

4. Evaluación, corrección y calificación de escritura:
planteamientos teóricos y propuestas prácticas | 113
Qué entendemos por evaluación de escritura | 113
- Evaluación para promover la revisión del texto | 115
 - Evaluación entendida como corrección de un texto | 132
 - Evaluación para calificar la redacción | 137
 - Evaluación formativa | 154
5. Evitar la dependencia de lo literal | 163
Evitar la dependencia de lo literal desde el diseño de las tareas | 163
- Proponer y evaluar tareas de lectura | 164
 - Propuestas de tareas de redacción no dependientes de lo literal | 169
- Consideraciones finales sobre la dependencia de lo literal | 171
- Referencias bibliográficas | 179

Ruíz F., M. (2009a). Dependencia de lo literal. En autor. Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal. Barcelona: Graó., pp. 7-40, [Versión PDF].

1

Dependencia de lo literal

La dependencia de lo literal en el contexto escolar

Vivimos en una sociedad alfabetizada en la que aprendemos a leer y a escribir en la escuela desde pequeños y estamos permanentemente rodeados de todo tipo de textos e información escrita. Pese a ello, hay un descontento generalizado sobre las destrezas en comprensión lectora y redacción de muchos alumnos, ya que parece que no todos los individuos son capaces de trascender el uso de la escritura como instrumento notacional y alcanzar las competencias de lengua escrita necesarias para conseguir el éxito académico. La lengua escrita produce discursos reconocibles dentro de comunidades alfabetizadas, sujetos a convenciones textuales de género y presididos por intencionalidad comunicativa. La escritura como sistema notacional se limita a ser soporte de segmentos fonológicos. Esta distinción abre la puerta a una noción de alfabetismo no limitada al dominio de la correspondencia fonema-grafema, ni a la lectura funcional (Teberosky y Tolchinski, 1992).

Tal vez no haya base para tanto descontento. La pretensión de que todos los individuos alcancen, al término de su escolarización, un nivel de dominio de la lengua escrita ha sido calificada de «un reto sin precedentes» (Sánchez, 2003a). Para interpretar adecuadamente las dificultades inherentes a esta pretensión debemos tener en cuenta la diferencia entre habilidades *naturales* y *problemáticas* (Bereiter y Scardamalia, 1987) o las nociones de competencia *completa* o *experta* (2003a). Las habilidades *naturales* son resultado de procesos de aprendizaje de primer orden, y se adquieren sin necesidad de instrucción sistemática (como andar o hablar). Las habilidades *problemáticas*,

por el contrario, sólo pueden aprenderse con instrucción sistemática; este es el caso de la escritura. El psicólogo cognitivo John Hayes considera que, en aquellas áreas en las que el nivel más alto de destreza se equipara al genio, lleva diez años de esfuerzo autosostenido conseguir el necesario conocimiento y destreza. Todas estas consideraciones pueden inducirnos a creer que lo único que necesitamos para alcanzar la meta de la alfabetización global es dedicar más tiempo a la instrucción en tareas de lectura y escritura. Sin embargo, las características de los problemas detectados en la escritura de los alumnos sugieren que se obtendrían mejores resultados a partir de un análisis cualitativo de las causas de los problemas que a partir de remedios cuantitativos (como más horas de la misma asignatura).

Los profesores tenemos tendencia a creer que porque los alumnos se ven obligados a escribir en clase tarde o temprano aprenderán a hacerlo. Por eso es de suma importancia distinguir entre tareas en las que escribir equivale a *redactar* (lo que en la terminología anglosajona se llama *composición*) y tareas en las que escribir se refiere al reconocimiento y notación lingüística de significantes procedentes de una fuente de referencia (sea el dictado del profesor, el libro de texto, etc.). En las prácticas de escribir como redactar, el alumno desarrolla todos los procesos cognitivos implicados en esta tarea compleja. Por el contrario, las prácticas de escritura al dictado o la copia son ejemplos de tareas *dependientes de lo literal*, en las que el alumno no produce un discurso, sino que lo *reproduce* para llevar a cabo una tarea académica. Las características de las prácticas de escritura dependientes de lo literal ponen de manifiesto que éstas pueden ser consideradas pseudoescritura: no son redacción y no sirven, en consecuencia, para aprender a escribir ni para evaluar aprendizajes.

Aunque una distinción clara entre redacción autónoma y escritura dependiente de lo literal es fundamental para evaluar lengua escrita y para evaluar *en* lengua escrita, este doble uso de la palabra escrita en la escuela no está suficientemente tratado en la bibliografía pedagógica. La toma en consideración de las prácticas de escritura dependientes de lo literal suministra unos criterios de análisis cualitativo de las causas de las deficiencias detectadas en la redacción escolar, al tiempo que aconseja un replanteamiento crítico de las tareas escolares y de los criterios utilizados para evaluarlas.

La dependencia de lo literal es una estrategia para producir texto que se caracteriza precisamente por eludir *todos* los procesos cognitivos involucrados en la redacción. Cuando el alumno recurre a esta estrategia no utiliza las palabras en virtud de su referencia a un significado, sino que

reproduce su forma contingente y discreta para simular la comprensión del contenido de un texto fuente típico del contexto escolar: libro o apuntes. El texto generado por el alumno mediante esta estrategia no es un verdadero texto, sino un pseudotexto. La dependencia de lo literal se manifiesta en que el alumno se apropia de fragmentos de discurso de un texto de referencia. El alumno puede producir texto seleccionando los fragmentos de los que se apropia entre pausas, y recombinándolos para producir textos falsamente correctos (en estos casos hablaremos de dependencia de lo literal total). O bien puede incrustar esos fragmentos en texto redactado por él mismo (dependencia de lo literal parcial), lo que suele dar lugar a anacolutos: textos en los que falta la cohesión sintáctica porque diferentes estructuras se han amalgamado de tal manera que se contravienen las restricciones combinatorias de todas ellas, así como las expectativas del lector. Este procedimiento anómalo para la producción (no redacción) de texto produce errores imposibles de atribuir a causas sin hacer mención al fenómeno de la dependencia de lo literal, que está tan extendido como poco estudiado. En algunos casos, los textos originados en ese procedimiento ni siquiera se pueden leer. A continuación mostraré un ejemplo procedente de una redacción de un alumno de 3.º de ESO. El alumno había seleccionado un artículo de su interés (de la *Revista Española de Defensa*) para hacer un resumen de éste a sus compañeros. Su texto contenía párrafos como éste:

Después de la 1.ª fase que aconseja activar mandos y reunión de las fuerzas que hagan falta para igualar o superar al enemigo. La segunda fase la fuerza naval tiene que escoltar 2 convoys del mediterráneo y desembarcar tropas Anfibas. 3.ª fase los «malos» siguen atacando pero con más fuerza y los aliados empiezan a pensar soluciones para haber menos muertos e ir al centro de la cuestión. Cuarta fase ambos bandos se preparan para enfrentarse mientras los buques empiezan a desembarcar hombres para la batalla.

La dependencia de lo literal es un fenómeno netamente escolar. En primer lugar, porque sólo puede darse en tareas de escritura en las que se escribe a partir de otros textos, lo cual es muy frecuente en el medio académico, pero no tanto fuera de la escuela, donde los textos se escriben en respuesta a una situación concreta y con un propósito social: una carta, una solicitud, un artículo, etc. En segundo lugar, porque el sujeto que recurre a la dependencia de lo literal para redactar parte del firme convenci-

miento de que el texto fuente contiene la información «relevante» o «correcta». En estas circunstancias, el estudiante teme la reformulación lingüística por miedo a desvirtuar el contenido o a incurrir en errores: dos temores que adquieren sentido en el ámbito escolar.

En realidad, la dependencia de lo literal como fenómeno no sorprende a ningún profesor que evalúe en lengua escrita. En cuanto comenta uno estos casos con colegas de profesión se admite unánimemente que sí, que los alumnos copian del texto para contestar las preguntas, copian para realizar un resumen, copian para llevar a cabo un trabajo. Los profesores son conscientes de lo que falla en esta estrategia y, en consecuencia, algunos lo penalizan entendiendo que el alumno no ha realizado la tarea que se le encomendó. Esto, naturalmente, siempre y cuando se detecte el procedimiento mediante el cual se ha «escrito» el texto (o el trabajo), lo que no siempre es fácil. Pero de lo que no siempre somos igualmente conscientes los profesores es de las implicaciones que este fenómeno entraña con respecto al aprendizaje.

Irónicamente, quizá los menos conscientes de la repercusión de la dependencia de lo literal sean los profesores de lengua y literatura, más acostumbrados a corregir redacciones sobre un tema que un tipo de escritura desarrollada a partir de otras fuentes escritas. La práctica más habitual de escritura sobre fuentes en las clases de lengua y literatura es el comentario de textos, justo el único género textual que no permite al alumno el recurso a la apropiación de fragmentos para generar texto propio. Cassany define este tipo de práctica como individual, creativa y no memorizable. La tradición escolar ha consolidado ciertas estrategias prefabricadas para el comentario de textos destinadas a actuar como defensa ante la imprevisibilidad del texto que hay que comentar, lo que ha desembocado en una cierta fosilización de la práctica (Cassany, 2000).

Sin embargo, aunque esa escritura en principio interpretativa pueda devenir estandarizable, merced a la cultura escolar del aplicacionismo de esquemas, una cosa está clara: no es posible escribir un comentario a *La colmena* con frases de *La colmena*, mientras que es perfectamente posible resumir un texto sobre huracanes entresacando hábilmente frases del texto fuente. De esta manera, los profesores de lengua no están en una situación privilegiada para detectar la dependencia de lo literal (aunque constituya uno de los mayores obstáculos para aprender a escribir), ya que ésta es propia de un tipo de redacción centrada en el contenido, y en un contenido a su vez mediatizado por la fuente a partir de la cual se traba-

ja: apuntes, libros, enciclopedias, etc. En contraste con este énfasis en el contenido, la evaluación de la redacción que se efectúa desde la asignatura de lengua está predominantemente comprometida con criterios de corrección lingüística.

Por el contrario, los profesores de las demás materias no evalúan en realidad la redacción, sino que evalúan ciencias, tecnología, sociales, música, historia... a través de ella. Inevitablemente, casi todo lo que el alumno redacta en la escuela es escritura sobre fuentes. Los alumnos escriben sobre lo que estudian, hecho que conduce a que sean los profesores de las áreas no lingüísticas los que más frecuentemente se encuentran con el fenómeno de la dependencia de lo literal. Éste es uno de los mayores problemas que hallan al evaluar a sus alumnos a través de tareas que requieren redactar, pero no es el único.

Conscientes de estos problemas, los profesores se dividen entre la tentación de evaluar únicamente su asignatura y la responsabilidad de tener en cuenta también la expresión escrita del alumno, por lo menos cuando raya en lo inaceptable. Los primeros tratan de recurrir a sistemas de evaluación formal libres de interferencia lingüística, como los test de elección múltiple. Los segundos intentan recurrir a su propia experiencia escribiendo y al sentido común para dibujar la frontera, siempre cambiante y opinable, de lo que no van a dejar pasar. En la práctica esto se traduce en penalizar, porque muchos profesores de áreas no lingüísticas están en condiciones de detectar problemas que no son capaces de definir claramente. En efecto, cuando alguno de estos profesores insiste en que evalúa también cómo redacta el alumno, es típico encontrarse con que tal evaluación consiste en detraer puntos por faltas de ortografía o cuando la sintaxis conduce a un texto casi ilegible. No parece adecuado defender la evaluación de lo que no se enseña formalmente, y esta práctica a menudo se realiza en un contexto en el que el profesor de la asignatura no ha podido dedicar tiempo a enseñar al alumno a escribir, en parte porque no necesariamente tiene la formación para ello y en parte porque no considera que sea ésa su función. No debería sorprendernos, por tanto, que el alumno considere a menudo «una injusticia» que su nota de la asignatura se vea ensombrecida por su torpeza lingüística u ortográfica.

Este problema no se circunscribe a la secundaria ni acaba en el bachillerato, sino que se extiende hasta la facultad. Muchos alumnos suspenden no ya porque no tengan suficientes conocimientos de la asignatura, sino porque la redacción a través de la cual tratan de hacer valer lo aprendido es muy deficiente. Todas estas consideraciones apuntan a una primera explica-

ción de por qué aparece el fenómeno de dependencia de lo literal. El recurso a esta estrategia viene condicionado por varios factores: el primero, que escribir es difícil (y no siempre los alumnos tienen la oportunidad de aprender a hacerlo en clase); el segundo, que escribir es obligatorio (es decir, necesario para mantenerse dentro del sistema escolar), y el tercero, que a los alumnos se les evalúa mediante lo que escriben, lo que nos lleva a defender que la manera en que los evaluamos puede contribuir a consolidar la escritura dependiente de lo literal.

Escribir es difícil

La psicología cognitiva ha prestado atención a la actividad mental de los sujetos durante la redacción de texto, dando lugar a varios modelos que explican con detalle la complejidad de los procesos de escritura. Mucha de la experimentación realizada en el marco teórico suministrado por estos modelos se ha dirigido a contrastar la actuación de escritores aprendices y expertos, poniendo de manifiesto las diferentes maneras con las que unos y otros abordan esos procesos. Estas diferencias dibujan un mapa muy preciso de las dificultades que los escritores inexpertos encuentran al escribir, y que se muestran tanto en cómo se representan las tareas de escritura como en las estrategias simplificadas a las que recurren para abordarlas. El cuadro 1 constituye una síntesis de esas diferencias.

No obstante, a pesar de la complejidad de la escritura, parece que todavía no se ha reaccionado de manera adecuada para dedicarle a este aprendizaje el tiempo necesario en el contexto de las clases de lengua, ya que en éstas el profesor debe impartir también un dilatado temario teórico (lingüística), funcional (sintaxis) y literario. En realidad, la crítica a que en nuestro sistema educativo no se enseña a escribir más allá de un nivel muy rudimentario que podríamos situar al final de la educación primaria es una constante en la bibliografía sobre didáctica de la escritura.

Tradicionalmente, en las clases de lengua, la lengua escrita ha recibido un tratamiento desligado de los usos funcionales reales y desconectado de las actividades de reflexión metalingüística. En cambio, en los espacios en los que tiene una utilidad funcional clara -las actividades de estudio y de transmisión de conocimientos de las diferentes materias-, normalmente es tratada como un instrumento que ya se conoce y raramente es objeto de estudio en sí misma. De ello se deduce que la escuela es el lugar donde los alumnos deben aprender a escribir, pero donde, en realidad, no se les enseña a escribir. (Milian, Guasch y Camps, 1991)

Cuadro 1. Diferencias de proceso entre la escritura de expertos y de aprendices

CONSIDERACIÓN DEL PROBLEMA RETÓRICO	
EXPERTOS	APRENDICES
<p>Se representan el problema retórico a partir de la consideración de la tarea asignada y su público lector.</p> <p>Generan objetivos para tratar de responder a todas las expectativas proyectadas por la tarea: tema, género, registro, etc.</p>	<p>Se representan muy esquemáticamente público y tarea al inicio de la escritura, y no suelen modificar su representación inicial.</p> <p>Tratan de responder sobre todo a las expectativas temáticas, en detrimento de otros objetivos, como apelar al lector.</p>
PLANIFICACIÓN	
EXPERTOS	APRENDICES
<p>Convierten objetivos en planes.</p> <p>Generan más cantidad de planes procesuales (planes para hacer). Convierten estos planes en autoinstrucciones capaces de guiar sus procesos de escritura.</p>	<p>Permanecen atados a objetivos muy generales y son incapaces de concretarlos en planes.</p> <p>Generan sobre todo planes para decir (referidos al contenido) y menos planes procesuales capaces de guiar sus procesos.</p>
TRADUCCIÓN	
EXPERTOS	APRENDICES
<p>Releen frecuentemente lo escrito hasta el momento. Generan frases alternativas con las que expresar una misma idea y someten las distintas opciones a evaluación.</p>	<p>Releen las últimas frases para «saber cómo seguir».</p> <p>Tienen dificultades para generar frases alternativas que expresen una misma idea.</p>
REVISIÓN	
EXPERTOS	APRENDICES
<p>Releen todo antes de revisar (y releen más). Introducen modificaciones después de evaluar el texto y representarse la revisión que se va a realizar (el para qué de la revisión). Parten de la red de objetivos generados al planificar para evaluar el texto y realizan una revisión comprometida con aspectos de estructura y contenido.</p>	<p>Releen el texto mientras lo revisan. La planificación insuficiente conduce a una falta de criterios con los que evaluar el texto.</p> <p>Centran la revisión en aspectos que responden a reglas (ortografía, gramática). Les cuesta reescribir porque tienen dificultades para generar alternativas con las que expresar sus ideas.</p>

Los alumnos tratan de hacer frente a las dificultades que encuentran para escribir en la escuela (y que a menudo resultan de las demandas contradictorias proyectadas sobre ella) haciéndose con estrategias que soslayan hasta cierto punto esas dificultades. Bereiter y Scardamalia formulan un modelo de proceso que explica precisamente cómo se aborda la redacción en la situación escolar. Su modelo *decir el conocimiento*, más que un modelo de proceso de la redacción como tal, consiste en una estrategia para la producción de texto que permite generar discurso lineal sin planificación. Lo que hace el sujeto que sigue este modelo es someter aquellas frases candidatas a formar parte del texto a un doble juicio de tema y género. Si pasa la prueba, se escribe; si no, se descarta y el sujeto busca nuevas frases en su memoria.

Esto significa que es posible escribir texto que satisfaga expectativas escolares sin planificación, recurriendo a estrategias automatizadas que simplifiquen mucho la toma de decisiones necesaria para escribir. Pero en todos estos casos el alumno al menos escribe, por más que no parezca abordar la tarea en toda su potencial complejidad.

En parte, la dependencia de lo literal se origina también en respuesta a la dificultad de escribir un texto autónomo sobre las fuentes aportadas por el material de instrucción, ya que «en la escuela, el niño se ve obligado a escribir acerca de cosas sobre las que no tiene pensamiento» (Vigotsky, 1993).

Hay profesores que se distinguen por ayudar a los alumnos a producir gran cantidad de pensamiento sobre el tema que explican: anticipaciones, implicaciones, elaboraciones, conclusiones, pero otros se limitan a confiar en los textos previstos para la instrucción. En ausencia de pensamientos sobre el tema (propios o inducidos), el alumno recurre al texto de instrucción, pero no a su capacidad simbólica de referencia a un contenido, sino a sus secuencias de significantes, de las que se apropia para «escribir».

El resultado es un pseudotexto que se ha producido sin que el sujeto se embarque en los procesos cognitivos ineludibles en la redacción. Por este motivo no es posible referir las estrategias de escritura dependientes de lo literal a las descritas por los modelos de proceso de la redacción. Pero sí es posible definir la *dependencia de lo literal* como una estrategia de producción de texto (en realidad, pseudotexto) que se da en respuesta a las dificultades que encuentran los alumnos para entender y escribir, y que responde al planteamiento superficial de muchas tareas escolares.

Escribir es necesario para mantenerse dentro del sistema educativo

En las asignaturas lingüísticas, el alumno necesita escribir porque los objetivos de tales materias contemplan que la competencia comunicativa que hay que adquirir incluye la redacción de textos. En las asignaturas no lingüísticas, el alumno necesita escribir también porque sólo así puede tomar apuntes, contestar preguntas, redactar comentarios o trabajos, realizar exámenes... Sin embargo, cuando se llevan a cabo estudios sobre las circunstancias de la escritura en situación escolar suele ponerse de manifiesto que existe una fuerte disociación entre las tareas de escritura de la clase de lengua y el tipo de escritura reflexiva y transaccional que el alumno necesita desarrollar para aprender. La escritura escolar no está suficientemente centrada en el aprendizaje de los géneros académicos vinculados a la escritura *a través del currículo*, que son los que más necesita el alumno para continuar con sus estudios académicos.

Esto se debe a que, aunque en la escuela el alumno escribe aparentemente todo el día, muchas de esas prácticas no constituyen verdadera escritura. En 1999, Daniel Cassany publicó una exploración etnográfica sobre cuánto y cómo escribían los alumnos de secundaria en nuestro contexto educativo. El estudio de Cassany arrojó resultados muy poco homogéneos con respecto a cuánto se escribe en clase de lengua, ya que la atención prestada a la redacción en los distintos grupos parecía depender enteramente del profesor. Con respecto a la importancia de la redacción en las demás asignaturas, los resultados de su estudio confirmaron que las prácticas más frecuentes eran la toma de apuntes, los trabajos monográficos y los exámenes, pero constató que había una gran heterogeneidad de prácticas dentro de estos tres apartados.

Por ejemplo, bajo la etiqueta *toma de apuntes* se consideraba tanto la copia literal al dictado de los materiales del profesor, como la secuencia escucha de explicaciones y reformulación lingüística de lo explicado por parte del alumno. Cassany señala que mientras la primera práctica apunta a una transmisión «escrito-escrito» (el alumno «escribe» unos apuntes ya escritos previamente, es decir, no redacta), la segunda reclama del alumno una transferencia de lo oral a lo escrito que requiere comprensión, selección de datos y formulación lingüística de éstos.

Este dato es importante en la medida en que confirma el hecho de que muchas de las veces en que creemos que el alumno «escribe» no está escribiendo realmente. Tomar apuntes al dictado no es redactar: es una tarea se-

mejante a la copia (y así lo entienden los alumnos cuando preguntan: «¿hoy toca copiar?») en la que todo lo que tiene que hacer el sujeto es reconocer perceptivamente las palabras y escribirlas de manera secuencial. Es una tarea mecánica de manejo de significantes que puede realizarse con éxito sin prestar ninguna atención al contenido. Y este fenómeno no se circunscribe a la primaria y la secundaria, sino que se extiende hasta la Universidad. Carles Monereo ha realizado diversos estudios sobre la toma de apuntes universitarios. En ellos revela que, aunque los estudiantes decían tomar los apuntes seleccionando la información y escribiéndola con sus propias palabras, predominaban los apuntes de corte literal que pretendían recopilar de forma exhaustiva lo dicho por el profesor, y sólo un pequeño porcentaje de alumnos reelaboraba los apuntes posteriormente. Esa reelaboración podía consistir en rellenar datos que faltaran (con la ayuda de otros apuntes), o bien simplemente en pasarlos a limpio.

Otra tarea frecuente en el contexto escolar es responder a preguntas sobre un texto. Como los alumnos saben de la importancia de contestar bien a las preguntas, terminan desarrollando cierta técnica mediante la cual pueden responder a cuestionarios sin entender el texto (algunos alumnos consiguen algo aún más difícil: contestar sin haberlo leído). En algunos cuestionarios teóricamente previstos para valorar la comprensión lectora, todas o casi todas las preguntas guardan cohesión sintáctica con un fragmento del texto. Esto significa que el alumno sólo necesita localizar geográficamente en el texto de referencia la frase que, primorosamente copiada, constituye la respuesta a la pregunta. Algunos libros de texto intentan anticiparse al previsible desajuste con aquello de «contesta con tus propias palabras». Pero ocurre que muchas veces, y debido a la formulación sintáctica de la pregunta, no es posible contestar más que con la estructura sintáctica con la que aparece la información en el texto, lo que impide cualquier intento de reformulación.

El resultado de esta situación es que este tipo de cuestionarios desaniman la lectura comprensiva (o incluso la lectura a secas) y la redacción autónoma, y promueven la dependencia de lo literal, que consiste precisamente en copiar fragmentos, renunciando a escribir. En definitiva, no siempre que un alumno responde a preguntas está «escribiendo». Como en el caso anterior cuando hablábamos de los apuntes, el alumno puede estar encomendado a una tarea bien distinta que no involucra procesos cognitivos ni lleva aparejada toma de decisiones, que no moviliza conocimiento retórico ni discursivo y que no conduce (como la verdadera redacción) a errores.

La escritura se utiliza para evaluar al alumno

Son muy pocas las veces en que el alumno tiene la oportunidad de escribir sólo para aprender a escribir, sin poner en juego otra nota. La escritura es la herramienta favorita para la evaluación de los aprendizajes en todas las asignaturas, de tal manera que raramente se evalúa sólo la redacción. En la práctica esto quiere decir que más bien se evalúa lo que ha aprendido el alumno o alumna *a través de* la redacción. Pero cuando se evalúa a partir de lo que escribe, la dependencia de lo literal puede pasar inadvertida porque a menudo da lugar a *falsos aciertos* que el profesor puede interpretar erróneamente como respuestas correctas.

El siguiente ejemplo puede ayudarnos a comprender por qué sucede esto. En la asignatura de ámbito socio-lingüístico del programa de diversificación, mis alumnos (chicos y chicas de 16 años con problemas de rendimiento escolar) realizaban habitualmente cuestionarios sobre textos elegidos por ellos mismos que después intercambiaban con otros compañeros, que debían contestarlos. Con este ejercicio básico de lectura comprensiva se pretendía mejorar su competencia lectora de textos no literarios. El alumno que nos vale como ejemplo tuvo que contestar preguntas sobre un texto de divulgación aparecido en la revista *Muy interesante*, acerca de la simulación de fenómenos naturales a pequeña escala para desarrollar proyectos de ingeniería.

Artículo: «Hacemos lo grande, pequeño». Cuestionario del alumno

1. ¿A qué pruebas son sometidos los edificios y construcciones a escala?
Humos, tempestades, avalanchas, inundaciones y huracanes.
2. ¿Por qué no puede probarse el efecto de los fenómenos naturales por ordenador?
A veces, ni la informática más potente consigue dar solución a ciertos problemas, porque la simulación de ordenador no sustituye del todo a la observación directa de los fenómenos.
3. ¿Cómo se estudian las corrientes fluviales y marinas en el Instituto de Construcción Hidráulica?
Construyen maquetas de cursos de ríos o de bahías marinas, modelando a escala los accidentes geográficos, el relieve de los lechos y las construcciones artificiales de diques. Después, vierten un volumen de agua proporcional al de verdad y miran cómo se comporta, dónde crea sedimentos, se estanca o produce rápidos.
4. ¿Dónde están calculando la construcción de un río artificial para que no puedan volcar las balsas en los rápidos?
En un macroparque de atracciones coreano.

5. *¿Qué velocidad alcanza el túnel de viento?*

Hay enormes ventiladores capaces de desencadenar ráfagas de aire a 300 kilómetros por hora y producir temperaturas de 30 grados bajo cero.

6. *¿Dónde utilizan el láser para visualizar los fenómenos atmosféricos?*

En la isla de Tahiti.

En este cuestionario, las respuestas a las preguntas 1, 2, 3 y 5 se habían obtenido parafraseando del texto, pero podían considerarse correctas en la medida en que el alumno respondía a lo que se le preguntaba.

Pero la respuesta a la pregunta 1 resultaba algo sospechosa. La forma de contestar delataba que el alumno se había limitado a tomar la información del texto, sin darse cuenta de que para escribir su respuesta necesitaba una preposición. En efecto, el texto fuente contenía el siguiente fragmento:

[1] «*Humos, tempestades, avalanchas, inundaciones, huracanes se reproducen en el laboratorio y los científicos miden cuáles son las consecuencias de tales perrerías en la diminuta reproducción.*»

La respuesta a la pregunta 5 no era menos problemática. Contestaba el dato solicitado (la velocidad), pero hacía una mención totalmente superflua a la temperatura, poniendo en evidencia su estrategia dependiente de lo literal, ya que el texto decía:

[5] «*En el túnel de viento hay enormes ventiladores capaces de desencadenar ráfagas de aire a 300 kilómetros por hora y producir temperaturas de 30 grados bajo cero en pleno verano.*»

Una calificación convencional podría, sin embargo, darla por válida porque contesta a lo que se le pregunta, haciendo la vista gorda al hecho de que también contesta a lo que no se le pregunta.

Finalmente, las respuestas a las preguntas 4 y 6 ponían más claramente de manifiesto que este alumno no entendía lo que leía o que, simplemente, no llegaba a leer en el sentido de formarse una representación mental del significado del texto. Las respuestas se habían obtenido seleccionando

fragmentos, sólo que esa selección (al revés de lo ocurrido con las preguntas 2 y 3) había sido desafortunada. Éstos eran los contextos de los fragmentos de texto utilizados para contestar:

[4] «*Los datos de determinados estudios también se pueden utilizar para la industria del entretenimiento. En este laboratorio [el texto se refería al Instituto de Construcción Hidráulica y al Instituto de Mecánica del Suelo dependiente de la Universidad de Karlsruhe] están trabajando en un macroparque de atracciones coreano, calculando la construcción de un río con rápidos para que las balsas de los que se monten en la atracción no puedan volcar.*»

[6] «*Los científicos del Centro de Investigaciones Meteorológicas de Toulouse (Francia) reproducen el viento en el agua. En realidad, ambos elementos se comportan de forma muy parecida, como se sabe por la mecánica de fluidos. En este centro han instalado unas cubetas en las que se sumergen los modelos a escala. Mediante el láser visualizan y registran los efectos de los fenómenos atmosféricos en ciertas zonas, como la muy accidentada isla de Tahiti, donde los aviones se encuentran con un importante problema de turbulencias.*»

A la luz de este análisis, debemos convenir que no es demasiado coherente evaluar como correctas respuestas obtenidas por la misma estrategia errónea que las respuestas que resultaron ser incorrectas. En realidad, los errores en las preguntas 4 y 6 deberían valerlos para poner en tela de juicio no sólo esas dos respuestas, sino el modo de proceder seguido en todo el ejercicio, y también nuestros criterios al evaluar la comprensión lectora. No tiene sentido evaluar la «corrección» de la respuesta a las preguntas si no se han puesto en juego las tres destrezas que se pretendía evaluar inicialmente con el ejercicio: lectura, comprensión y redacción.

La psicología cognitiva ha estudiado el impacto que la definición de la tarea tiene en la actuación de los individuos, y aquí es la definición de la tarea que haga el profesor la que tiene una importancia decisiva con respecto a cómo la enfocará. Al recoger un cuestionario de preguntas, unos se interesan por el producto (lo que aparece escrito en la hoja) y otros por el proceso cognitivo que dio lugar al producto (lo que hizo el alumno para contestar). Esto da lugar a distinguir dos tipos de profesores: los que evalúan como correcto lo que está «bien», sin detenerse a considerar el procedimiento por el cual se realizó el ejercicio; y los que evalúan los procedimientos del alumno por encima de los resultados (lo que requiere ser

conscientes de dichos procedimientos). Un profesor del segundo tipo no valoraría el cuestionario puesto como ejemplo. Pero si hay alumnos que recurren a estrategias dependientes de lo literal para escribir, se debe a que subsiste cierta concepción de la tarea de evaluar que confunde peligrosamente la «respuesta correcta» con el aprendizaje del alumno, sin sospechar que la primera puede no ser testigo de la segunda.

En la escuela, el alumno escribe para demostrar lo que sabe, para justificar que ha aprendido y también, idealmente, para elaborar y ampliar su conocimiento: todo ello cae dentro de lo que se conoce como *función epistémica de la escritura*. Esta función tiene su contrapartida en el hecho de que habitualmente la escritura se utiliza para evaluar. Cuando la dependencia de lo literal entra en juego sin ser detectada por el profesor se desvirtúa la evaluación de todas las asignaturas, porque esta estrategia supone renunciar en bloque a leer, entender y escribir, precisamente las habilidades que posibilitan el aprendizaje. La dependencia de lo literal supone sustituir el manejo intelectual de conceptos por el manejo material de cadenas de signos que se utilizan con independencia de su significado, por eso cuando se recurre a ella para responder a un ejercicio los aciertos no son menos casuales que los errores.

Dependencia de lo literal, conocimiento inerte y aprendizaje memorista

Cuando el alumno elabora un texto a partir de fragmentos de un texto fuente no escribe realmente, razón por la cual no es posible referir la dependencia de lo literal a las estrategias de escritura descritas por los modelos de proceso cognitivo. Pero si establece un tipo de relación característico con el material de instrucción que ha sido abordado en algunas teorías del aprendizaje. Por este motivo la dependencia de lo literal puede definirse en relación con los conceptos de *conocimiento inerte*, definido por Whitehead, y el de *aprendizaje memorista*, definido por Ausubel. Aunque aprendizaje memorista y conocimiento inerte no son conceptos referidos a la redacción, hay un cierto parecido de familia que trataré de mostrar entre estos dos conceptos y el de *dependencia de lo literal*.

La noción de *conocimiento inerte* procede del ensayo *The aims of education*, publicado en 1929 por el filósofo inglés Alfred North Whitehead. Este autor habla en él de *ideas inertes*, refiriéndose a aquellas ideas que el

sujeto ha recibido a través de la instrucción, pero que sin embargo no es capaz de utilizar: no es capaz de someterlas a prueba, de ponerlas al servicio de la resolución de problemas o de recombinarlas para llegar a nuevas ideas. Las ideas inertes producen *conocimiento inerte*, que es conocimiento que el sujeto puede *enunciar*. Pero, aunque el sujeto no formule este conocimiento con las mismas palabras del material de instrucción (es decir, aunque no sea dependiente de lo literal), es incapaz de utilizarlo para la resolución de un problema que requiera del *uso* de ese conocimiento. Por eso el conocimiento inerte es, esencialmente, *conocimiento enunciativo*: el sujeto puede formularlo, pero *no utilizarlo*.

Lo que Whitehead trata de poner de manifiesto con esta limitación es que el alumno puede exhibir un cierto conocimiento en exámenes, por ejemplo, del que en realidad no dispone en un sentido profundo, ya que no está en condiciones de aplicarlo. El paralelismo con la dependencia de lo literal radica en el hecho de que, de manera similar, el alumno puede producir por este procedimiento un texto que no es el resultado de procesos genuinos de comprensión lectora y redacción. Como la dependencia de lo literal se circunscribe a la escritura sobre fuentes en la escuela y ésta se utiliza principalmente para evaluar la comprensión y el aprendizaje, resulta que este fenómeno afecta también al aprendizaje de ideas y conceptos. De esta manera, la escritura dependiente de lo literal primero simula la redacción, pero esa falsa redacción pretende simular, también, aprendizaje.

Whitehead consideraba que el conocimiento inerte era el mayor problema al que se enfrentaba la educación en el siglo xx, algo que él atribuía a una educación basada en «la recepción pasiva de ideas inconexas». En parte es esta línea de pensamiento la que ha conducido a generalizar la creencia de que el aprendizaje verbal es pasivo, receptivo, y de que produce conocimiento inerte. Contra esta idea, Ausubel defiende el aprendizaje verbal como proceso cognitivo activo, aunque su teoría de la asimilación da cuenta de dos formas de aprendizaje: significativo y memorista.

En su ensayo Whitehead declara que, aunque todas las revoluciones intelectuales se han caracterizado por protestar contra las ideas inertes, después han tendido a divulgarse como un repertorio de ideas inertes de nuevo cuño. No es posible aportar una observación más idónea a propósito de lo ocurrido con Ausubel y su concepto de *aprendizaje memorista*. Ausubel formula su teoría de la asimilación en los años sesenta para explicar el aprendizaje verbal proposicional, es decir, el aprendizaje a partir de enunciados verbales o escritos. Define el concepto de *aprendizaje significativo* en opo-

sición a lo que denomina *aprendizaje memorista*. Ausubel no cuestiona en ningún momento el papel de la memoria en su teoría del aprendizaje. Pero el concepto de aprendizaje memorista combina la doble propiedad de ser, por un lado, inferior en alcance y rendimiento al aprendizaje significativo; y, por otro, contener el lexema *memoria* en traducción de *rote learning* (que significa aprender *de memoria*). Esta doble circunstancia ha dado lugar a que la divulgación de este autor en nuestro idioma haya ido unida a un descrédito injustificado de la memoria, aunque no haya nada de eso en la fuente original. Es decir, el concepto *aprendizaje memorista* se ha propagado como una idea inerte, lo que ha dado como resultado la condena de algunas prácticas pedagógicas legítimas y la proliferación de otras prácticas peligrosas, como todas aquellas que promueven la dependencia de lo literal.

La *teoría de la asimilación* de Ausubel sostiene que el conocimiento es significativo por definición. Con ello quiere decir que no hay conocimiento sin adquisición y formación de nuevos significados. Esto va más allá del aprendizaje de los significados de las palabras (aunque también esto sea importante). En realidad, lo que quiere decir este autor es que el conocimiento es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo que supone la interacción entre ideas nuevas (lo que hay que aprender) e ideas que él llama *de anclaje* y que están en la estructura cognitiva del sujeto.

Este tipo de conocimiento es el resultado de lo que Ausubel llama *aprendizaje significativo*. Que el alumno sea capaz de llevar a cabo un aprendizaje significativo depende de varios factores que afectan al material de instrucción, la estructura cognitiva del alumno y su actitud.

En primer lugar, el material de instrucción debe ser potencialmente significativo, es decir, ha de tener una coherencia lógica. Ausubel dice que la forma en que están organizados los contenidos de cada materia ya garantiza esa coherencia lógica, si bien advierte de que la organización de los contenidos en la mente del estudiante (lo que llama *organización psicológica del conocimiento*) puede diferir sobremanera de la organización consagrada por el consenso científico (su *organización lógica*).

En segundo lugar, la estructura cognitiva del alumno debe contener ideas de anclaje pertinentes con las que establecer la relación con la información del nuevo material de instrucción. Las nuevas ideas no forman un vínculo simple con las ideas preexistentes en la estructura cognitiva del sujeto, sino que por el contrario producen una modificación tanto de la información acabada de adquirir como de aquellas ideas pertinentes de la

estructura cognitiva con la que se vincula la nueva información (por eso el aprendizaje significativo contribuye a crear nuevos significados).

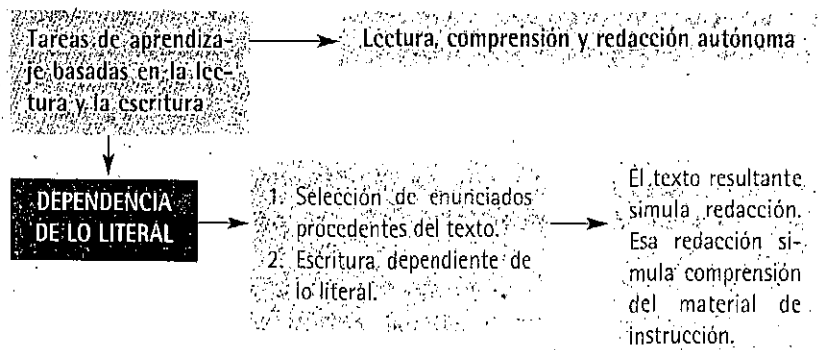
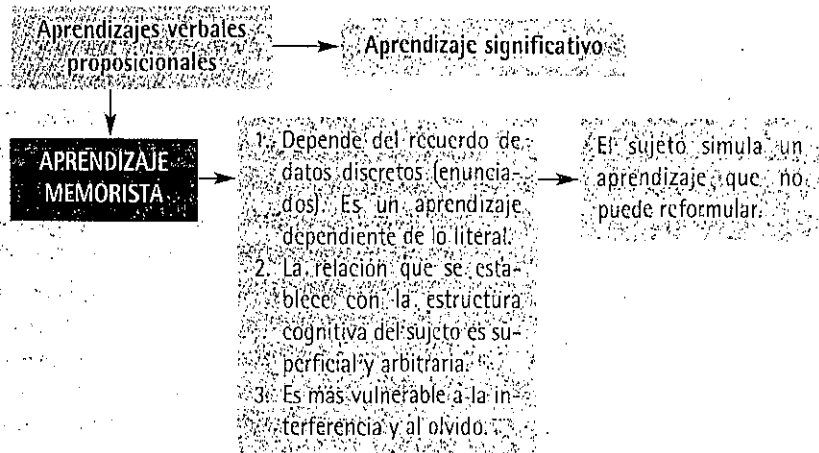
En tercer lugar, el aprendizaje significativo requiere del alumno una actitud de aprendizaje significativa. Es decir, incluso un material potencialmente significativo puede ser aprendido de manera memorista si esa es la manera en que el alumno enfoca la tarea.

También es posible otro tipo de aprendizaje incapaz de producir, en realidad, conocimiento: el *aprendizaje memorista*. Cuando se lleva a cabo un aprendizaje memorista, el recuerdo no se almacena en forma de paquetes de información (como los recuerdos semánticos), sino que resulta indisoluble de los enunciados del material de instrucción. Es decir, el aprendizaje memorista es un aprendizaje dependiente de lo literal, ya que lo que se recuerda son los significantes. Al escribir, si el alumno ha memorizado las palabras sin entender los conceptos, su redacción se limita al volcado secuencial de los enunciados memorizados. Esto presenta restricciones importantes con respecto a su utilización y recuerdo, ya que este aprendizaje depende de asociaciones arbitrarias y literales y no puede retenerse por un tiempo prolongado, además de ser más vulnerable a la interferencia. También es un aprendizaje imposible de utilizar para la resolución de problemas, ya que no implica la construcción de significados y excluye la posibilidad de relacionar éstos con aquellas ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. Sin embargo, el aprendizaje memorista puede simular verdadero aprendizaje en muchas típicas tareas escolares que tienen por objeto la evaluación, como los exámenes. Como ocurre en el caso de la dependencia de lo literal, no detectar cuando el aprendizaje es puramente memorista tiene sus riesgos, ya que el aprendizaje memorista no se asimila y se retiene en la misma medida que el aprendizaje significativo (véase el cuadro 2, en la página siguiente).

Ausubel reconoce que aprendizaje significativo y memorista no son dicotómicos, sino que se sitúan en un continuo en el que muchas tareas estarían entre uno y otro, sin olvidar el papel de la actitud cognitiva del alumno. Pero reconoce que la manera en que el contexto escolar impone sus exigencias, en particular al evaluar a los alumnos, juega también un papel fundamental en favorecer que éstos opten por medios de aprendizaje memoristas.

El alumno que está aprendiendo realiza una organización psicológica idiosincrásica del contenido del material de instrucción que, en sus primeras aproximaciones, puede diferir bastante de la organización lógica y aceptada de ese conocimiento por parte de los expertos. Esto puede conducir a que

Cuadro 2. Conocimiento inerte, aprendizaje memorista y dependencia de lo literal



los alumnos presenten su conocimiento incurriendo en ciertas desviaciones con respecto al consenso científico sobre el tema. Ausubel atribuye a la baja tolerancia de algunos profesores con respecto a esas desviaciones menores el hecho de que algunos alumnos puedan optar por un aprendizaje de corte memorista. Es decir, el alumno se decide a reproducir los conocimientos al pie de la letra por miedo a ser penalizado. Para llevar a cabo un aprendizaje significativo del material de instrucción, el alumno debe tener acceso a recuerdos semánticos claros, estables y distintos de otro material conceptualmente similar y potencialmente confundible. Pero si además aspira a ser evaluado favorablemente, necesita ser capaz de escribir mostrando su asimilación de esos conocimientos de manera que, aunque se produzcan variaciones con respecto a los enunciados concretos del material de instrucción, no se produzcan cambios sustanciales en el contenido.

Es la dificultad de satisfacer estos dos requerimientos lo que conduce a la proliferación del aprendizaje memorista hasta bien entrado el bachillerato. Aprender de manera significativa es más ameno, estimulante y (dadas las características de nuestra memoria) más sencillo; despierta la inquietud intelectual, y es menos fatigoso que aprender de manera memorista, porque la mente humana tiende a preferir las tareas a las que puede atribuir significado que aquellas desprovistas de él. El problema estriba en que muchos alumnos no están en condiciones de escribir de tal manera que puedan demostrar de forma fiable lo aprendido de manera significativa. Las prácticas escolares asumen erróneamente la *transparencia* del lenguaje, reforzando la idea de que basta con saber algo para poder decirlo (Pozo, 2000). Además, mucha de la escritura que se practica en la escuela es dependiente de lo literal, y el tiempo y los medios que se invierten en enseñar a escribir no están verdaderamente adaptados a las necesidades de los alumnos, lo que se traduce en que su capacidad para redactar está por debajo del nivel de lo requerido por sus estudios. Ante esta realidad, no debe extrañarnos que haya alumnos que opten por intentar recordar literalmente los enunciados en los que se encuentra la información, para acceder así a un aprobado que se vería muy entorpecido por su expresión escrita. Una casuística que resulta muy similar, en el fondo, a la que subyace a las pretensiones de producir texto recurriendo a la dependencia de lo literal.

Hoy en día ningún profesor exige la memorización de explicaciones o de textos expositivos, lo que conduciría a un enfoque memorista de la tarea de aprendizaje (aunque sea necesario memorizar repertorios de datos que el alumno ha de tener disponibles para realizar otras tareas: los verbos irregu-

lares, la tabla periódica, etc.). Sin embargo, en muchas tareas que requieren lectura, comprensión y manejo de datos podemos encontrarnos con que profesores que nunca defenderían el aprendizaje memorista utilizan ejercicios que promueven precisamente la dependencia de lo literal: ciertas preguntas sobre textos, ciertos párrafos con huecos para completar. Este tipo de ejercicios no sólo abundan en los libros de texto, sino también en los repertorios de pruebas formales con los que habitualmente evaluamos a nuestros alumnos.

Aunque la dependencia de lo literal no sea una estrategia de aprendizaje, sino una estrategia para producir texto sobre otro texto sin entenderlo ni escribir de verdad, comparte con el aprendizaje memorista el planteamiento de que los enunciados se convierten para el alumno en un salvoconducto para realizar la tarea sin necesidad de acceder a su significado; por eso afecta al aprendizaje conceptual de todas las asignaturas y al aprendizaje instrumental de la redacción.

Origen y consecuencias de la escritura dependiente de lo literal

En la primera infancia, el niño entiende los nombres como propiedades de los objetos; más tarde, y durante gran parte de la enseñanza primaria, el significado de cada palabra será para él su referente. La posibilidad de acceder al significado de manera ostensiva (un pistilo es esto) permite a una gran mayoría de niños entender el discurso escolar por el simple procedimiento de saber a qué cosa se refieren las palabras de dicho discurso. El estómago de los rumiantes, las partes de la flor, los accidentes geográficos y tantos otros contenidos pueden ser señalados en la realidad fuera del aula o en representaciones iconográficas de esa realidad, garantizando democráticamente el acceso a su significado. Este acceso no garantiza necesariamente que el niño entienda todo el discurso académico, por ejemplo cómo interaccionan las distintas partes del estómago para producir la digestión, pero al menos allana el camino en la medida en que asegura la posibilidad de poner en relación palabras y referentes.

A medida que el niño avanza en sus estudios, el discurso académico versa sobre realidades más abstractas, cuyos referentes no pueden ser señalados de manera ostensiva porque los constituyen conceptos de fabricación científica o cultural. A partir de este momento, el aprendizaje del

alumno está mediatizado por su capacidad para entender los textos expositivos:

La construcción del significado depende en los textos expositivos estrechamente de las palabras escritas y, por tanto, de la capacidad del lector para dejarse guiar por las relaciones que en el texto se establecen entre sus significados. (Sánchez, 1996)

Esta circunstancia marca el punto de fractura en el que el alumno puede tomar al menos dos posibles caminos. Uno es la construcción del significado a partir de la formación de conceptos, imprescindible para poder llevar a cabo el aprendizaje. El otro es el manejo de significantes para realizar las tareas escolares de forma falsamente satisfactoria; este uso escolar de secuencias de significantes con cierta despreocupación de los conceptos a los que estos se refieren es lo que llamamos dependencia de lo literal.

Realizar el esfuerzo intelectual de construirse una representación mental de los conceptos a partir de la comprensión de los discursos sobre ellos (explicaciones de clase, apuntes, libros, enciclopedias, consultas en Internet, etc.) requiere del alumno dos cosas:

1. La interacción intelectualmente comprometida con el material apropiado, de tal manera que pueda llevar a cabo una señalización mental clara de los límites del concepto y su ámbito de aplicación. A esto se refiere Ausubel cuando insiste en que el material de instrucción debe ser potencialmente significativo, y en que la actitud de aprendizaje del alumno debe ser significativa también.
2. Esto, sin embargo, no es suficiente para el alumno. En la medida en que lo aprendido se evalúa mediante la redacción, éste necesita ser capaz de producir discursos sobre los conceptos aprendidos que le valgan el reconocimiento conducente al aprobado. Esto a su vez implica dos requerimientos: que tales discursos sean lingüísticamente correctos y que no contravengan las restricciones de utilización de los conceptos dentro de su campo del saber, lo que demuestra su comprensión.

Sin embargo, la comprensión de los conceptos no permite instantáneamente al alumno producir un discurso coherente sobre ellos tal que le permita demostrar lo aprendido, y, en consecuencia, aprobar. En realidad, hay una gran distancia entre lo que el alumno aprende y lo que es capaz de mostrar en la redacción, distancia que se cobra cada año un saldo de alumnos que estarían en condiciones de seguir sus estudios si hubieran aprendido a escribir.

A sabiendas de que muchos alumnos son capaces de cumplir el primer requisito (aprender conceptos), pero no satisfacer totalmente el segundo, se han ideado formas de verificar la comprensión (y, en consecuencia, de evaluar el aprendizaje) que no requieren la reformulación lingüística de conceptos, como por ejemplo los test de elección múltiple. Estos test favorecen el recuerdo por reconocimiento, que es siempre inferior al recuerdo por evocación, y el tipo de tarea que proponen queda fuera de la dimensión relacional que la aproximación significativa al aprendizaje requiere. La evaluación del aprendizaje por medios que no impliquen escribir puede contribuir a que el alumno se haga con conocimiento inerte, bloques de información más o menos inconexa imposible de utilizar en la resolución de problemas e ideas que no son verdaderas herramientas del pensamiento. En la redacción, este conocimiento inerte puede ser resultado de procesos de *decir el conocimiento* (en el mejor de los casos), pero nunca dará lugar a la utilización de las ideas ineludible en los procesos de *transformar el conocimiento*.

Frente a la construcción mental del significado, la estrategia de producción de texto manifestada en la dependencia de lo literal se caracteriza por el manejo mecánico de significantes. La tarea de atribuir significado a conceptos abstractos requiere del alumno no sólo un gran compromiso intelectual con la tarea, sino también un determinado grado de madurez cognitiva, al tiempo que cierta motivación interna para aprender esos conceptos. No hace falta decir que estas tres circunstancias no se dan en todos los alumnos. Cada concepto tiene, sin embargo, una traza visible, que, al revés que su significado, es perceptible para todos: su nombre. La dependencia de lo literal es la estrategia que consiste en utilizar secuencias de significantes procedentes del material de instrucción para redactar un pseudotexto que simule la comprensión del contenido del material de instrucción. De esta manera, se recurre a la parte perceptible del signo para ocultar el acceso deficiente a su parte no perceptible, el concepto. La memorización de enunciados enteros conduce al aprendizaje memorista conceptualizado por Ausubel, que afecta al aprendizaje conceptual. La apropiación de secuencias procedentes de una fuente de referencia para producir texto da lugar a una «redacción» dependiente de lo literal y afecta al aprendizaje instrumental.

Aunque la dependencia de lo literal se relaciona con ciertas consideraciones muy generales sobre la escritura escolar (como la obligatoriedad de las tareas o el hecho de que la escritura se utilice para evaluar), los factores más concretos que condicionan el recurso a esta estrategia se refieren a las

características de la tarea, a los criterios metodológicos del profesor y a las percepciones del alumno (véase el cuadro 3). Si prestamos atención a las percepciones propias de los alumnos que recurren a la dependencia de lo literal para realizar las tareas escolares, observaremos que muchas de ellas se originan en juicios metacognitivos negativos: «no entiendo este texto», «no

Cuadro 3. Factores que condicionan el recurso a la dependencia de lo literal para realizar tareas escolares

CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA
<ul style="list-style-type: none"> Requiere lectura y escritura. La escritura se realiza con el texto delante. Se parte de una fuente única proporcionada por el profesor o por el sistema educativo (libro de texto). No requiere elaboración de la información contenida en el texto. Las preguntas se contestan con datos, escuetos o explicaciones sencillas. La tarea es obligatoria. La tarea se utiliza para evaluar (se califica, y su nota cuenta en la emisión de una nota final).
PERCEPCIONES DEL ALUMNO
<ul style="list-style-type: none"> No selecciona el texto sobre el que ha de trabajar. Percebe el texto como contenedor de la información relevante o correcta, ya que se lo ha dado el profesor. No se atreve a interpretar la información contenida en el texto (por falta de destreza o por temor a realizar una interpretación errónea). Teme cometer errores al escribir. Alberga el propósito de realizar la tarea (ya que es obligatoria), y de realizarla para aprobar.
CRITERIOS DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza materiales consabidos (libro de texto) e infalibles, normalmente una fuente única. Es quien proporciona el material de instrucción, frente a otras posibilidades (uso de fuentes múltiples, búsqueda de información por los alumnos). Evalúa la respuesta «correcta» con independencia del proceso por el que se llegó a esa respuesta.

sé qué poner», «no sé escribir». Estos juicios negativos bloquean el aprendizaje y, en consecuencia, favorecen el recurso a otras estrategias para realizar la tarea. Por su parte, el profesor puede contribuir a consolidar estas estrategias si no permanece atento a los procesos cognitivos del alumno.

Como la escritura dependiente de lo literal sólo es posible a partir de fuentes escritas (a menudo, una fuente única), el alumno recurre al texto del material de instrucción porque lo percibe como infalible y entiende que apropiarse de fragmentos de ese texto le valdrá para aprobar, simulando su comprensión. Pero las tareas de escritura sobre fuentes (preguntas de comprensión, trabajos monográficos) no involucran únicamente redacción. En primer lugar, requieren de la lectura y comprensión de la fuente o las fuentes, y sólo después la información procedente de ellas puede ser utilizada para escribir otro texto.

Las tareas de escritura sobre fuentes o tareas de *leer para escribir*, como se las conoce en el mundo anglosajón (*reading -to-write tasks*), han sido extensamente estudiadas por Victoria Stein, Linda Flower, John Hayes, Jenny Nelson y otros investigadores del *National Center for the Study of Writing* de la Carnegie Mellon University. Una de las conclusiones que emergen de sus investigaciones es que el objetivo con el que se proponen los trabajos contribuye a definir tanto la representación de la tarea que se hacen los alumnos como las estrategias a las que recurren para abordar su redacción.

Si la tarea de escritura está diseñada de modo que requiere elaboración de la fuente (reconciliar datos contradictorios, realizar inferencias o poner la información de la fuente al servicio de un objetivo distinto del de ésta, por ejemplo), la aproximación a la tarea que realiza el alumno queda blindada contra la dependencia de lo literal. Las investigaciones realizadas en la Carnegie Mellon University reproducen las circunstancias de la escritura académica sobre fuentes que se dan en la universidad norteamericana, con tareas que siempre requieren una elaboración del contenido de la fuente por parte del alumno y, en consecuencia, no dan cuenta de este fenómeno porque no se prestan a su aparición. Incluso cuando ponen a los alumnos frente a tareas de resumen o de síntesis, se les hace partir de fuentes múltiples, por lo que en sus protocolos no recogen ni rastro de dependencia de lo literal.

Pero el alcance de la investigación mencionada sólo puede aplicarse a los casos en los que la información de la fuente se pone al servicio de la escritura de textos con un objetivo comunicativo definido, una circunstancia no presente en la mayoría de redacciones escolares ordinarias sobre un texto (Nelson y King, 1989). Además, incluso tareas que requieren elaboración y

no pueden ser satisfechas mediante estrategias dependientes de lo literal pueden ser abordadas en profundidad, invirtiendo un gran esfuerzo cognitivo, o de manera más superficial; como demuestran Nelson y Hayes (1988).

Tareas escolares y dependencia de lo literal

Frente a estas tareas más elaborativas, las tareas de escritura sobre fuentes más vulnerables a la aparición de la dependencia de lo literal son el resumen de textos y la respuesta redactada a preguntas sobre un tema, dos tareas típicas de la enseñanza primaria y secundaria. A pesar de su aparente menor complejidad (resumir bien un texto puede resultar enormemente difícil), en estas tareas el alumno debe igualmente leer, comprender y escribir. Cuando la dependencia de lo literal irrumpe en esta secuencia, lo que ocurre es que el alumno tiene acceso a una estrategia que le permite satisfacer aparentemente los objetivos de la tarea renunciando a estas tres cosas. Aquí es donde se perfilan las implicaciones para su aprendizaje.

• Primera tarea vulnerable a la dependencia de lo literal: preguntas sobre un texto

La evaluación del rendimiento del alumno en la lectura a partir de preguntas ha sido fundamentalmente cuestionada por Emilio Sánchez Miguel (Ribas, 1997a), quien se pregunta si puede encomendarse la comprobación de una tarea cognitiva compleja como es la comprensión a un dato discreto como el número de preguntas contestadas. Destaca, además, la inutilidad pedagógica de este tipo de datos en la medida en que no permiten explicar el nivel conseguido por los alumnos ni tampoco reorientar la intervención para favorecer la comprensión. En consecuencia, con estas reflexiones Sánchez Miguel propone una evaluación funcional de las habilidades implicadas en la comprensión y ofrece unas orientaciones para que la mediación del profesor en este proceso favorezca en el alumno el desarrollo de la capacidad de autorregulación.

Sánchez Miguel aborda también las preguntas sobre textos típicas de la evaluación del rendimiento, mostrando cómo las distintas preguntas pueden apelar a la construcción de la macroestructura o la superestructura del texto por parte del alumno, o bien a aspectos locales que pueden contestarse sin tener en cuenta el contenido global del texto. El problema es que muchas preguntas previstas para que el alumno se realice una representa-

ción de la macroestructura del texto pueden ser contestadas recurriendo a estrategias dependientes de lo literal.

Para que las preguntas sobre un texto permitan al alumno recurrir a esta estrategia es necesario que se den a la vez dos circunstancias: que aquello que se pregunta figure efectivamente en el texto (y no tenga que ser objeto de inferencia) y que la pregunta guarde cohesión sintáctica con el enunciado en el que se encuentra la respuesta. En la práctica, esto significa que incluso preguntas que apelan a la comprensión del significado global del texto pueden contestarse de manera dependiente de lo literal si el texto en cuestión contiene algún enunciado que sintetice la respuesta a esa pregunta, una circunstancia ciertamente frecuente en los textos previstos para la enseñanza. Pero incluso, aunque el texto no contenga esa síntesis, es frecuente observar cómo los alumnos buscan en él un enunciado que sirva como salvoconducto para responder a la pregunta recurriendo a la dependencia de lo literal. A menudo es el verbo «ser» el que favorece esta expectativa ficticia, ya que, como soporte sintáctico de estructuras atributivas, sirve tanto para definir como para otros propósitos. Por ejemplo: «¿Quiénes son los mamíferos?» Respuesta: «*Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta*».

Esta respuesta no parte de la comprensión del significado global del texto, sino que constituye un enunciado procedente de dicho texto. Las implicaciones del recurso a esta estrategia para el aprendizaje del alumno son tres:

1. El alumno puede leer de manera fragmentaria y dirigida a satisfacer objetivos inmediatos, como buscar directamente en el texto la respuesta a las preguntas que se le presentan. Este procedimiento puede ser el resultado de un proceso intelectual dirigido a objetivos, o de un mero procedimiento de localización geográfica de significantes.
2. El alumno puede leer sin entender lo que lee, es decir, renunciando a realizar una interpretación semántica del texto, ya que no necesita comprender para satisfacer los requerimientos de la tarea. Le basta con reconocer los significantes. Como este texto es habitualmente el material de instrucción escolar, en la práctica esto supone que se dificulta el aprendizaje significativo, que va encaminado precisamente a la construcción de significados y a la relación de éstos con otras ideas ya aprendidas. En realidad, las relaciones entre comprensión lectora y aprendizaje significativo han sido puestas de manifiesto reiteradamente (Solé y Sánchez, 2008). De esta manera, el recurrir a estrategias dependientes de lo literal para realizar tareas

escolares entorpece el aprendizaje conceptual al alumno, puesto que ya no es necesario entender los conceptos para satisfacer los objetivos de dichas tareas.

3. El alumno produce algo que el profesor puede interpretar erróneamente como texto, pero que es en realidad un pseudotexto, ya que no es el resultado de procesos de escritura. Como estrategia para producir texto, la dependencia de lo literal no moviliza los procesos cognitivos implicados en la redacción porque no es una tarea intelectual ni implica toma de decisiones. La pregunta actúa como estímulo, ofreciendo palabras clave que funcionan como pistas para que el alumno seleccione el fragmento de texto donde se encuentra, a su parecer, la respuesta. Lo selecciona entre pausas y lo transcribe tal cual, a menudo incluyendo información irrelevante incrustada en el fragmento que seleccionó. Este alumno no desarrolla un proceso de redacción, sino que para producir texto depende de los enunciados literales de la fuente de la misma manera en que el aprendizaje memorista depende del recuerdo literal de proposiciones. En consecuencia, escribir de manera dependiente de lo literal pone fin al aprendizaje de la redacción. Si el alumno puede producir texto sin redactar y ese texto dependiente de lo literal permanece indetectado y coincide con lo que el profesor considera la respuesta correcta, puede progresar dentro del sistema educativo sin necesidad de redactar ya más.

Segunda tarea vulnerable a la dependencia de lo literal: el resumen

Veamos ahora una comparación entre lo que supone la actividad de resumir un texto realizada de manera dependiente de lo literal y no dependiente de lo literal. El resumen es otra típica tarea escolar de escritura sobre fuentes, sin embargo es una tarea que proyecta unas expectativas algo confusas, porque los objetivos del resumen responden más a la necesidad académica de verificar si se ha leído un texto y de evaluar su comprensión que a los objetivos que guiarían cualquier otro tipo de redacción que respondiera a un género no escolar.

El resumen es por definición un texto dependiente de otro texto. Se trata de una tarea de escritura mediatizada por la lectura de un libro, un capítulo o una unidad didáctica: a menudo una fuente única. Por lo tanto, requiere del alumno una combinación de actividades: primero, leer el texto de partida; segundo, entenderlo (construir su significado); tercero, redactar un

texto más corto que el original que contenga, sin embargo, las mismas ideas esenciales. La investigación sobre este tema (Stein, 1989a) pone de manifiesto que los objetivos del alumno determinan en gran medida cómo éste lee la fuente, algo que cobra mayor importancia si pensamos que los resúmenes se mandan muy a menudo para evaluar la comprensión.

Detengámonos ahora en algunas consideraciones sobre lo que implica esta tarea. La redacción de un resumen no debe contener, en principio, material elaborativo. Esto quiere decir que, en general, no son necesarias ni inferencias ni reacciones ideológicas o emocionales al contenido del texto, que quedan fuera de los objetivos de la tarea. Tampoco requiere el resumen relacionar el contenido del texto con el de otros textos o con los conocimientos previos del alumno. No estoy diciendo que sea imposible este extremo, pero sí que los límites estrictos de esta tarea escolar no lo requieren. Además, es muy común en los alumnos el temor a interpretar mal la información del texto si recurren a estas estrategias propias de la escritura sobre fuentes. Por lo tanto, en la medida en que la información procedente del texto fuente no necesita ser elaborada ni puesta en relación con la información procedente de otras fuentes, el resumen es una tarea que se realiza muy fácilmente a partir de procesos de decir el conocimiento.

Pero el resumen también puede ser abordado a partir de estrategias de escritura dependientes de lo literal. Como en todos los casos en los que se recurre a esta estrategia, no hay verdadera redacción, aunque sí un proceso de producción de texto a partir de los enunciados (y no de una síntesis del contenido) del texto fuente. En estos casos el alumno, al leer el texto, selecciona aquellos enunciados en los que a su parecer se encuentra la información más importante y los reproduce literalmente en su cuaderno.

Es importante insistir en que cuando un profesor manda hacer un resumen suele estar más interesado en que el alumno lea y acceda a la información esencial del texto que en el resumen en sí, ya que lo utiliza más bien para averiguar si se ha producido la lectura y comprensión (porque éstos son dos procesos inobservables). Por consiguiente, y dado que se recurre al resumen para evaluar tareas de leer para aprender, abordar su redacción mediante estrategias dependientes de lo literal tiene también importantes consecuencias para el aprendizaje del alumno:

1. Si el alumno sabe de antemano que lee para resumir, es probable que la lectura se haya efectuado de manera muy mediatizada por el objetivo externo impuesto a la tarea (escribir el resumen). Además, no podemos estar seguros de que el alumno haya leído en el senti-

do de construir el significado del texto, ya que pretende resumir no a partir de su síntesis, sino de sus enunciados.

2. El alumno necesita tener un cierto control superficial de la información contenida en lo leído que no implica necesariamente un esfuerzo interpretativo para construir el significado. En lugar de eso, si el alumno lee para resumir, lo más probable es que lo haga subrayando enunciados enteros en los que se encuentre lo que considera importante. Esto no implica que todo subrayado conduzca a la dependencia de lo literal: hay quien subraya y construye el significado de lo que dice el texto, y también hay quien subraya únicamente palabras aisladas que sirven de guía para construir dicho significado. Pero sí deseo recalcar que hay cierto tipo de subrayado, muy practicado por los alumnos, cuyo verdadero cometido no es facilitar la comprensión, sino seleccionar los enunciados del texto fuente candidatos a formar parte de su resumen.
3. El alumno produce texto no a partir de la comprensión de la información o del contenido del texto, sino a partir de las cadenas de significantes en las que éstos se expresan, es decir, a partir de sus enunciados. Esta circunstancia determina que no se dé en su escritura ninguno de los procesos cognitivos implicados en la redacción. En particular, y dado que la dependencia de lo literal es una estrategia para la producción de texto, están ausentes los procesos clave de traducción, en los que el escritor produce y contrasta ejemplos de discurso con los que dar forma a las redes semánticas generadas al planificar.

El alumno puede practicar tal vez operaciones como unir frases o párrafos con nexos, o bien realizar alguna transformación sintáctica menor. Esto no debe conducirnos a creer que está efectivamente escribiendo. Incluso en estos casos, si un porcentaje importante de los enunciados del «resumen» del alumno se encuentra en el texto de partida, lo que tenemos es un resumen dependiente de lo literal.

La dependencia de lo literal parcial es la más fácilmente detectable porque el alumno, al fusionar su redacción con fragmentos del texto de partida, contraviene las expectativas sintácticas del lector o incurre en bruscos cambios de registro. Sin embargo, la dependencia de lo literal total es mucho más peligrosa, sobre todo en aquellos casos en los que el alumno es capaz de llevar a cabo un ligero maquillaje sintáctico sobre una selección de enunciados conveniente.

Factores que contribuyen a favorecer la dependencia de lo literal desde la escuela

El análisis anterior pretende poner de manifiesto la escasa fiabilidad de algunas prácticas escolares muy frecuentes a las que se encomienda de manera generalizada la evaluación del aprendizaje. Estar atentos a las estrategias de producción de textos dependientes de lo literal nos permite dar la voz de alarma con respecto a formas de proceder que, aunque parezcan producto de la comprensión y la escritura, son un mero simulacro de tales actividades.

Como la dependencia de lo literal sólo es posible en tareas de escritura sobre textos, se hace inevitable entrar en el tema de la comprensión lectora, sobre el que sólo hemos pasado de puntillas. Los estudios cognitivos de la lectura descartan la idea de que el significado resida en el texto, y defienden que es el lector quien construye ese significado de acuerdo con sus conocimientos previos y sus propósitos (Alonso y Mateos, 1985). Como comprender un texto implica construir una representación coherente de su significado, la investigación se ha centrado en estudiar qué estrategias pone en juego el lector para conseguir este objetivo. La comprensión se concibe así como el resultado de la movilización de un conjunto de estrategias o habilidades (Solé, 1992; Vidal-Abarca, 1996; Sánchez, 1995). Pero hacer visibles los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión supone un reto difícil.

En consecuencia, la bibliografía sobre el tema se ha comprometido, primero, con una descripción de esas estrategias y, después, con una didáctica de la comprensión lectora que las tenga en cuenta. Se entiende que no todos los sujetos adquieren espontáneamente las habilidades necesarias para comprender el significado de los textos (en particular, de los textos de los materiales de instrucción escolar) y que es necesaria su enseñanza explícita. Esta intervención se materializa en forma de *ayudas*. El propósito de las ayudas es ejercer una regulación externa de los procesos de lectura de los alumnos, de forma que con su uso éstos puedan dar el paso a la autorregulación. Es decir, se trata de intervenir en la comprensión lectora del alumnado para favorecer la regulación metacognitiva.

Sin embargo, en la mayoría de las propuestas para instruir en la lectura que he podido examinar observo dos factores que merece la pena comentar.

En primer lugar, los objetivos con los que el sujeto de aprendizaje aborda la lectura suelen pasarse por alto. Tal vez esto se deba a que la bibliografía consultada se centra en la lectura que se da en la situación escolar, las

llamadas tareas de *leer para aprender*. Y, lógicamente, se puede argüir que aprender es un objetivo. Pero ¿funciona este objetivo legítimo como objetivo para el alumno? En realidad, no. Aprender es un objetivo de tan alto nivel que es imposible mantener al alumno atado a él desde los 6 hasta los 18 años, en parte debido a la invisibilidad del producto del aprendizaje (por eso a los alumnos les importa tanto la nota). Por este motivo, los profesores necesitamos elaborar objetivos intermedios lo suficientemente sugestivos como para mantener a los alumnos interesados en las tareas que les proponemos.

Por otra parte, esta falta de atención a los objetivos de la lectura contrasta con los propios resultados de la investigación cognitiva, ya que se ha demostrado que la lectura es una actividad dirigida a objetivos (Stein, 1989; Flower, 1988) y no, como algunas empalagosas campañas para el fomento de la lectura se empeñan en proclamar, una actividad «justificada por sí misma». Además, se reconoce que la tarea que se exige al alumno *después* de leer un texto es determinante para que se consiga un nivel más o menos profundo de comprensión (Vidal-Abarca, 1996). En efecto, el *para qué* se pide al alumno que lea un texto determina el nivel de implicación cognitiva en la tarea, si bien ese *para qué* no debería circunscribirse a qué tarea ulterior le pediremos al alumno para ver si ha comprendido o no, sino también a darle un motivo que pueda abrazar por interés propio y que contribuya a iniciarle en la lectura crítica. Puesto que los objetivos juegan un papel importante en la jerarquización de los procesos cognitivos, nos interesa diseñar un *para qué* que pueda funcionar para el alumno como tal objetivo. Si el propósito de la lectura está didácticamente bien elaborado, en seguida veremos si el alumno comprende lo que lee o no, sin necesidad de someterlo a tantas preguntas después.

En segundo lugar, en muchas propuestas para ayudar al alumno a desarrollar estrategias de comprensión lectora parece que se concede una importancia excesiva al texto en sí mismo. Esto tal vez tenga sentido en el caso de los textos literarios, pero no lo tiene si nos referimos a los materiales de clase o a los libros de consulta. El planteamiento predominante en este tema no parece considerar el texto instruccional como lo que es: un mero soporte de información, que podría encontrarse mejor o más detallada o sintetizada en *otro* texto o en *otra* fuente (como Internet).

En consecuencia, se insiste en la *intención comunicativa* del texto, en desvelar las intenciones del autor, en analizar su estructura. Lo primero parece contradictorio con la premisa de que es el lector quien construye el significado de lo que lee (siempre que su lectura albergue objetivos, claro). Si se defiende que la lectura es un acto comunicativo, las intenciones que deben

importarnos para orientar su aprendizaje son las del lector, y no las del autor. Esto apunta de nuevo a la conveniencia de elaborar unos objetivos lo suficientemente interesantes como para que los alumnos alberguen unas intenciones claras al abordar la tarea. Con respecto a la estructura, me sorprende la forma en que se equipara la comprensión de un texto a la capacidad de análisis de su estructura textual, como si hubiera un isomorfismo entre forma y contenido que se diera unánimemente en todos los textos que leen los alumnos (muchos de los cuales ni siquiera constituyen un buen ejemplo de prosa expositiva). En realidad, una misma información puede organizarse de muchas maneras diferentes, y muchos textos de enseñanza podrían beneficiarse de una reformulación o de una reestructuración de sus contenidos.

La verdad es que cuando un texto se lee con un propósito concreto, la estructura textual puede pasar completamente desapercibida al lector, que está interesado en entender y seleccionar los contenidos adecuados a sus propios objetivos retóricos. Lo mismo ocurre con la lectura de ficción: no conozco a nadie que lea novelas para pronunciarse sobre su estructura. La verdadera lectura retórica surge de proyectar objetivos propios sobre los textos de otros, dando lugar así a una serie de estrategias cuya práctica conduce a la alfabetización crítica. Ésta es la que aparentemente echan de menos los profesores cuando se quejan de que los alumnos no son capaces de relacionar datos, de contrastar fuentes o de dar una respuesta de tipo elaborativo a lo leído. Pero esos mismos profesores a menudo proponen tareas que parten de un único texto, que no requieren un esfuerzo interpretativo por parte del alumno y cuya evaluación se salda con la aplicación de un esquema consabido (intención comunicativa, intenciones del autor, estructura). No es así como funciona la escritura sobre fuentes en el mundo real, es decir, la que practican los estudiosos de un tema para producir sus propios materiales. En palabras de Linda Flower (1987a):

Debo admitir que mi trabajo como profesional depende a menudo de este plan: empiezo a leer los trabajos de otros hasta que me doy cuenta de que me han conducido a generar una idea propia, y entonces se desencadena la estrategia trampolín. Leo por encima, selecciono, sigo mi propia línea de pensamiento, no la del autor, y utilizo el texto que tengo delante para escribir el mío.

El problema de vincular sistemáticamente la comprensión del texto a la identificación de su estructura es que promueve en los alumnos dos ideas. En primer lugar, que el texto escolar no es un objeto cultural contingente,

válido sólo por la información que contiene; sino que es importante en sí mismo. Esta idea conduce a una visión sacralizada del libro de texto por parte del alumno, que finalmente determina el uso que le da. En segundo lugar, que los textos en la escuela se leen de una determinada manera cuyo propósito es efectuar después su autopsia estructural y demostrar comprensión contestando a preguntas. El caso es que luego nos sorprendemos de que a los alumnos no les guste leer.

Dado que hablamos de tareas de *leer para aprender*, sería importante que el tratamiento dado a la lectura no literaria en la escuela se centrara en proponer tareas para dar un uso concreto a la información, y abandonara el culto monotextista en favor de la utilización de fuentes múltiples (¿quién está mejor informado, quien lee un periódico o quien compara varios?). Las tareas criticadas en este capítulo contribuyen a que el alumno sacralice el texto, y no es posible sacralizar así el texto y abandonar luego al alumno a la caída libre de expresarse «con sus propias palabras». Por eso ellos se defienden desarrollando estrategias de escritura dependientes de lo literal: para no abandonar ese puerto seguro representado por el libro de texto o los apuntes, y no vulnerar así su infalibilidad.

Tampoco conviene pasar por alto las tareas de escritura ordinaria que se exigen en la escuela y el instituto. En el caso de las redacciones de la asignatura de lengua, lo que se desprende de las investigaciones realizadas es nuestro país está claro: es precisamente la concepción de la redacción como una tarea de usar y tirar, mandada para casa, desprovista de objetivos retóricos y escrita convencionalmente para que el profesor la corrija, la que explica muchas de las características de la escritura de nuestros alumnos que provocan la queja unánime de los profesores. Con respecto a lo que se escribe en las demás asignaturas, la dependencia de lo literal pone bajo sospecha muchos de los ejercicios aparentemente inocuos que tienen lugar en la escuela, porque pueden desarrollarse falseando los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y en la redacción. Se hace inevitable observar que, a menudo, nuestras críticas sobre el rendimiento de los alumnos ponen de relieve que se limitan a estar a la altura de las tareas que les encomendamos.

En el capítulo 3 volveremos sobre la dependencia de lo literal como una causa de error. En éste he intentado mostrar cómo este fenómeno hace que los alumnos interrumpan su aprendizaje conceptual e instrumental. Es especialmente grave el hecho de que sea una fuente de error alentada desde el propio diseño de las tareas escolares. Pero la dependencia de lo literal no es

el problema de base: es sólo una respuesta a él. En realidad, el verdadero problema lo plantea una praxis educativa obsesionada con que el alumno *reproduzca* la información contenida en un texto, en lugar de que la utilice. Es esta circunstancia la que abre la puerta a la dependencia de lo literal, pero también al aprendizaje memorista y al conocimiento inerte, y más allá de ellos a las dificultades del alumno para pasar de la alfabetización inicial a la alfabetización crítica.

2

Procesos cognitivos en la redacción

Los estudios sobre la redacción y la investigación cognitiva de los procesos implicados en esta actividad han dado lugar a algunos paradigmas explicativos que se conocen como modelos de proceso de la redacción. Dichos modelos han sido divulgados ya en nuestro país, particularmente por Anna Camps (1994a) y también por Daniel Cassany en muchos de sus libros. Pero el conocimiento que muchos profesores de enseñanza primaria y secundaria tenemos del estudio cognitivo de la escritura suele ser muy esquemático, y a menudo se reduce a la consideración de los tres grandes procesos de escritura descritos por Flower y Hayes: planificación, traducción y revisión. Es poca la investigación sobre procesos de escritura que se encuentra traducida, y lo resumido de la divulgación realizada no siempre permite utilizar los modelos para entender los procesos de escritura de nuestros alumnos e intervenir en ellos. Se han divulgado extensamente los esquemas más generales de los modelos de proceso, pero la verdad es que esos esquemas a veces sólo son comprensibles para quienes ya conocen los modelos en profundidad. Sin embargo, hay una continua referencia a los modelos en los capítulos siguientes, ya que en este libro se parte de la investigación cognitiva de la escritura para explicar los fenómenos y justificar las propuestas. Todos estos factores hacían aconsejable dedicar un capítulo al tema de los modelos de proceso de la redacción partiendo de las fuentes originales.

El presente capítulo pretende ofrecer al lector una información general, pero lo suficientemente detallada sobre qué ocurre en la mente del sujeto que escribe mientras escribe. Para ello nos centraremos principalmente en el modelo de Flower y Hayes, ya que éste se propone como un modelo descriptivo capaz de explicar los procesos de escritura de escritores individuales abordando una tarea, así como las diferencias entre individuos. En el