

## PRÁCTICAS LETRADAS ACADÉMICAS: ESCRIBIR EN UN NUEVO CONTEXTO

### 1. Introducción

Las prácticas letradas académicas son las propias de la comunidad académica, de la que forma parte el estudiante universitario durante su formación e incluso tras ella. Sin embargo, se supone erróneamente una capacidad innata de los estudiantes recién llegados a la Universidad para interactuar adecuadamente mediante prácticas letradas académicas (cfr. Camps, 1994; Carlino, 2002). La realidad es otra. En esa nueva comunidad, son muchos los estudiantes que se muestran incompetentes porque no saben qué se espera de sus escritos académicos con los que se les evalúa los saberes; desconocen cuál es el comportamiento adecuado en ese nuevo contexto. En ese nuevo contexto, deberán iniciar un nuevo proceso de alfabetización, en el sentido de *literacy*, si quieren ser miembros de esa nueva comunidad.

Para facilitar el acceso a esa nueva práctica letrada, es tarea del profesor saber el grado de competencia escrita académica con que los recién ingresados en la universidad comienzan sus estudios para, a partir de ese análisis de necesidades, gestionar el camino en esa nueva práctica letrada. Asimismo, es necesario un diálogo entre las partes implicadas, esto es, profesor y estudiante, que permita explicitar los criterios de evaluación, es decir, lo que se espera en tales prácticas letradas, a partir de lo que saben y no saben hacer. El estudio que aquí se presenta se centra en un tipo de texto concreto: el examen, práctica letrada académica producida por el estudiante para demostrar su saber.

### 2. Metodología y corpus de la investigación

Los textos que se han analizado en esta investigación son exámenes escritos en español por estudiantes que van a ingresar en la universidad. En concreto, son exámenes de Humanidades de Selectividad (P.A.A.U. 1992), formado por un total de 217 escritos. Tales escritos pertenecen a un proyecto de investigación subvencionado por el DGICYT, dirigido por la Dra. M<sup>a</sup> Paz Battaner Arias, titulado «*Informatización y estudio del corpus 92 (lengua escrita por aspirantes a estudios universitarios)*» (DGICYT PB93-0392).

Para poder juzgar la calidad de los escritos analizados, nos hemos basado en la descripción teórica del *modelo de calidad expositiva* (Swales, 1990; Hyland, 2000). De esta descripción, se han seleccionado cuatro estrategias textuales consideradas definitorias de la *competencia en dicha práctica letrada académica*: expresión y presentación del tópico; desarrollo y organización de la información; aclaración textual y ejemplificación; cierre textual (Beaugrande, 1984; Hyland, 2000; Vázquez, 2001).

Se ha llevado a cabo un análisis cualitativo que ha permitido categorizar, describir e interpretar los usos satisfactorios y no satisfactorios de cada estrategia textual, de modo que sea posible conocer las necesidades de los estudiantes, esto es, lo que saben hacer y lo que no saben hacer en el momento en que van a iniciar sus estudios universitarios. Asimismo, tales usos permitirán también configurar criterios explícitos de lo que se considera un comportamiento competente en tales prácticas letradas. Hemos seguido las aportaciones del grupo EVA (1991, 1996), Veslin et al. (1992), Ribas (1996) y Milián y Ribas (1997).

### 3. Resultados

Desde los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, ha sido posible también una configuración de *posibles criterios de evaluación referidos al proceso de composición textual* (véase cuadro 1), 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. Conocer las peculiaridades del *proceso de composición* de una práctica letrada académica como es el examen puede permitir entablar un intercambio entre profesor y estudiante. Asimismo, al ser información referida al proceso, permite conjeturar sobre la posible interrelación entre el proceso de composición y el texto producido. 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. También hemos listado posibles *estructuras lingüísticas* (microestructuras retóricas, construcciones sintácticas, signos de puntuación) frecuentemente empleadas en los usos satisfactorios de las estrategias textuales seleccionadas.

No hemos creído conveniente recoger en un mismo cuadro la información referida a las tres dimensiones apuntadas (*proceso, producción, estructuras lingüísticas*), porque podría leerse como que a cada estrategia le corresponde un determinado proceso de composición y unas determinadas estructuras lingüísticas, cuando, por el contrario, la información aportada en torno a estas dos dimensiones (*proceso de composición, estructuras lingüísticas*) se repite y no suele ser exclusiva de una determinada estrategia. Si gráficamente se ofreciera la información propiamente lingüística en una columna anexa a las estrategias textuales, 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, estructuras lingüísticas*) permite abordar la producción y evaluación de tal práctica letrada en una doble dirección: desde lo más profundo a lo más superficial (de arriba abajo) y desde lo más superficial a lo más profundo (de abajo arriba). Asimismo, es interesante tener en cuenta a la hora de juzgar el grado de competencia 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. El siguiente cuadro (cuadro 1) pretende, aunque de modo insuficiente, reflejar este dinamismo del proceso y del producto textual.

De arriba abajo	<b>Proceso de composición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de la audiencia que, aunque experta, actúa como desconocedora de la materia. Conciencia de la ausencia del principio de coestrategia por parte del receptor.</li> <li>• Cálculo del grado de conocimiento compartido y del grado de relevancia textual para un receptor no cooperador.</li> <li>• Selección, jerarquización y ordenación de la información en relación con el tópico textual.</li> <li>• Conocimiento de las convenciones textuales prototípicas: superestructura piramidal.</li> <li>• Producción de un texto autónomo respecto de la situación de enunciación.</li> <li>• Búsqueda de eficacia comunicativa: demostrar que se sabe lo suficiente para aprobar.</li> <li>• Búsqueda de eficiencia comunicativa: texto fácil de procesar para el lector.</li> </ul>				
	<b>Estrategia textual</b>	<table border="0"> <tr> <td>Presentación del tópico</td> <td>Organización y desarrollo de la información</td> <td>Aclaración textual y ejemplificación</td> <td>Cierre textual</td> </tr> </table>	Presentación del tópico	Organización y desarrollo de la información	Aclaración textual y ejemplificación	Cierre textual
	Presentación del tópico	Organización y desarrollo de la información	Aclaración textual y ejemplificación	Cierre textual		
	<b>Microestruct. retórica</b>	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 [...]				
<b>Estructuras lingüísticas</b>	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. [...]					
De abajo arriba	<b>Signos de puntuación y tipográficos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Signos de puntuación reflejo de pausas retóricas, no cognitivas.</li> <li>• Signos de puntuación reflejo de una jerarquización de la información (punto y aparte): equilibrio entre párrafo físico y párrafo conceptual.</li> <li>• Signos de puntuación reflejo de introducción de información adjunta (coma, dos puntos).</li> <li>• Empleo de títulos y subtítulos [...]</li> </ul>				

Cuadro 1: reflejo de la multidimensionalidad de la producción textual

En cuanto a los criterios de evaluación, a continuación se explicitan en un cuadro aparte (2), distinguiendo entre los usos satisfactorios (se consigue si....) de los no satisfactorios (no se consigue si....) para cada estrategia textual.

<b>ESTRATEGIAS TEXTUALES</b>	<b>CONSIGUE SI...</b>	<b>NO SE CONSIGUE SI...</b>
<b>Expresión del tópico</b>	a) El tópico textual se presenta en el primer párrafo. b) El tópico ocupa la posición más alta desde el punto de vista de jerarquización de la información. c) Se emplea opcionalmente, pero no de forma exclusiva, un título como medio de anunciar el tópico de su texto.	a) El tópico textual no se presenta en el inicio textual. b) Se presenta el tópico como información subordinada de otra. c) Se emplea el título como único lugar en que expresar y/o presentar el tópico.
<b>Presentación del tópico</b>	a) Se adelanta el desarrollo del tópico textual. Se explicita el plan de presentación de la información. b) Se define el tópico textual con información que resulta funcional en el texto subsiguiente. c) Se enmarca el tópico textual dentro de unas coordenadas espacio-temporales.	a) Existe una incongruencia entre la estructuración anunciada del texto y el desarrollo ulterior. b) Se enmarca el tópico con información no relevante, con excesiva información enciclopédica. c) 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. d) El texto entra de lleno a tratar algún aspecto del tópico sin presentarlo.
<b>Organización de la información</b>	a) El texto materializa linealmente la jerarquía informativa planificada, ligando estructura temática y estructura gráfica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un tema por párrafo.</li> <li>• Varios párrafos para un mismo tema.</li> </ul>	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). b) El texto no se estructura gráficamente, ya que se presenta: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con bloques informativos.</li> <li>• Con párrafos segmentados aleatoriamente (párrafos arbitrarios).</li> <li>• La información se estructura en frases-párrafo.</li> </ul>
<b>Desarrollo de la información</b>	a) La información se desarrolla a partir de un eje temático estructurador: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto presenta una estructuración en partes y subpartes (progresión de temas derivados).</li> <li>• 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.</li> </ul>	a) La información se presenta organizada pero esquematizada, sin que haya un desarrollo explicativo de la información enumerada. 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).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>	<p>c) El texto se presenta como una suma inconexa de información, lo que implica un permanente desorden temático y que la organización queda reducida exclusivamente al nivel de la frase.</p>
<b>Legitimación de lo que se afirma mediante aclaraciones</b>	<p>a) Se definen los conceptos considerados nuevos en relación con el tópico tratado, con el sentido léxico o contextual exacto.</p> <p>b) 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) 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>c) <u>Se confunde aclarar con repetir.</u></p>
<b>Legitimación de lo que se dice mediante exposición de ejemplos</b>	<p>a) 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>b) En el comentario a una obra, se expone un saber conceptual cuya legitimación se respalda con ejemplos de la obra analizada.</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. 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.</p> <p>d) 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.</p> <p>e) El texto se convierte en una catalogación de ejemplos sin desarrollar.</p>
<b>Cierre del texto</b>	<p>a) El texto se cierra tras haber anunciado y desarrollado 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 sintetiza brevemente 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> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se anuncia como cierre un fragmento que resulta no serlo.</li> <li>La conclusión no recoge las ideas más importantes apuntadas.</li> </ul> <p>b) El final se rellena artificialmente con lugares comunes sobre el tópico desarrollado.</p> <p>c) El cierre textual se presenta como fragmentario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No se desarrolla la información del supuesto último punto del tópico.</li> <li>El cierre se materializa en una frase-párrafo.</li> <li>El texto previo es desmembrado.</li> </ul>

Cuadro 2: síntesis de la propuesta de criterios de evaluación a partir de un análisis de necesidades

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 lo que se espera en la comunidad letrada académica. 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 estrategias textuales analizadas.

b) Dificultad de encontrar un metalenguaje para expresar dicha información que se acercase al metalenguaje de los estudiantes.

c) 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.

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 en la que los estudiantes deben ir infiriendo criterios. Quiere esto decir que, 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.

#### 4. Conclusiones

Un paso previo para la incorporación en el aula de una acción didáctica encaminada a mejorar la competencia textual escrita en las prácticas letradas académicas 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 nivel de competencia textual de los estudiantes puede permitir:

- Emitir juicios de aprobación o reprobación de los escritos.
- Conocer cuáles son los aspectos que necesitan una mejora de aprendizaje.
- Configurar criterios de evaluación que se ajusten a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Ahora bien, conocer dicho nivel de competencia difícilmente potencia por sí solo el aprendizaje, aunque informa de las necesidades de los estudiantes. La explicitación de criterios de evaluación 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 y que les ofrece vías posibles de mejora.

El aprendizaje 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 del nivel de competencia descrito, lo 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 otra parte, además de ofrecer estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad de los *escritos académicos* de Humanidades, los criterios establecidos permiten establecer futuros diagnósticos precisos y eficaces sobre el nivel de calidad de los *escritos académicos* de los estudiantes. Y éste nos parece el punto de salida fundamental de nuestra investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, E. (2002): *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona. En: [www.tdcat.cesca.es/TDCat-1022102-11443/](http://www.tdcat.cesca.es/TDCat-1022102-11443/) (21. 10. 08)
- Beaugrande, R. de (1984): *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Bessonat, D. (1988): «Le découpage en paragraphes et ses fonctions». En: *Pratiques*, 57, 81–105.
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Candlin, C. N., Hyland, K. (eds.) (1999): *Writing: texts, processes and practices*. Londres: Longman.
- Carlino, P. (2002a): «Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué». En: *Revista Iberoamericana de Educación*: [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/274carlino.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/274carlino.pdf) (19. 08. 08)
- Carlino, P. (2002b): «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades». En: *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de lectura*, 23, 1, 6–14.
- Carlino, P. (2003a): «Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles». En: *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 6, 20, 409–420. Disponible también en: [www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf](http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf) (12. 08. 08)
- Carlino, P. (2003b): «Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva». En: *6° Congreso Internacional de Promoción del Libro y la Lectura*. Buenos Aires, 2–4 mayo: [www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula\\_carlino.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf).

- Ferreiro, E., García, I., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Grupo EVA (1991): *Évaluer les écrits à l'école primaire: des fiches pour faire la classe*. París: Hachette.
- Grupo EVA (1996): *De l'évaluation à la réécriture*. París: Hachette Éducation.
- Hyland, K. (2000): *Disciplinary Discourses: social interaction in academic writing*. Harlow: Pearson Education.
- Milián, M. y Ribas, T. (1997): «L'avaluació formativa en el procés de composició escrita escolar». En: F<sup>o</sup> José Cantero, Antonio Mendoza, Celia Romea (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*, 327–334. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ribas, T. (1996): «Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita». En: *Cultura y Educación*, 2, 79–91.
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez, G. (ed.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Veslin, O., Veslin, J. (1992): *Corriger des copies: évaluer pour former*. París: Hachette.

PISANJE BESEDIL NA AKADEMSKI RAVNI:  
PISANJE V NOVEK KONTEKSTU

Članek govori o težavah, ki jih imajo študentje bruci pri pisni kompetenci na univerzitetni ravni. Pričujoči prispevek temelji na analizi korpusa izpitov s področja humanistike ob koncu srednjega šolanja. Izhajajoč iz besedilnih potreb, ki smo jih odkrili v teh spisih, smo pristopili k oblikovanju didaktičnih ocenjevalnih meril o tem, kaj študentje znajo in česar ne znajo. Ta merila so izdelana na podlagi besedilnih strategij za pisni izpit: izražanje teme, predstavitev teme, organizacija informacij, razvoj informacij, argumentiranje napisanega s pojasnili, argumentiranje napisanega s predstavitvijo primerov, zaključek besedila. Pri nastajanju meril smo upoštevali vse, kar lahko predstavlja koristno orodje za učitelje in za učence in izhajali iz skupne razprave o tem, kaj se pričakuje in kaj ne pri izpitnih besedilih.