assessment*. Occasional paper 27. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- (1994). *School Reform through Examinations: Lessons from the British Experience*. Occasional paper 38. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- FREISINGER, R. (1980). "Cross-Disciplinary Writing Workshops.Theory and Practice". En *College English*, 42 (2), pp. 154-166.
- FUCHS, C. (1982a). "La paraphrase entre la langue et le discours". En *Langue Française*, 53, pp. 22-33.
- (1982b). *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France.

- (1983). "La paraphrase linguistique: equivalence, synonymie ou reformulation?". En *Le Français dans le Monde*, 178, pp. 129-132.
- (1988). "Paraphrases prédicatives et contraintes énonciatives". En BÈS, G.G. & C. FUCHS (coord.). *Lexique et paraphrase*. Francia: Presse Universitaires de Lille, pp. 157-176.
- (1994). *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys.
- FUCHS, C & J. MILNER (1978). *À propos des relatives. Étude empirique des faits français, anglais et allemands, et tentative d'interprétation*. París: SELAF (nº7).
- FUENTES, C. (1993). "Conclusivos y reformulativos". En *Verba. Anuario Gallego*, 20, pp. 171-198.
- FULLANA, J. & M^a PALLISERA (1994). "Les proves criterials: exemples de la seva utilitat en l'avaluació dels components procedimentals". En ICE. *Jornades sobre l'avaluació a l'escola*, pp. 170-180.
- (1995). "Aplicaciones de las pruebas criteriosales en la evaluación de procedimientos". En *Bordón*, 47, 1, pp. 41-50.
- GADEAU, J. (1989). "Outils d'évaluation des écrits". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, pp. 49-62.
- GAGNÉ, R. (1965). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar, 1971.
- GAGNÉ, E.D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- GALÍ, A. (1928). *La mesura objectiva del treball escolar*. Barcelona: Biblioteca Pedagògica: La Neotípia [reed: Vic: Eumo Editorial, 1984].
- GALLEGO, A. (1964). *Ramón y Cajal opositor a cátedras universitarias, visto a través de sus apuntes inéditos*. Santander: Publicaciones de la U.I.M.P, 22, pp. 7-54.
- GANNON, P. (1985). *Assessing writing. Principles and Practice of Marking Written English*. Londres: Edward Arnold.
- GARCÍA BERRIO, A. (1984). "Retórica como ciencia de la expresividad (presupuestos para una Retórica General)". En *Estudios Lingüísticos*, 2, pp. 7-59.
- GARCIA-DEBANC, C. (1984). "Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture". En *Pratiques* 44, pp. 21-52.
- (1985). "Evaluer les écrits: des outils et des procédures pour nos classes". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 66, pp. 1-2.
- (1986). "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture". En *Pratiques*, 49, pp. 23-49.

- (1988). "Pour apprendre à écrire: apprendre à résoudre des problèmes d'écriture". En INRP (ed). *Rencontres pédagogiques (Recherches/Pratiques), Problèmes d'écriture*, 19, pp. 11-24.
- (1989). "Quand dire, ce n'est pas nécessairement faire". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, pp. 63-75.
- (1993). "Enseignement de la langue et production d'écrits". En *Pratiques*, 77, pp. 3-23.
- GARCIA-DEBANC, C., B. LEBRUN & M. MAS (1984). "Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, pp. 5-12.
- GARCIA-DEBANC, C. & C. ROGER (1986) "Apprendre à rédiger des textes explicatifs". En *Pratiques*, 51, pp. 55-76.
- GARCIA-DEBANC, C. & M. MAS (1987). "Évaluation des productions écrites". En CHISS, J.L. et al. (eds.). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 133-146.
- GARCÍA GARCÍA, S. (1993). "Las fronteras de los pronombres relativos". En *Verba* 20, pp. 355-368.
- GARCÍA HOZ, V. (1980). *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA PASCUAL, E. (1994). *Apuntes de evaluación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- GAROLERA, N. (1980). "Una qüestió d'ordre: la disposició dels elements en l'oració". En *Els Marges*, 18-19, pp. 19-37.
- GARTON, A. (1991). *Aprendizaje y desarrollo de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid: Paidós.
- GEE, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Nueva York: Falmer.
- GENTHON, M. (1991). "Communiquer..., quoi, pour quoi faire et comment, dans un processus d'évaluation?". En WEISS, J. (ed.). *L' évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal, pp. 175-188.
- GERE, A. R. & R.S. STEVENS (1985). "The language of written groups: How oral response shapes revision." En S. W. FREEDMAN (ed.). *The Acquisition of Written Language*. Norwood, N.J.: Ablex, pp. 85-105.

- GIL ESCUDERO, G. & B. SANTANA (1985a). "La evaluación de la escritura". En *Estudios de Psicología*, 19-20, pp. 103-114.
- (1985b). "Los modelos del proceso de la escritura". En *Estudios de Psicología*, 19-20, pp. 87-101.
- GIMENO, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. & A. PÉREZ GÓMEZ (eds.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1924). *Pedagogía universitaria. Obras completas*. Tomo X. Madrid: Espasa-Calpe.
- GIORA, R. (1993). "On the function of analogues in informative texts". En *Discourse Processes. A multidisciplinary journal*, 16, 4, pp. 591-611.
- GIROUX, S., L. LAMARCHE & V.S. NICOLAS (1989). "Problem Solving and Discourse Production on a social information domain: a descriptive Study of Novice-Expert Differences". En CHAROLLES, M. (ed.) *The resolution of discourse: processing coherence or consistency dissonances*. Hamburg: Buske, pp. 131-194.
- GIVÓN, T. (ed.) (1979). *Discourse and Syntax*. New York: Seminar Press.
- (1983). "Topic continuity in discourse: An introduction". En GIVÓN, T. (ed.). *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study*. Amsterdam: John Bejamins, pp. 1-41.
- GLASER, R. (1963). "Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions". En *American Psychologist*, 18, pp. 519-21.
- GLATT, B.S. (1982). "Defining Thematic Progressions and Their Relationship to Reader Comprehension". En NYSTRAND, M. (ed.). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. Nueva York: Academic Press, pp. 87-104.
- GOFFMAN, E. (1967). "Sobre el trabajo de la cara. Análisis de los elementos rituales de la interacción social". En *Ritual de la Interacción*. Buenos Aires: Tiempo.
- GÓMEZ BARREIRO, M^a L. (1992a). *El desarrollo de las habilidades para escribir y redactar en BUP y COU*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Col.lecció de Tesis Doctorals Microfitxades, nº 1702.

- (1992b). "Desarrollo y evaluación de habilidades lingüísticas". En *Nuevo Discurso de las Letras*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 23-44.
- GÓMEZ ARBELO, B. M^a (1990). *Evaluación criterial. Una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: Narcea, Apuntes IEPS, 51.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1981). "La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua". En *Actas del I Simposio para profesores de lengua y literatura españolas*. Madrid: Castalia, pp. 170-181.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. et al. (1988). *La enseñanza secundaria: estado de la cuestión*. Barcelona: I.C.E.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1989). *Manual de español correcto*. Madrid: Arco/Libros, 2 vols.
- GRAESSER, A. C. & S.M. GOODMAN (1985). "Implicit Knowledge, Question Answering, and the Representation of Expository Text". En BRITTON, B.K. & J.B. BLACK (eds.) *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 109-166.
- GRAVES, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books. [Trad. cast.: *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata, 1991].
- GREENBERG, K.L. (1988). *Assessing Writing: Theory and Practice*. En McMILLAN, J.H. (ed.). *Assessing Students' Learning*. Londres: Jossey-Bass Inc., pp. 47-59.
- GREGG, L.W. & E. STEINBERG. (eds.) (1980). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GREGORIO, M^aI. & C. RÉBOLA (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- GREGORY, M. & S. CARROLL (1978). *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

- GRICE, H.P. (1975). "Logic and conversation". En COLE, P. & J. MORGAN (eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58. [Trad. cast.: "Lógica y conversación". En VALDÉS, (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos, 1991, pp. 511-530].
- GRIFFIN, C. (ed.) (1982): *Teaching Writing in All Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- GRUPO EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire: des fiches pour faire la classe*. París: Hachette.
- (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. París: Hachette Éducation
- GUASCH, O. (1990). "Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L2". En CALSAMIGLIA, H. et al. (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, pp. 143-160.
- (1997). "L'error: una eina per a l'ensenyament". En RIBAS, T. (1997). *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua*, pp. 51-66.
- GUÉRON, J. (1979). "Relations de coréférence dans la phrase et dans le discours". En *Langue Française*, 44, pp. 42-79.
- GUILLÉN, C.; T. BLASCO & I. CALLEJA (1997). "Concepto de evaluación y sus representaciones en el profesorado de las áreas de lengua". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 1198-1195.
- (1998). "La evaluación de la competencia comunicativa en las áreas de lengua. Análisis de las concepciones y actuaciones docentes". En *Cultura y Educación*, 9, pp. 97-112.
- GÜLICH, E. & T. KOTSCHI (1983) "Les marqueurs de la reformulation paraphrastique". En *Cahiers de linguistique française*, 5, pp. 305-351.
- GUTIERREZ, K.D. (1995). "Unpacking Academic Discourse". En *Discourse Processes*, 19, pp. 21-37
- GUTIÉRREZ ARAUS, M^a L. (1986). "La alternancia indicativo-subjuntivo en las proposiciones relativas del español actual" *Morphosyntaxe des Langues Romanes*, 4, pp. 367-378.
- HAAS, C. (1994). "Learning to Read Biology, one Student's rhetorical Development in College." En *Written Communication*, 11, 1, pp. 43-55.

- HAAS, C. & L. FLOWER (1988). "Rhetorical reading strategies and the construction of meaning." En *College Composition and Communication*, 39, pp. 167-183.
- HALLIDAY, M.A. K. (1967). "Notes on transitivity and theme in English". En *Journal of Linguistics*, 3, pp. 199-244.
- (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R.(1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M.A. K. & J.R MARTIN (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Londres: The Falmer Press
- HALTÉ, J. F. (1981). "Pour changer l'écrire". En *Pratiques* 29.
- (1982). "Travailler en project". En *Pratiques*, 32, pp. 38-77.
- (1984). "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique". En *Pratiques* 44, pp. 61-69.
- (1987). "Les conditions de production de l'écrit scolaire". EN CHISS, J. L. et al. (ed.). *Apprendre/Enseigner a produire des texts écrits*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 35-44.
- (1988). "Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs". En *Pratiques*, 58, pp. 3-10.
- (1989). "Discours explicatif: etat et perspectives de la recherche". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 77, pp. 95-109.
- HALTÉ, J. & A. PETITJEAN (1978). "Lire et écrire en situation scolaire". En *Langue française* 38, pp. 58-73.
- HAMILTON, D. (1978). "Writing Science". En *College English*, 1978, 40, 1, pp. 32-40.
- HANNAY, M. & J. LACHLAN (1990). "The Writing Student: From the Architect of Sentences to the Builder of Texts". En NASH, W. (ed.). *The Writing Scholar, Studies in Academic Discourse*. Written Communication Annual (3) Newbury Park, Ca.: Sage Publications, pp. 205-235.
- HARRIS, D. P. (1990). "The use of 'organizing sentences' in the Structure of Paragraphs in Science Textbooks". En CONNOR, U. & A.M JOHNS (ed.). *Coherence in writing. Research and Pedagogical Perspectives*. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., pp. 69-85.
- HARRIS, J. (1986). "Children as writers". En CASHDAN, A. (1986). *Literacy teaching and learning language skills*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 83-179.

- HARRIS, M. (1995). "Talking in the Middle: why writers need writing tutors". En *College English*, 57, 1, pp. 28-41.
- HARTMANN, P. (1964). *Text, Texte, Klassen von Texten*. En KOCH (ed.) (1972). *Strukturelle Textanalyse Analyse du récit. Discourse Analysis*. Hildesheim: Olms.
- HARWEG, R. (1968). *Pronomina und Textkonstruktion*. Munich: Fink.
- HASWELL, R. & S. WYCHE-SMITH (1994). "Adventuring into Writing Assessment". En *College Composition and Communication*, 45, 2, pp. 220-279.
- HATAKEYAMA, K., J. S. PETÖFI & E. SÖZER (1985). "Text, connexity, cohesion, coherence". En SÖZER, E. (ed.). *Text connexity, text coherence: aspects, methods, results*. Hamburgo: Helmut Busque, pp. 36-105.
- HAVILAND, S. & H.H. CLARK (1974). "What's new? Acquiring new information as a process in comprehension". En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 13, pp. 512-522.
- HAWKINS, J. A. (1978). *Definiteness and Indefiniteness*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- HERMOSO, A. & G. PUJALS (coords.) (1993). *Saber de Lletra III. La llengua i la literatura en el projecte curricular de centre*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HERRINGTON, A. & C. MORAN (eds.) (1992). *Writing, Teaching, and Learning in the Disciplines*. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- HILLOCKS, G. (1986). *Research on written composition. New directions for teaching*. New York: NCRE ERIC.
- HILLS, J.R. (1982) *Evaluación y medición en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- HOBBS, J.R. (1983). "Why is discourse coherent?". En NEUBAUER, F. (ed.). *Coherence in natural-language texts*. Hamburgo: Buske pp. 29-70.
- HOCKETT, C. F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. Nueva York: MacMillan. [Trad. cast.: *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires, EUDEBA, 1971].
- HORNER, B. (1996). "Discoursing Basic Writing". En *College Composition and Communication*, 47, 2, pp. 199-22.
- HUBERMAN, M. (ed.) (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

- HUFF, R. & C. R. KLINE (1987). *The contemporary writing curriculum. Rehearsing, Composing, and Valuing*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- HUNT, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Research Report, nº 3. Champaign, IL.: NCTE
- HYLAND, K. (1996) "Talking to the Academy, Forms of Hedging in Science Research Articles". En *Written Communication*, 13, 2, pp. 251-281.
- HYMES, E. (1972). "On communicative competence". En J.B. PRIDE & J. HOLMES (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- ICE (1994). *Jornades sobre l'avaluació a l'escola*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1993). "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación". En *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 5-7.
- INCE (1998a). *Diagnóstico general del sistema educativo. Preámbulo*. <http://www.ince.mec.es/diag/preamb.htm>, 15 de octubre de 1998.
- (1998b). *Diagnóstico general del sistema educativo. Comisión 1. Resultados escolares. Expresión Escrita. 14 y 16 años*. <http://www.ince.mec.es/diag/ex14y16.htm>, 15 de octubre de 1998.
- INCE (1998c). *Diagnóstico general del sistema educativo. Comisión 2. Planes de estudio y métodos de enseñanza*. <http://www.ince.mec.es/diag/comis2.htm>, 15 de octubre de 1998.
- (1998d). *Diagnóstico general del sistema educativo. Comisión 4. La función docente* <http://www.ince.mec.es/diag/comis4.htm>, 15 de octubre de 1998.
- INFANCIA Y APRENDIZAJE (1990). nº 49 [Tema monográfico].
- INHELDER, B. & PIAGET, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*. París: P.U.F., 2ª ed., 1970.
- (1964). *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations*. París: Delachaux et Niestlé-Neuchâtel.
- JAFFRE, J.P. & M. CHAROLLES (1987). "La gestion des marques de surfaces". En CHISS, J. L. et al. (ed.). *Apprendre/Enseigner a produire des textes écrits*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 273-284.

- JAY, C. & T. H. REYNOLDS (1996). "Facilitating College Writers' Revisions Within a Generative-Evaluative Computerized Prompting Framework". En *Computers and Communication*, 13, pp. 93-108.
- JESPERSEN, O. (1927). *The Philosophy of Grammar*. Londres: Allen & Unwin.
- JOHNSON, S., P. LINTON & R. MADIGAN (1994). "The Role of Internal Standards in Assessment of Written Discourse". En *Discourse Processes*, 18, pp. 231-245.
- JOLLIFFE, D.A. (ed.) (1988). *Advances in Writing Research: Writing in academic disciplines*. Vol. II. Norwood N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- JORBA, J. & N. SANMARTÍ (1993). "La función pedagógica de la evaluación". En *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 20-30.
- JORDAN, R.R. (1989). "English for Academic Purposes (EAP)". En *Language Teaching*, 22, 3, pp. 150-164.
- KANTZ, M.J. (1989). *Promises of Coherence, Weak Content, and Strong Organization: An Analysis of the Student Texts*. Technical Report, n.22. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- KETELE, J.M. de (1984). *Observar para educar: observación y evaluación en la práctica evaluativa*. Madrid: Visor.
- KIERAS, D. E. (1985) "Thematic processes in the comprehension of technical prose". En BRITTON, B.K. & BLACK, J.B. *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 89-108.
- KINNEAVY, J.L. (1980). *A theory of Discourse. The Aims of Discourse*. London: Prentice-Hall International.
- KOHONEN, V. & N.E. ENKVIST (eds.) (1978) *Text linguistic, cognitive learning and language teaching*, Turku, Finnish Association for Applied Linguistics.
- KRESS, G. (1982). *Learning to Write*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- (1985). "Ideological structures in discourse". En DIJK, T. A. van (ed.) (1985). *Handbook of discourse analysis. Vol 4 Discourse analysis in society*. Londres: Academic Press, pp. 27-42.
- KROLL, B. M. (1978). "Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse". En *Research in the Teaching of English*, 12, pp. 269-281.
- KUHN, T.S. (1962). *La estructura de las investigaciones científicas*. México: FCE.
- KUNO (1972). "Functional sentence perspective". En *Linguistic Inquiry*, 3, pp. 269-320.

- LACKSTROM, J., L. SELINKER. & L. TRIMBLE (1973). "Technical Rhetorical Principles and Grammatical Choice". En *TESOL Quarterly*, 7, 2, pp. 127-36.
- LAFOURCADE, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- LANDSHEERE, G. (1973). *Evaluación continua y exámenes*. El Ateneo: Buenos Aires.
- (1985). *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LANGLEBEN, M. (1983). "An approach to the microcoherence of a text". En NEUBAUER, F. (ed.). *Coherence in natural-language texts*. Hamburgo: Buske pp. 71-98.
- LAPARRA, M. (1986). "Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs". En *Pratiques*, 51, pp. 77-85.
- (1993). "Problèmes rencontrés lors de l'écriture de textes explicatifs en collège". En *Pratiques*, 77, pp. 111-125.
- LAPESA, R. (1966) "El artículo como antecedente del relativo en español" en MARCOS MARÍN, F. (1972). *Aproximación a la Gramática Española*. Madrid: Cincel, pp. 9-18.
- LARSON, R. L. (1971). "Toward a Linear Rhetoric of the Essay". En *College Composition and Communication*, 22, pp. 140-146.
- LATORRE, P., C. LLINARES & A. GÓMEZ PÉREZ (1995). "Una propuesta de revisión y corrección de textos". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, pp. 93-101.
- LAVANDERA, B. (1971) "La forma QUE del español y su contribución al mensaje". En *Revista de Filología Española*, LIV, 1971, pp. 13-36.
- LE BRAY, J.E. (1992). "L'écrit: un objet à définir". En *Actes du VIII^e Colloque International : Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues*. Grenoble: Lidilem, pp. 519-524.
- LEBRUN, B. (1984). "Reflets d'évaluation dans le miroir d'un texte". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, pp. 27-40.
- LEKI, I. (1995). "Coping Strategies of ESL Students in Writing Tasks Across the Curriculum". En *Tesol Quartely*, 29, 2, pp. 235-260.
- LEONTIEV, A.N. (1972). "The problem of activity in psychology". En WERTSCH, J.V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. White Plains: Sharpe, 1981.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: C. U. P. [Trad. cast.: *Pragmática*, Barcelona: Teide, 1989].

- (1987). "Pragmatics and the grammar of anaphora: a partial pragmatic reduction of Binding and Control phenomena". En *Linguistics*, 23, pp. 379-434.
- (1991). "Pragmatic reduction of the Binding Conditions revisited". En *Linguistics*, 27, pp. 107-161.
- LLOBERA, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa
- LOFFLER-LAURIAN, A. M. (1983). "Typologie des discours scientifiques: deux approches". En *Études de Linguistique Appliquée*, 51, pp. 8-20.
- LOMAS, C. (coord.). (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Horsori.
- LOMAS, C. & A. TUSÓN (1993). *Ciencias del lenguaje: competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C., A. OSORO & A. TUSÓN (ed.). (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LONGRACE, R.E. (1979). "The paragraph as a grammatical unit". En GIVÓN, T. (ed.). *Syntax and Semantics, Discourse and Syntax*. Academic Press, pp. 115-134.
- (1983). "Vertical threads of cohesion in discourse". En NEUBAUER, F. (ed.). *Coherence in natural-language texts*. Hamburgo: Buske, pp. 99-113.
- LÓPEZ FERRERO, C. (1997). *La gramática en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Tesis Doctoral].
- (1998). "La tradición gramatical en la enseñanza de la lengua: las gramáticas didácticas." En ICE (ed.). *Actas de XIV Cursos sobre Aspectos Didácticos en la Enseñanza Secundaria*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza [en prensa].
- LÓPEZ FERRERO C. & S. TORNER (1997). "Corpus 92: Caracterización de los adjetivos más frecuentes". *XXVII Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*. [comunicación].
- (1998). "La presencia del conocimiento aplicado en los exámenes de ciencias del Corpus 92". En *Actas del II Jornades Catalanes sobre Llengües per a finalitats específiques* [en prensa].
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1994). *Gramática del español I. La oración compuesta*. Madrid: Arco Libros.
- LÓPEZ VALERO, A., E. MARTOS & A. MENDOZA (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal Universitaria.

- LOZANO, J., C. PEÑA-MARÍN & G. ABRIL (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- LUNA, X. (1990). "La coherència i la cohesió del text". En CALSAMIGLIA, H. et al. (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, pp. 49-74.
- LUNDQUIST, L. (1983). *L'analyse textuelle. Méthode, exercices*. París: CEDIC.
- LURIA, A. R. (1975). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella, 1980.
- LYNCH, B.K. (1996). *Language Program Evaluation. Theory and practice*. USA: Cambridge University Press.
- LYONS, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- (1981). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- LLORÉNS, J.A. & M^a. C. JAIME del (1995). "La producción de textos escritos en el aprendizaje de las ciencias. Bases para un programa de investigación". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 113-132.
- MAIMON, E. P. et al. (1981). *Writing in the Arts and Sciences*. Boston: Little Brown.
- MALGLAIVE, G. (1984). "Fonctions et domaines de signification de l'évaluation pédagogique des résultats de la formation". En *Pratiques*, 44, pp. 101-116.
- MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. París: Hachette.
- (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. París: Senil.
- MANSFIELD, M. (1993). "Real World Writing and the English Curriculum". En *College Composition and Communication*, 44, 1, pp. 69-83.
- MARANDIN, J.M. (1988). "A propos de la notion de thème de discours. Éléments d'analyse dans le récit". En *Langue Française*, 78, pp. 67-87.
- MARCOS, H. & J. BERNICOT (1997). "How do young children reformulate assertions? A comparison with requests". En *Journal of Pragmatics*, 27, 6, pp. 781-798.
- MARTIN, J.R. (1980). *Exposition: Literary Criticism*. Writing Project, paper 2. Sydney: University of Sydney, pp. 1-31.
- MARTIN, J.R. & C. PAINTER (ed.). *Writing to mean: Teaching Genres across the Curriculum*. Occasional Paper 9. Sidney: Applied Linguistics Association of Australia.
- MARTIN, J.R. & D. W. STEVENSON (1985). "On the Analysis of Exposition". En HASAN, R (ed.). *Discourse on Discourse*. Occasional Paper 7. Sidney: Applied Linguistics Association of Australia, pp. 61-92.

- MARTÍN GORDILLO, M. (1994). "Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza". En *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 22-35.
- MARTÍNEZ, M^a C. (1994). *Análisis del Discurso. Cohesión, Coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- MARTÍNEZ DELGADO, A. (1995). "Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del positivismo?". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, pp. 5-13.
- MARTÍNEZ LAÍNEZ, A. & C. RODRÍGUEZ (1988). *Exponer para explicar(se). Materiales didácticos sobre el texto expositivo*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Programa d'Innovació i Reformes Experimentals.
- (1989). "Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, pp. 77-87.
- (1995). "Els textos expositius des d'una perspectiva didàctica". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, pp. 41-54.
- MARTÍNEZ, J. A. (1994). *Cuestiones marginadas de la gramática española*. Madrid: ISTMO.
- MARTINS-BALTAR, M. (1985). *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considerations didactiques*. París. Haltier.
- MAS, M. (1984). "Des enseignants aux prises avec l'évaluation quand j'entends "evaluer" je sors mon crayon rouge. Mino-album de caricatures". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, pp. 23-26.
- (1985). "L'évaluation de la cohésion interphrastique. De la progression thématique à l'élaboration d'outils". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 66, pp. 53-61.
- (1989). "Aspects du traitement didactique des référents. 'Embarquement pour critère'". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, pp. 7-21.
- (1990). "Évaluation des écrits de la description de pratiques à la formation des maîtres." En FAYOL, M. et al. (1990). *La production d'écrits: De l'école maternelle au collège*. Dijon: C.R. D. P., pp. 137-146.
- (1991). "Savoir écrire: c'est tout un système". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, pp. 23-34.

- MAS, M. & TURCO, G. (1991). "Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe". En *E.L.A. Études de Linguistique Appliquée*, 83, pp. 89-99.
- MASSERON, C. (1981). "La correction de rédaction". En *Pratiques*, 29, pp. 47-68.
- (1991). "Textes et histoire". En *Pratiques*, 69, pp. 3-6.
- MATHESIUS, V. (1942). "From comparative word order studies". En *Casopis pro Moderní Filologii*, 28.
- (1981). "Pausing and planning: The tempo of written discourse production". En *Research in the Teaching of English*, 15, pp. 113-134.
- (1982). "Explorations in the real-time production of written discourse". En NYSTRAND, M. (ed.). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. Nueva York: Academic Press, pp. 269-290.
- (ed.) (1987a). *Writing in real time. Modeling Production Processes*. Ablex Publishing Corporation Norwood: New Jersey.
- (1987b). "Revising the Plan and Altering the Text". En MATSUHASHI, A. (ed.). *Writing in real time. Modeling Production Processes*. Ablex Publishing Corporation Norwood: New Jersey, pp. 197-223.
- MCCARTHY, L.P. (1987). "A stranger in strange lands: A college student writing across the curriculum". En *Research in the Teaching of English*, 21, pp. 233-265.
- MCDONALD, B. (1975). "Evaluation and the control of education". En TAWNEY, D. (comp.). *Evaluation: The state of art. Londres*. Schools Council. [Trad. cast.: "La evaluación y el control de la educación." En GIMENO, J. & PÉREZ, A. (ed.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983, pp. 467-478, 1983].
- MACDONALD, S.P. (1989). "Data-driven and conceptually driven academic discourse". En *Written Communication*, 6, pp. 411-435.
- (1990). "The Literary Argument and its Discursive Conventions." En NASH, W. (ed.). *The Writing Scholar, Studies in Academic Discourse*. Written Communication Annual (3) Newbury Park, Ca., Sage Publications, pp. 31-62.
- (1992). "A method for analyzing sentence-level differences in disciplinary knowledge making". En *Written Communication*, 9, pp. 533-569.
- MCMILLAN, J.H. (ed.) (1988). *Assessing Students' Learning*. Londres: Jossey-Bass Inc.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base Educación Secundaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

- MEDEROS, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- MENDOZA, A. (1990). "La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación". En *Tavira*, 7, pp. 73-100.
- (1992). "La lengua coloquial. Aspectos didácticos". En *Paraules*, pp. 42-52. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (1994). "Expresión escrita en el proyecto curricular de centro". En HERMOSO, A. & G. PUJALS (coords.) (1993). *Saber de Lletra III. La llengua i la literatura en el projecte curricular de centre*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 19-39.
- (1995). "La evaluación en el área del lenguaje, una premisa para la investigación en lingüística aplicada". En RUIZ RUIZ, J.M. (ed.). *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* Valladolid: Universidad de Valladolid. pp. 463-471.
- (1997). "La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo". En *Actas del IV Congreso de la sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 87-104.
- MEYER, J. F. (1985). "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En BRITTON, B.K. & BLACK, J.B. *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 11-64.
- MEYER, J.C., C. GARCIA-DEBANC, M. MAS & G. TURCO (1987). "Pratiques innovantes d'évaluation des écrits". En CHISS, J. L. et al. (eds.) (1987). *Apprendre/Enseigner a produire des textes écrits*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 189-207.
- MILIÁN, M. (1990). "Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament." EN CALSAMIGLIA, H. et al. (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova, pp. 75-94.
- (1993). "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas". En *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp. 34-39.
- (1994). "Aprender a escribir. Enseñar a escribir". En *Aula de Innovación Educativa*, 26, pp. 11-14.
- (1995). "El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, pp. 45-57.

- (1996). "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos". En *Cultura y Educación*, 2, pp. 67-78.
- (1997). "Avaluar els textos escrits". En RIBAS, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, pp. 109-130.
- (1998). "Textos expositius: el resum". En CAMPS, A. & T. COLOMER (coords.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE Horsori, pp. 215-232.
- MILIÁN, M., O. GUASCH & A. CAMPS (1990). "Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic". En CALSAMIGLIA, H. et al. (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, pp. 161-173.
- MILIÁN, M. & RIBAS, T. (1997). "L'avaluació formativa en el procés de composició escrita escolar". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 327-334.
- MINSKY, M. (1975). "A Framework for representing knowledge". En WINSTON, P. (ed.). *The Psychology of Computer Vision*. Nueva York: McGraw-Hill, pp. 211-277.
- MIRET, I. & A. TUSÓN (1996). "La lengua como instrumento de aprendizaje". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, pp. 4-6.
- MISCHEL, T. (1974). "A case of study of a twelfth-grade writer". En *Research in the Teaching of English*, 8, pp. 303-314.
- MOFFETT, J. (1989). *Bridges: From Personal Writing to the Formal Essay*. Occasional Paper, 9. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- MOLINA, S., A. ARRÁIZ & M^a J. BERENGUER (1990). *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas. Vol I.: Instrumentos para la evaluación funcional*. Alicante: Marfil.
- MONNÉ, P. (1998). "La escritura y su aprendizaje". En MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE: Horsori, pp. 155-168.
- MORENO CABRERA, J. C. (1983). "Las perífrasis de relativo". En *Serta Philologica Fernando Lázaro Carreter*. Madrid: Cátedra, pp. 455-467.
- (1987). *Fundamentos de sintaxis general*. Madrid: Síntesis.
- MORTUREUX, M.F. (1982). "Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation". En *Langue Française*, 53, pp. 48-61.

- MOSENTHAL, P.B. (1985). "Defining the Expository Discourse Continuum: Towards a Taxonomy of Expository Text Types". En *Poetics*, 14, pp. 387-414.
- MURAT, M. (1987). "C'est-à-dire ou la reprise interprétative". En *Langue Française*, 73, pp. 5-15.
- MURPHY, J.J. (ed.) (1983). *Sinopsis histórica de la retórica clásica*. Madrid: Gredos.
- MURRAY, D. M. (1984). *Write to Learn*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- MUTH, K. D. (1987). "Teachers' connection questions: Prompting students to organize texts ideas". En *Journal of Reading*, 31, 5, pp. 254-259.
- MYERS, G. (1996) "Out of the Laboratory and Down to the Bay". En *Written Communication*, 13, 1, pp. 5-43.
- NASH, W. (1980). *Designs in Prose. A Study of Compositional Problems and Methods*. Londres-Nueva York: Longman.
- (ed.) (1990). *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Londres: Sage Publications.
- NEWELL, G. E. (1984). "Learning from Writing in Two Content Areas: A Case Study/Protocol Analysis". En *Research in the Teaching of English*, 18, pp. 265-287.
- NEWELL, G. E. & WINOGRAD, P. (1995). "Writing About and Learning from History Texts: The Effects of Task and Academic Ability". En *Research in the Teaching of English*, 29, pp. 133-163.
- NEWKIRK, T. (1984). "Direction and Misdirection in Peer Response". En *College Composition and Communication*, 35, 3, pp. 301-311.
- NIQUE, C. & LELIÈVRE, C. (1978). "Le texte écrit d'élève: production d'un sujet, ou produit de déterminations?". En *Langue Française*, 38, pp. 42-57.
- NITKO, A.J. (1980). "Distinguishing the Many Varieties of Criterion-Referenced Tests". En *Review of Educational Research*, 50, 3, pp. 461-485.
- NOGUEROL, A. (1997). "La lengua en las distintas áreas curriculares". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 349-356.
- NOIZET, G & J.P. CAVERNI (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. París: PUF.
- NUNZIATI, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". En *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- NUÑEZ LADÉVEZE, L. (1991). *La construcción del texto*. Madrid: Eudema.

- NÚÑEZ, R. & DEL TESO, E. (1996). *Semántica y Pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- NYSTRAND, M. (ed.) (1982). *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. Nueva York : Academic Press.
- (1986). *The structure of written communication. Studies in reciprocity between writers and readers*. Londres: Academic Press.
- OCHS, E. & SCHEFFELIN, B.B. (1976). "Topic as a discourse notion. Study of topic in the conversations of children and adults." En LI, C. (ed.). *Subject and Topic*. Nueva York: New York Academic Press, pp. 335-384.
- ODELL, L. (1981). "Defining and assessing competence in writing." En C.R. COOPER (ed.). *The nature and measurement of competency in English*. Urbana, IL: NCTE, pp. 95-136.
- (1992). "Context-Specific Ways of Knowing and the Evaluation of Writing". En HERRINGTON, A. & C. MORAN (eds.). *Writing, Teaching, and Learning in the Disciplines*. Nueva York: The Modern Language Association of America, pp. 86-100.
- ONIEVA, J.L. (1995). *Curso Superior de Redacción*. Madrid: Verbum
- OUELLET, L. (1984). *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation.
- PALACIOS, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- PALOU, J & N. ROQUÉ (1991). "La evaluación de la lengua oral". En *Lenguaje y Textos* 9, pp. 185-195.
- PARLETT, M. & HAMILTON, D. (1977). "Evaluation in illumination: A new approach to the study of innovative programmes". En D. HAMILTON et al. (comp.). *Beyond the numbers game*. Londres: MacMillan Education. [Trad. cast.: "La evaluación como iluminación". En GIMENO, J. & A. PÉREZ GÓMEZ (ed). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, pp. 450-466, 1983].
- PARKES, M.B. (1992). *Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Hants, U.K.: Scolar Press.
- PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1996). "Un decálogo para enseñar a escribir". En *Cultura y Educación*, 2, pp. 31-41.

- PEER, W. VAN (1990). "Writing as an Institutional Practice". En NASH, W.(ed.). *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Londres: Sage Publications, pp. 192-204.
- PERL, S. (1979). "The composing processes of unskilled college writers". En *Research in the Teaching of English*, 13, pp. 317-336.
- PERELMAN, L. (1986). "The Context of Classroom Writing". En *College English*, 48, 5, pp. 471-479.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975a). *La enseñanza en la Segunda República española*. Madrid: Ediunsa. Cuadernos para el Diálogo, 2ªed. corregida, 1977.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). "Modelos contemporáneos de evaluación". En GIMENO, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, pp. 426-449.
- (1992). "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En GIMENO, J. et al. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 34-62.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, P. (1991). "Ambiguïtes et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages!". En WEISS, J. (ed.). *L'évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal, pp. 9-33.
- (1993). "Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages". En ALLAL, L. BAIN, D. & PERRENOUD, P. (ed.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 31-50.
- PERSKY, C. & A. RAIMES (1981). *Learning Through Writing*. Nueva York: Hunter College.
- PETITJEAN, A. (1982). *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire*. París: CEDIC.
- (1984). "Formes et fonctions des différents types d'évaluation". En *Pratiques* 44, pp. 5-20.
- (1989). "Les typologies textuelles". En *Pratiques* 62, pp. 86-125.
- (1998). "Enseignement/ Apprentissage de l'écriture et transposition didactique". En *Pratiques*, 97-98, pp. 105-132.

- PETÖFI, J. S. (1985). "Procedural aspects of text interpretation. Interaction between text and interpreter in the meaning-constitutive interpretation process". En SÖZER, E. (ed.). *Text connexity, text coherence: aspects, methods, results*. Hamburgo: Helmut Busque, pp. 176-188.
- PETÖFI, J. S. & A. GARCÍA BERRIO (1978). *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Comunicación.
- PEYTARD, J. (1978). "Le récit des écoliers". En *Langue Française*, 38, pp. 3-6.
- PIAGET, J. (1923). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1976.
- (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E., 1961.
- (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1973.
- (1973). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- PIANKO, S. (1979). "A description of the composing processes of college freshmen writers." En *Research in the Teaching of English*, 13, pp. 5-12.
- PIERSON, C. (1993). "Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de textes". En *Pratiques*, 77, pp. 58-82.
- PIETRO, R. DI (1982) *Linguistics and the professions*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- PITTARD, J. (1985a). "Sensibilisation a l'organization d'un texte". En COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (ed.). *Contributions a la pedagogie du texte I*. Génova: Universidad de Génova. Cahier 40, pp. 23-35.
- (1985b). "La pratique de la correction". En COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (ed.). *Contributions a la pedagogie du texte I*. Génova: Universidad de Génova, cahier 40, pp. 49-89.
- PLEYÁN, C. (1985). *Lengua española*. Barcelona: Teide (2ªed. 1988)
- POPHAM, W.J. (1971). *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications [Trad. cast.: *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español, 1983].
- (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- POULIOT, M. (1992). "Pédagogie du discours explicatif écrit". En *Actes du VIII^e Colloque International : Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues*. Grenoble: Lidilem, pp. 499-505.

- (1993) "Discours explicatif écrit en milieu universitaire". En *Le Française dans le Monde*, número especial, febrero-marzo, pp. 120-128.
- PRATIQUES (1984). *L'évaluation*, 44. [Tema monográfico].
- (1986). *Approches du texte explicatif*, 51.[Tema monográfico].
- (1988). *Les discours explicatifs*, 58.[Tema monográfico].
- PRINCE, E.F. (1981). "Toward a Taxonomy of Given-New Information". En COLE, P.(ed.) *Radical Pragmatics*. Londres: Academic Press, pp. 223-255. [Trad. cast.: "Hacia una taxonomía de la información dada-nueva". En M^a. T. JULIO & R. MUÑOZ (comp.). *Textos clásicos de pragmática*, pp. 215-256, 1998].
- (1992). "The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and Information-status". En THOMSON, S.A. & MANN, W (eds). *Discourse description: Diverse analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 295-325.
- PRUÑONOSA, M. (1990). *De la cláusula relativa. Los relativos donde y cuando*. Valencia: Universitat de València, Departament de Teoria dels Llenguatges.
- PUJOL, M. (1997a). "Algunas cuestiones sobre la evaluación de la puntuación". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 1209-1212.
- (1997b). "Spelling in 'Corpus 92'". En *European Writing Conferences*, 1996. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona [CD-Rom].
- (1997c). "El uso incorrecto de la coma como señal de textos defectuosos". En *Tabanque Revista Pedagógica*, 10-11, 1995-96, pp. 131-140.
- RAMA, G. W. (coord.) (1994). *Informe al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Uruguay: CEPAL
- RAMO, Z. & M^a A. CASANOVA (1996). *Teoría y práctica de la evaluación en la Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- RAMÓN Y CAJAL, S. (1923). *Recuerdos de mi vida*. Madrid.
- RAMSPOTT, A. (1996). "El resumen como estrategia de aprendizaje". En *Textos de Didáctica de la Lengua*, 8, pp. 16-27.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.J. (1988). "Anaphore, cataphore et mémoire discursive". En *Pratiques*, 57, pp. 15-44.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.J. & J. DENERVAUD (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- RENÉ, D. (1991). "Apprendre à écrire un devoir d'histoire". En *Pratiques*, 69, pp. 71-95.
- REINHART, T. (1983). *Anaphora and Semantic Interpretation*. London: Croom Helm.
- REPÈRES. RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (1984). *Ils écrivent...Comment évaluer? Quelques pas pour une recherche*, 63 [Tema monográfico].
- REPÈRES. RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (1985). *Des outils et des procédures pour évaluer les écrits*, 66 [Tema monográfico].
- REPÈRES. RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (1986). *Communiquer et expliquer au Collège*, 69. [Tema monográfico].
- REPÈRES. RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (1987). *Discours explicatifs en classe*, 72. [Tema monográfico].
- REPÈRES. RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (1989). *Le discours explicatifs: genre et texte*, 77 [Tema monográfico].
- RECHERCHES (1990). *Expliquer*, 13 [Tema monográfico].
- (1994). *L'évaluation*, 21 [Tema monográfico].
- REUTER, Y. (1984a). "Les transformations de l'évaluation dans un travail interdisciplinaire". En *Pratiques* 44, pp. 90-100.
- (1984b). "Pour une autre pratique de l'erreur". En *Pratiques*, 44, pp. 117-129.
- (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. París: ESF, pp. 13-56.
- REYES, G. (1998). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/Libros.
- REYZÁBAL, M^aV. (1993). "La lengua, eje de formación individual y social". En *Bordón*, 45,1, pp. 59-69.
- RIBAS, T. (1996). "Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita". En *Cultura y Educación*, 2, pp. 79-91.
- (1997a). "L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge". En RIBAS, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, pp. 131-155.
- (1997b). "Evaluar en clase de lengua: Cómo el alumno gestiona su proceso de escritura". En *Textos*, 11, pp. 53-66.
- (coord.) (1997c). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó
- RIBAS, T. & R. FORT (1995). "L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, pp. 104-114.

- RICHARDS, J.C. & R. SMITH (eds.) (1983). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- RIEDLIN, M.C. (1989). "Expliquer/s'expliquer: sequences d'apprentissage". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 77, pp. 23-30.
- RIEDLIN, M.C. & C. MASSERON (1984). "Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation". En *Pratiques* 44, pp. 53-60.
- RIEGEL, M. (1987). "Définition directe et indirecte dans la langage ordinaire: les énoncés définitoires copulatifs". En *Langue Française*, 73, pp. 29-53.
- RIFFO, B. (1997). "Superestructura y planificación textual". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 35, pp. 69-78.
- RIGAU, G. (1981). *Gramàtica del discurs*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- RIVAS, F. & F. ALCANTUD (1989). *La evaluación criterial en la educación primaria*. Madrid: CIDE.
- RIVERO, M^a L. (1977). *Estudios de semántica generativa del español*. Madrid: Cátedra.
- (1991). *Las construcciones de relativo*. Madrid: Taurus Universitaria.
- ROBINSON, P.C. (ed.) (1988). *Academic writing: Process and product*. Londres: Modern English Publications.
- ROCKWELL, E. (1982). "Los usos escolares de la lengua escrita". En FERREIRO, E. & GÓMEZ PALACIO, M. (ed.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ, B. (1995). "Hacia un modelo de evaluación interna del currículo del centro educativo". En *Bordón*, 47, 1, pp. 5-15.
- RODRÍGUEZ, J.L. (1980). *Didáctica general. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cíncel.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. & S. GALLEGO (1992). *Lenguaje y rendimiento académico: un estudio en educación secundaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.A. (1992). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alhambra Longman.
- ROHMAN, G. (1965). "Pre-writing: The stage of discovery in the writing process". En *College Composition and Communication*, 16, pp. 106-112.
- ROHMAN, D. G. & A.O. WLECKE (1964). "Pre-writing: The construction and application of models for concept formation in writing". En *U.S. Office of*

- Education Cooperative Research Project*, nº 2174. East Lansing, MI: Michigan State University.
- ROJO, G. (1978). "Cláusulas y oraciones". En *Verba, Anuario gallego de Filología*, anejo 14.
- ROMIAN, H. (coord.). (1989). *Didactique du français et recherche-action*. Collection "Rapports du Recherches", 2, INRP
- ROMIAN, H. & F. MARCHAND (1987). "Présumés des pratiques scolaires de production de textes écrits". En CHISS, J. L. et al. (ed.). *Apprendre/Enseigner a produire des texts écrits*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 83-97.
- ROSALES, C. (1984). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROSALES, J., E. SÁNCHEZ & Y. CAÑEDO (1997). "Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas". En *Cultura y Educación*, 6-7, pp. 57-76.
- ROSSARI, C. (1990). "Projet pour une typologie des opérations de reformulation". En *Cahiers de Linguistique Française*, 11, pp. 345-359.
- ROTHERY, J. (1980). *Narrative: Vicarious experience*. Writing Project, paper 1. Sydney: University of Sydney, pp. 1-41.
- ROULET, E. (1972). *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*. París: Nathan.
- (1987). "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs". En *Cahiers de Linguistique Française*, 8, pp. 111-139.
- ROULET et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- SALAZAR, O. (1995). Rasgos de oralidad en la escritura: análisis de composiciones narrativas producidas por escolares chilenos, pp. 1-17. [texto inédito].
- SALMERÓN, H., P. GONZÁLEZ & R. LÓPEZ (1997). *Actas de las VII Jornadas sobre la LOGSE: evaluación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- SALVADOR, V. (coord.) (1990a). *Anàlisi del Discurs*. Caplletra, 7 [número monográfico]
- (1990b). "L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura". En *Caplletra* 7, pp. 9-31.

- SANAHUJA, E. (1992)." El text expositiu a l'Ensenyament Secundari. Condiciones de producció i suggeriments didàctics". En BATTANER, M.P. & E. SANAHUJA. (coord.). *Saber de Letra I*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 133-156.
- (1997). "El texto expositivo: de la manipulación a la producción". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 405-412.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: C.I.D.E.
- (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión en el aula*. Madrid: Santillana.
- (1996). "El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, pp. 67-75.
- SANFORD, A. J. & S. C. GARROD (1981). *Understanding Written Language*. Chichester: Wiley.
- SANMARTÍ, N. (1996). "Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, pp. 27-39.
- SANMARTÍ, N. & J. JORBA (1997). "Importància del llenguatge en l'avaluació del procés de construcció dels coneixements". En RIBAS, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, pp. 27-50.
- SANTOS, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa*. Madrid: Akal.
- SANZ, G. (1994). "El procés de composició dels textos escrits. Implicacions didàctiques". En CUENCA, M^a J. et al. *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 177-188.
- SARTOUT, L. (1990). *De l'écrit universitaire a l'écrit professionnel*. París: Editions de l'organisation.
- SCHANK, R. (1977). "Rules and Topics in Conversation". En *Cognitive Science*, 1, pp. 421-442.
- SCHANK, R. & R. ABELSON (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale N.J.: Erlbaum. [Trad. cast.: *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1985].

- SCHIFFRIN, D. (1994). "Making a list". En *Discourse Processes. A multidisciplinary journal*, 17, 2, pp. 377-406.
- SCHNEDECKER, C. (1995). "Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle: les problèmes de continuité référentielle". En *Pratiques*, 85, pp. 3-25.
- SCHNEUWLY, B. (1987). "Quelle typologie de textes pour l'enseignement? une typologie des typologies". En CHISS et al. (1987). *Apprendre/enseigner a produire des textes écrits*, Bruselas: De Boeck Université, pp. 53-64.
- (1988). *Le Langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- (1989). "Les organisateurs textuels dans quatre types de texte écrits étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans". En *Langue Française*, 81, pp. 40-58.
- (1992). "Didactique de l'écrit en français langue manternelle: un approche expérimentale". En *Actes du VIII^e Colloque International: Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues*. Grenoble: Lidilem, pp. 511-518.
- SCHNEUWLY, B. & J.P. BRONCKART (1986). "Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants". En *Cahiers de Linguistique française*, 7, pp. 279-294.
- SCHNEUWLY, B. & M.C. ROSAT (1986). "Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits". En *Pratiques*, 51, pp. 39-53.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1991). "L'évaluation didactique: une affaire contractuelle". En WEISS, J. (ed.). *L'évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal, pp. 79-95.
- SCINTO, L.F. (1985). *Written language and psychological development*. Nueva York: Academic Press.
- SCHRIVER, K.A. (1990). *Evaluating Text Quality: The Continuum From Text-Focused to Reader -Focused Methods*. Technical Report, 41. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- SCRIVEN, M. (1967). "The methodology of evaluation". En R.E. STAKE (comp.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- (1970). *Critique of the PDK Book, Educational Evaluation and Decision Making*. Presentada en el congreso anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- SEARLE, J. (1969). *Speech Acts*. Londres: Cambridge. [Trad. cast. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980].

- SEARLE, D. & D. DILLON (1980). "The Message of Marking: Teacher Written Responses to Student Writing at Intermediate Grade Levels". En *Research in the Teaching of English*, 14, 3, pp. 233-242.
- SECO, M. (1961). *Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el bachillerato*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.
- (1972). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa-Calpe, 2ª ed., revisada y aumentada, 1989.
- (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- SECO, R. (1954). *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar, 1980.
- SÉGUY, A. (1989). "Un classement des lieux d'intervention didactique: Le 'clid', mode d'emploi". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, pp. 77-89.
- SÉGUY, A. & C. TAVERON (1990). "Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM selon des contextes didactiques différents". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, pp. 111- 137.
- SELINKER, L., E. TARONE & V. HANZELI (ed.) (1981). *English for Academic and technical purposes: studies in honor of Louis Trimble*. Rowlan Mass: Newburg House.
- SELINKER, L. & H. VIVANCO (1987). "English for academic purposes: A case study in a writing clinic". En *Lenguas Modernas* 14, pp. 137-152.
- (1992). "Una experiencia en el uso de las 'reglas confiables' en la redacción en lengua materna". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 30, pp. 291-301.
- SEMPERE, J.V. (1993). "La lengua como instrumento y como objetivo de aprendizaje en unidades didácticas globalizadas". En *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp. 29-37.
- SERAFINI, M^a T.(1989). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- SHAUGHNESSY, M. (1977). *Errors and Expectations*. Nueva York: Oxford.
- SHIH, M. (1986). "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing". En *Tesol Quartely*, 20, 4, pp. 617-648.
- SIMON, L. (1988). "The Papers We Want to Read." En *College Teaching*, 36, 1, pp. 6-8.

- SIMPSON, P. (1990) "Modality in Literary-Critical discourse". En W. NASH (ed.) *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Written Communication Annual (3) Newbury Park, Ca: Sage Publications, pp. 63-95.
- SKINNER, B. F. (1938). *La conducta de los organismos*. Barcelona: Fontanella, 1973.
- (1957). *Conducta verbal*. México: Trillas, 1981.
- SMITH, C.B. & K.L. DAHL (1989). *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor.
- SOMMERS, N. (1980). "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers." En *College Composition and Communication*, 31,4, pp. 378-388.
- (1982). "Responding to Student Writing". En *College Composition and Communication*, 33, pp. 148-156.
- SOWERS, S. (1985). "Learning to Write in a Workshop: A Study in Grades One Through Four". En FARR, M. (ed). *Advances in Writing Research: Children's early writing development*, I. Norwood (N.J.): Ablex, pp. 297-341.
- SPACK, R (1988), "Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go?". En *TESOL Quarterly*, 22, pp. 29-52.
- SPERBER, D. & D. WILSON (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. [Trad. cast.: La Relevancia. Madrid: Visor].
- SPERLING, M. (1994). "Constructing the Perspective of Teacher-as-Reader: A Framework for Studying Response to Student Writing". En *Research in the Teaching of English*, 28, pp. 175-207.
- STAKE, R. E. (1967). "The countenance of educational evaluation". En *Teachers College Record*, 68, pp. 523-540.
- STALLARD, C. K. (1974). "An Analysis of the Writing Behaviour of Good Student Writers". En *Research in the Teaching of English*, 8, pp. 206-218.
- STELZER, D. (1991). "Tutoring Writing: Healing or What?". En *College Composition and Communication*, 42, 2, pp. 218-229.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STOCKTON, S. (1995) "Writing in History, Narrating the Subject of Time". En *Written Communication*, 12, 1, pp. 45-73.
- STRAUB, R. (1996). "The Concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of 'Directive' and 'Facilitative' Commentary". En *College Composition and Communication*, 47, 2, pp. 223- 351.

- STROM, R.D. (1971). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Barcelona: Paidós.
- STUBBS, M. (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell Publisher. [Trad. cast.: *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza, 1987].
- STUFFLEBEAM, D. L. (1971). "The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability". En *Journal of Research and Development in Education*.
- STUFFLEBEAM, D.L. & A.J. SHINKFIELD (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. [Trad. cast.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1987].
- SWALES, S. (1981). *Aspects of Articles Introductions*. Birmingham: University of Aston.
- SWALES, J. (1985). *Episodes in ESP*. Oxford, Pergamon.
- (1990). *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge: C.U.P.
- TANNEN, D. (1982). "The oral/literate continuum in discourse". En TANNEN, D. (ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.
- TAUVERON, C. (1989). "Critères d'évaluation et conceptions de l'apprentissage". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, pp. 23-48.
- TAYLOR, S.J. & R. BOGDAN (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TENBRINK, T.D. (1981). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA (1995). La lengua escrita en el aula, 5 [Tema monográfico].
- (1996). *La lengua como instrumento de aprendizaje*, 8 [Tema monográfico].
- TORNER, S. (1997). "The Computerization of 'Corpus 92'" En *European Writing Conferences, 1996*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona [CD- Rom]
- TRAVERS, R. (1958). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- TRIMBLE, L. (1985). *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURCO, G. (1987). "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 71, pp. 45-57.

- (1989a). "Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres". *En Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, pp. 91-105.
- (1989b). "Décrire les pratiques d'évaluation des maîtres". *En Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, pp. 3-5.
- TURCO, G. & D. COLTIER (1988). "Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire". *En Pratiques*, 57, pp. 57-79.
- TUSÓN, A. (1991). "Las marcas de la oralidad en la escritura", *En Signos. Teoría y práctica de la educación*, 3, pp. 14-19.
- TYLER, R. W. (1942). "General statement on evaluation". *En Journal of Educational Research*, 35, pp. 492-501.
- (1950). *Basic principles of curriculum and instruction: Syllabus for education*, 360. Chicago: University of Chicago Press.
- (1967). "Changing concepts of educational evaluation." *En STAKE, R. E. (comp.). Perspectives of curriculum evaluation*, vol I. Nueva York: Rand McNally.
- URRUTIA CÁRDENAS, H. (1992). "Evaluación de la madurez lingüística en una muestra de egresados de Enseñanza Media". *En Nuevo Discurso de las Letras*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 45-66
- VALLDUVÍ, E. (1992). *The informational component*. California: University of California, Jorge Hankamer.
- VALLDUVÍ, E. & E. ENGBAHL (1996). "The linguistic realisation of information packaging". *En Linguistics*, 34, pp. 459-519.
- VANDE KOPPLE, W (1985). "Some exploratory discourse on metadiscourse". *En College Composition and Communication*, 36, pp. 82-93.
- (1994). "Some characteristics and functions of grammatical subjects in scientific discourse." *En Written Communication*, 11, pp. 534-564.
- V.V. A. A. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- VÁZQUEZ, A. (1991). "Estructura factorial del rendimiento académico en Bachillerato y COU". *En Bordón*, 43, 1, pp. 7-21.
- VÁZQUEZ, G. (coord.) (e.p.). *El discurso académico escrito. Cómo se escribe un texto académico*. ADIEU [en prensa].

- VÁZQUEZ, N. (1994-95). "una aproximación a algunos marcadores con función textual de resumen/conclusión y cierre". En *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante. pp. 349-390.
- VÁZQUEZ, A. & M^a. A. MANASSERO (1997). "Escribir sobre ciencia: la imagen de la ciencia y de los científicos entre los adolescentes". En *Cultura y Educación*, 6-7, pp. 181-206.
- VECK, B. (1990). "Penser/classer un étude des procédures de classement et de constitution des faits dans les copies de composition française au lycée". En *Pratiques*, 68, pp. 57-67.
- VÉLIZ, M.; G. MUÑOZ & M. ECHEVARRÍA (1985). "Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, pp. 107-119.
- VENNEMAN, T. (1985). "Topic sentence accent and ellipsis: a proposal for their formal treatment". En E.L. KEENAN (ed.). *Formal Semantics of Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERTAL, T. (1984). "Dans un stage de formation continuee, susciter de nouvelles pratiques d'évaluation. En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, pp. 57-64.
- VERTALIER, T. & J. LAURIAC (1984). "Apprentissages du récit...Une démarche d'évaluation formative dans une classe de CM1". En *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, pp. 43-50.
- VESLIN, O. & J. VESLIN (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former*. París: Hachette.
- VIAPLANA, J. (1981). *Elements per a una gramàtica generativa del català. Relativització i temes annexos*. Barcelona: Edicions 62.
- VIDAL, C. (1984). *Criteris d'avaluació a l'ensenyament secundari*. Barcelona: CEAC
- VIGNER, G. (1993) "Ecriture et savoir". En *Le Français dans le Monde*, número especial, febrero-marzo, pp. 39-51.
- (1982). *Écrire et convaincre*. París: CLE International.
- VIGO, B. (1998). "¿Existen cambios en las características enunciativas de los textos escritos por los escolares de Educación Primaria? Hacia una práctica socio-constructiva". En *Bordón*, 50, 3, pp. 313-323.
- VIGOTSKY, L.S. (1934). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo Editorial, 1988.

- VILARNOVO, A. (1991). "Teorías explicativas de la coherencia textual". En *Revista Española de Lingüística*, 21, 1, pp. 125-144.
- VILARNOVO, A. & J. F. SÁNCHEZ (1992). *Discurso, tipos de texto y comunicación*. Pamplona: EUNSA.
- VOSS, J.F. & G.L. BISANZ (1985). "Knowledge and the Processing of Narrative and Expository Texts". En BRITTON, B.K. & BLACK, J.B. *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-198.
- WALLACE, D.L. & J.R. HAYES (1990). *Redefining Revision For Freshmen*. Carnegie Mellon University: University of California.
- WALVOORD, B. F. (1982). *Helping Students Write Well. A Guide for Teachers in All Disciplines*. New York: Modern Language Association.
- WALVOORD, B. & MCCARTHY, L. (1990). *Thinking and writing in college: A naturalistic study of student in four disciplines*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- WALVOORD, B., V. JOHNSON, BREIHAN, J., L. PRAKINSON, S. MILLER & A. KIMBROUGH (1995). "College Students in Four Disciplines". En *Research in the Teaching of English*, 29, 4, pp. 390-421.
- WATSON, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.
- WEINER, E.S. (1980). "Diagnostic Evaluation of Writing Skills". En *Journal of Learning Disabilities*, 13, 1, pp. 43-48.
- WEISS, J. (ed.) (1991). *L' évaluation: Problème de communication*. Suiza: DelVal.
- (1993). "Interactions formative et régulation didactique". En ALLAL, L. et al. (ed.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 113-122.
- WELLS, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WERGIN, J.F. (1988). "Basic Issues and Principles in Classroom Assessment". En MCMILLAN, J.H. (ed.) *Assessing Students' Learning*. Londres: Jossey-Bass Inc., pp. 5-18.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle et Meyer.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

- (1990). "Fonaments per a la formació del professorat de llengües". En *Temps d'Educació*, 3, 1, pp. 101-145.
- WITTE, S. P. (1989). "Revising, Composing Theory, and Research Design". En S. W. FREEDMAN (ed.). *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood, N. J.: Ablex, pp. 250-284.
- (1992). "Context, text, intertext: Toward a constructivism semiotic of writing". En *Written Communication*, 9, pp. 237-308.
- WITTE, S. P. & A. S. DAVIS (1980). "The reability of T-unit length: A Preliminary Investigation. En *Research in the Teaching of English*, 14, pp. 5-17.
- WITTE, S. & L. FAIGLEY (1981). "Coherence, cohesion, and writing quality". En *College Composition and Communication*, 32, pp. 189-204.
- (1983). *Evaluating College Writing Programs*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- WOOD, K.D. (1989). "Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, pp. 35-44.
- YAGELSKI, R.P. (1995). "The Role of Classroom Context in the Revision Strategies of Student Writers". En *Research in the Teaching of English*, 29, pp. 217-238.
- YOUNG, R. E., A. L. BECKER & K.L. PIKE (1970). *Rhetoric: Discovery and change*. Nueva York: Harper & Row.
- ZAMEL, V. (1982). "Writing: The Process of Discovering Meaning". En *Tesol Quartely*, 16, 2, pp. 195-209.
- (1985). "Responding to Student Writing". En *Tesol Quartely*, 19, 1, pp. 79-101.
- (1987). "Recent Research on Writing Pedagogy". En *Tesol Quartely*, 21, 4, pp. 697-715.
- (1995). "Strangers in Academia: The Experiences of Faculty and ESL Students Across the Curriculum". En *College Composition and Communication*, 46, 4, pp. 506-521.
- ZAMPOLLI, A. (1991) "Corpora de Referencia". En VIDAL BENEYTO, J. *Las industrias de la lengua*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 119-124.
- ZAYAS, F. (1994). "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual". En LOMAS, C. et al. (ed.). (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 199-219.

——— (1996). “Reflexión gramatical y composición escrita”. En *Cultura y Educación* 2, pp. 59-66.

ZINSER, W.(1988). *Writing to learn*. Nueva York: Harper & Row.