

# Observaciones sobre la competencia discursiva de estudiantes universitarios multilingües: la respuesta a preguntas de examen en inglés/euskera e inglés/castellano

(Observations on discursive competence of multilingual university students: answers to exam questions in English/Basque and English/Spanish)

Álvarez Álvarez, Manuela; Muies, Larry;  
Uranga Arakistain, Jesus M.

Univ. de Deusto. Fac. de CC. Sociales y Humanas.  
Dpto. de Lenguas Modernas y Estudios Vascos.  
Avda. de las Universidades, 24. 48007 Bilbao

Recep.: 01.02.2010  
Acep.: 17.05.2010

BIBLID [1137-4446 (2010); 17, 9-23]

*Este trabajo presenta una serie de observaciones sobre la competencia discursiva de una muestra de estudiantes multilingües recién ingresados en la universidad. Han comenzado la titulación de grado "Lenguas Modernas" y se encuentran en la necesidad de realizar actividades de escritura en diferentes lenguas para ser evaluados y calificados de los contenidos curriculares. En este caso, las lenguas usadas son el inglés y el euskera o el castellano. Se analizan y contrastan algunos de los rasgos de la capacidad discursiva de los estudiantes a la hora de elaborar la respuesta a preguntas de examen formuladas en tres asignaturas que cursan en inglés y en euskera o en castellano.*

*Palabras Clave: Escritura académica. Competencia discursiva. Competencia multilingüe. Competencia subyacente común. Calidad de la escritura.*

*Lan honek oharpen batzuk aurkezten ditu unibertsitateko ikasle berri eleaniztunen lagin baten gaitasun diskurtsiboari buruz. "Hizkuntza Modernoak" graduko titulazioa hasia dute eta idazketa ariketak hainbat hizkuntzatan gauzatu beharrean aurkitzen dira curriculum edukie ebaluatuak eta kalifikatuak izateko. Kasu honetan, erabilitako hizkuntzak ingelesa eta euskara edo gaztelania dira. Hizkuntza horietan, ingelesez eta euskaraz edo gazteleraz, ikasten ari diren hiru irakasgaitan egindako azterketa galderei erantzuterakoan, ikasle horiek ageri duten gaitasun diskurtsiboaren ezaugarri batzuk analizatu eta kontrastatzen dira.*

*Giltza-Hitzak: Idazkera akademikoa. Gaitasun diskurtsiboa. Gaitasun eleaniztuna. Azpiko gaitasun komuna. Idazkeraren kalitatea.*

*Ce travail présente une série d'observations sur la compétence discursive d'un échantillon d'étudiants multilingües nouvellement admis à l'université. Ils ont commencé le diplôme de "Langues Modernes" et se retrouvent dans la nécessité de réaliser des activités d'écriture dans différentes langues pour être évalués et qualifiés en contenus curriculaires. Dans ce cas, les langues utilisées sont l'anglais et l'euskera ou l'espagnol. On analyse et on vérifie quelques-uns des traits de la capacité discursive des étudiants au moment d'élaborer la réponse à des questions d'examen formulées dans trois matières qu'ils étudient en anglais et en euskera ou en espagnol.*

*Mots-Clés : Ecriture académique. Compétence discursive. Compétence multilingue. Compétence sous-jacente commune. Qualité de l'écriture.*

## INTRODUCCIÓN

Las actividades de escritura de los estudiantes universitarios configuran una problemática que cada vez está más presente, también, en este nivel de formación académica. Poco a poco, están quedando atrás esas representaciones sociales (existentes también en el ámbito docente) que consideran el desarrollo de la habilidad escritora como una actividad de alfabetización homogénea cuyo aprendizaje termina con la enseñanza del bachillerato.

Desde el mundo anglosajón, sobre todo, y desde el área de la didáctica de segundas lenguas, la preocupación y el interés por un mayor conocimiento de las habilidades lingüísticas y su desarrollo también han llegado a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas maternas. Caben mencionar por su relevancia e implicaciones educativas, las aportaciones de investigadores que se enmarcan dentro de la psicología cognitiva (Flower y Hayes, 1980, 1981; Bereiter y Scardamalia, por citar los más conocidos) o dentro de la investigación cognitiva renovada o sociocognitiva, como la llaman algunos autores, por considerar que el proceso cognitivo que se realiza al escribir depende siempre de un contexto (Hayes, 1996; o, entre nosotros, las contribuciones realizadas por los grupos de trabajo dirigidos por A. Camps, M. Castelló (1996), C. Monereo y otros (1997, 1999, 2001) o por I. Solé (2004, 2005), por citar algunos de los más conocidos.

En otra línea de investigación, pero también con aportaciones relevantes en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, cabe citar los trabajos que desde las ciencias del lenguaje se han realizado identificando las regularidades en los modos de organizar los discursos y explicando los elementos locales y globales que hacen a la textualidad. Una de las aportaciones fundamentales de Bronckart y su equipo de la Universidad de Ginebra es precisamente constatar la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionados con las distintas funciones que tienen en la comunicación. Los trabajos de autores como Adam (1992), Bronckart (1985, 1996), Charolles (1988a, 1988b), Petitjean (1989), Schneuwly (1987, 1994), Dolz (1995), Dolz, Pasquier y Bronckart (1993) son exponentes de las repercusiones que el análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la escritura. Cada género textual debe ser enseñado de manera específica; escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende de una vez con textos de cualquier tipo y se puede generalizar a la escritura de otros textos.

A partir de la consideración de la escritura como “una práctica social” nos proponemos caracterizar las actividades escritoras que realizan los estudiantes en la universidad con la finalidad última de tener un conocimiento pormenorizado de su calidad y poder realizar una intervención didáctica que incida claramente en la problemática del uso de la lengua en lo que se refiere a la composición de textos académicos.

Uno de los textos predominantemente expositivo-explicativos más frecuente en la vida académica es el examen escrito, cuyo objetivo es evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos. Este medio de comunicación entre

el profesor y el alumno se caracteriza por tener varias voces. Por un lado, la voz del profesor que plantea la pregunta y la del alumno que escribe la respuesta. Pero, por otro lado también, el papel del alumno no es el de ser un investigador que llega a conclusiones y adopta posturas sobre un tema, sino el de exponer conocimientos, explicar las ideas de los autores consultados, aplicarlas al análisis de fenómenos o, en todo caso, evaluar la pertinencia de las explicaciones. Por ello, se espera que el alumno en este caso sea un reformulador experto, es decir, alguien capaz de exponer, de manera sintética y guardando fidelidad, lo que ha leído sobre un tema (Narvaja de Arnaux, y otros, 2002).

Las preguntas realizadas por el profesor además de apuntar a contenidos diversos proporcionan indicaciones u orientaciones del “hacer” del alumno, proponiéndole acciones encaminadas hacia actividades de tipo cognitivo distintas y de diferente grado de dificultad. Por esta razón, el alumno no solo ha de conocer los contenidos por los que se le pregunta sino que también ha de distinguir las operaciones cognitivas y discursivas que se le proponen. En definitiva, ha de tener la competencia escritora necesaria para componer textos coherentes y cohesivos que se adapten a la pregunta.

Las actividades cognitivas involucradas en las preguntas de los profesores que se dan con mayor frecuencia (Nogueira, 2002; Jorba, 2000) son las siguientes:

- a) Identificar, reconocer, distinguir, enumerar: operaciones de un grado de abstracción bajo que requieren reconocer referentes que son identificables.
- b) Definir: operación que requiere conocer el concepto y saber demostrar que se ha aprendido.
- c) Explicar: operación que requiere relatar una idea, problema o concepto utilizando diferentes estrategias (relación entre enunciados; relaciones de tipo causa-efecto, etc.).
- d) Ejemplificar: operación en la que es necesario tener en cuenta el grado de pertinencia respecto al tema planteado.
- e) Comparar, diferenciar: operaciones que implican considerar relaciones entre dos o más conceptos, ideas o teorías. Es necesario primero tener claro lo que se compara y luego inferir los puntos de relación y elegir la estrategia más adecuada para dar cuenta de ellos. Es importante asimismo atender a la jerarquía que presentan las distintas relaciones, ya que no todos los elementos comparados tiene el mismo grado de relevancia.
- f) Justificar, fundamentar, argumentar: operaciones que requieren un mayor grado de abstracción que se vinculan al discurso argumentativo.

En definitiva, además de conocer el tema que se le pregunta, el alumno ha de distinguir las operaciones cognitivo-lingüísticas a las que refiere la demanda de un examen y ser capaz de construir un texto con el que responda de manera coherente y cohesionada. Es por ello por lo que interesa en estos momentos analizar también cómo se estructura el texto que constituye la respuesta a una pregunta de examen y cómo se relacionan las ideas, atendiendo fundamentalmente al uso que se hace de los signos de puntuación que operen dentro de la frase y la delimitan, al punto y aparte que señala el fin del párrafo, al uso de los conectores y de las cadenas referenciales.

## **1. OBJETIVOS**

En este trabajo se pretende analizar la capacidad discursiva de un grupo de alumnos multilingües universitarios cuando hacen uso de las lenguas en contextos académicos. En concreto, se plantean los siguientes objetivos:

1. Analizar cómo se estructuran los textos y cómo se relacionan las ideas en la respuestas a preguntas de examen.
2. Contrastar la capacidad discursiva en cada una de las lenguas usadas por cada alumno: inglés/ euskera e inglés/castellano.
3. Contrastar el uso académico que se hace del inglés frente al uso académico de las lenguas maternas.
4. Estudiar las implicaciones que los resultados del análisis pudieran tener en la enseñanza-aprendizaje del uso académico de las lenguas en la universidad.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Muestra**

En este estudio que ha de entenderse como parte de un proyecto más amplio y que tiene una finalidad de esbozo y sondeo han participado 20 alumnos de primer curso de la licenciatura de "Lenguas Modernas. Filología Inglesa" (año 2009-2010). Estos estudiantes adquieren los contenidos disciplinares correspondientes a algunas asignaturas en inglés y en otras, pueden hacerlo, en euskera o en castellano, según sea la opción que elijan.

### **2.2. Instrumentos**

Para valorar la competencia escritora de los estudiantes de primer curso de Lenguas Modernas cuando hacen uso del inglés y de la lengua materna (que hayan elegido) en el ámbito académico, se solicita a tres profesores los resultados de un mismo tipo de texto: las respuestas a preguntas de exáme-

nes semestrales. Esta actividad escritora sigue siendo una actividad frecuente para evaluar al estudiante universitario, aun cuando hoy en día una enseñanza más centrada en el alumno promueva otro tipo de actividades más complejas.

También se diseña como instrumento de evaluación una tabla en la que se recogen seis categorías que hacen referencia a la capacidad de tipo discursivo (organización y diseño del texto; coherencia textual; cohesión textual: puntuación, conectores, etc.) y cuatro a la capacidad lingüística (corrección gramatical, riqueza de vocabulario, complejidad gramatical, etc.) y se incluyen descriptores en una escala de 1 a 3, siendo el valor 3 el valor correspondiente al nivel C1 del “Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Según sus directrices, en este nivel de dominio de las lenguas se remarcan los aspectos de tipo discursivo relativos a la composición de los textos académicos.

No obstante, en este trabajo que ahora presentamos nos referimos solamente a algunos resultados que afectan a la creación del discurso.

### **2.3. Procedimiento**

Los datos se recogen una vez que los profesores implicados evalúan a sus alumnos respectivos. Por tanto, ni los profesores afectados ni los estudiantes conocen previamente que sus actividades escritoras van a ser analizadas. Ni las preguntas de examen formuladas por los profesores y ni las respuestas realizadas por los estudiantes están condicionadas.

Una vez que termina el proceso de evaluación y con la autorización de los profesores involucrados, se procedió a fotocopiar los exámenes correspondientes a las siguientes asignaturas del primer semestre:

- a) Historia de la Literatura Inglesa I (impartida en inglés).
- b) Teoría de la Literatura (impartida en castellano de manera opcional; la seleccionan 15 estudiantes).
- c) Literaturaren Teoria (impartida en euskera de manera opcional; la seleccionan 5 estudiantes).

### **2.4. Análisis de la información y resultados**

#### **2.4.1. Las preguntas de examen**

Para este trabajo concreto, no se han analizado todas las respuestas a las preguntas formuladas por los profesores. Se examina un texto que responde a una pregunta formulada de manera que se le propone al estudiante actividades cognitivas equiparables en las tres lenguas con independencia de los conteni-

dos solicitados y de la asignatura evaluada. La formulación de las preguntas se indica a continuación:

- a) “Zer berezitasun du komunikazio literarioak? Lehenengo azaldu zertan dautzan komunikazio literarioaren ezaugarriak. Ondoren aztertu *Bultzileiotik* poema ezaugarri horien arabera”. (Traducción de los autores: “Qué particularidad tiene la comunicación literaria”. Explica, en primer lugar, en qué consisten las características de la comunicación literaria. Analiza, a continuación, según esas características el poema *Bultzileiotik*”).
- b) ¿En qué se diferencian las definiciones de la literatura que hemos denominado “formales” de las “funcionales”. Explícalo y además ejemplifica con una definición.
- c) Analiza la escena [del texto] en función de los personajes que intervienen en ella. ¿Qué función actancial adquiere cada uno en la obra?
- d) THE GENERAL PROLOGUE. Choose a character from the General Prologue (other than the Nun). Explain how Chaucer, the narrator, manages to offer us a very subtle critique of the medieval estate (estamento) to which that character belonged. Which techniques does Chaucer use in the portrait of that character? (traducción de los autores: “EL PRÓLOGO GENERAL. Elegir uno de los personajes del Prólogo General (que no sea la Monja). Explicar cómo Chaucer, el narrador, consigue ofrecernos una crítica sutil del estamento medieval al que ese personaje pertenecía. ¿Con qué técnicas retrata Chaucer ese personaje?”).

De las preguntas anteriores se desprende que las operaciones cognitivas que han de realizar los alumnos son las siguientes:

- a) Considerar las relaciones de emparejamiento entre dos conceptos o teorías. Para poder realizar esta operación es necesario conocer cada uno de los conceptos o teorías (explícitos en el caso de la pregunta realizada en castellano e implícitos, en el caso del euskera) y haber identificado la jerarquía de los elementos comparables, ordenándolos y estructurándolos. En el caso concreto de la pregunta en inglés, la relación de emparejamiento que se ha de considerar es la que se establece entre el personaje elegido y el estamento social que representa.
- b) Aplicar los componentes del concepto o teoría al análisis de un texto, en nuestro caso, literario, o en el retrato de un personaje.

Como puede desprenderse de las preguntas formuladas no se solicita que se realice una actividad cognitiva correspondiente al nivel más elevado de abstracción, es decir, aquella que está vinculada con el discurso argumentativo. Por el contrario, las respuestas están relacionadas con la construcción del discurso expositivo-explicativo en el marco de una situación dialógica entre alumno y profesor con la finalidad de ser evaluado.

Del análisis de las respuestas realizadas por los estudiantes de la muestra en las dos lenguas que manejan (unos inglés/castellano y otros inglés/euskera) podemos dar cuenta de los siguientes resultados en relación a las actividades cognitivas vinculadas a las preguntas:

- a) La lengua en la que se realiza el examen no parece incidir en la adecuada o inadecuada realización de la actividad cognitiva que se demanda en las preguntas. Hemos observado que, en general, los estudiantes no realizan las tareas cognitivas que se demandan ni cuando hacen uso del inglés ni cuando hacen uso del castellano o del euskara. Un número significativo de la muestra describe el personaje elegido como representante del estamento social en cuestión (examen en inglés), describe las características de las definiciones formales y funcionales de la literatura (examen en castellano) o de la comunicación literaria (examen en euskara), enumerándolas.
- b) La inadecuada realización de la tarea cognitiva demandada se manifiesta de manera más notoria en el caso de aquellas preguntas que en los distintos exámenes requieren una explicación (sea una comparación, sea una diferenciación, etc.) y no tanto en las que se solicita una definición o descripción. Aún cuando lo exija la pregunta, no se producen razones que de manera ordenada enumeren propiedades, cualidades, características, etc. del objeto de conocimiento ni se establecen relaciones causales entre ellas. Por el contrario, se produce una tendencia notoria a presentar el tema sin hacer una pertinente selección de la información del *texto fuente* que dé respuesta a la tarea cognitiva propuesta.

#### 2.4.2. Cómo se estructuran las respuestas a las preguntas de examen

Además de orientar hacia determinadas operaciones cognitivas, las preguntas de examen requieren que el estudiante en su papel de reformulador del "texto fuente" elabore una respuesta que tenga una estructura determinada que haga que sea coherente y cohesiva, además de que sea eficaz, convincente y clara. Es, por ello, necesario que se despliegue una introducción en la que se presente el tema (que en este caso se retoma de la pregunta), un desarrollo del mismo y un cierre que retome lo expuesto a modo de conclusión o resumen.

En relación a esta cuestión de cómo se organiza el texto que da respuesta a las preguntas de examen, también se observan bastantes similitudes en cuanto al empleo de las lenguas que se han analizado en esta muestra.

Se da una tendencia muy clara a que los estudiantes, independientemente de la lengua con la que vehiculen los conocimientos con los que quieren demostrar lo aprendido, construyan las respuestas desarrollando directamente el tema. En muy pocos casos se inicia el texto con una introducción al tema que luego se va a desarrollar. Valgan como ejemplos los siguientes casos:

In the prologue of the Canterbury Tales the Narrator show us a complete picture of the English Medieval Society, and all its estates. The descriptions of each character are shown in a very subtle way full of irony. The description of the character goes from the most moral (The Knight) to the least moral (The Pardoner).

Examen en inglés

La palabra literatura es una palabra proveniente del término latino “littera” que significa letra. Hasta el siglo XVIII se utilizó, en occidente, para hacer referencia a todo lo que estaba escrito y ya a finales de ese mismo siglo comenzó a adaptarse el término para hacer referencia a las bellas letras. Con la literatura que quiere crear arte. No sólo importa el acto de comunicación que crea ésta, sino que también importa el crear arte. Los estudiosos de la literatura comenzaron a plantearse diversas preguntas como ¿qué es la literatura? ¿qué es lo que diferencia a las obras literarias para que algunas sean denominadas como obras literarias y otras no?... Para dar respuesta a todas estas preguntas se crearon diversas definiciones y teorías. Dentro de ellas destacan las **definiciones formales** y las **definiciones funcionales**.

Examen en castellano

En algunas ocasiones más que enmarcar el tema, lo que se hace es simplemente mencionarlo o retomarlo de la pregunta como si fuera el inicio de la respuesta.

Las definiciones “formales” y las “funcionales se presentan como respuestas a preguntas como ¿qué es la literatura?

En cuanto a la definición de literatura, caben destacar tres definiciones: las formales, las funcionales y la semiótica.

La diferencia entre estas dos definiciones podemos encontrarla al prestar atención a sus definiciones.

Examen en castellano

2 Komunikazio literarioak, Jakobsonen arabera, bost puntu edo ezaugarri ditu. Mezua, igorlea, hartzailea, kodea, eta kontestua.

Examen en euskera

Observamos, incluso, algún caso en el que se inicia el texto mencionando el tópico que aparece en la pregunta y se indica entre paréntesis la fuente de la teoría que se va a exponer a continuación; se señala después, a modo de subtítulo, la tarea que se desarrolla, sin que haya textualización.

## 2. Komunikazio literarioa (Schmidt)

### Azalpena

Komunikazio literarioan, hainbat parte hartzaile bereiz ditzakegu:

### Ekoizlea

Examen en euskara



Si es muy poco frecuente que se introduzca el tema que luego se va a desarrollar, es todavía más inusual que se termine con un cierre conclusivo en los casos de castellano y euskera, ya que casi generalmente se termina directamente con el último punto del desarrollo. Sin embargo, en los exámenes de inglés se observa una buena proporción de cierres adecuados.

He aquí un buen ejemplo de ello:

In a nutshell, Chaucer gives away the corruption of the church, with this character's description, highlighting that he didn't respect among other things, the vows of poverty and celibacy. The Canterbury tales are therefore considered Chaucer's masterpieces since they don't clearly criticize, but have a double entendre, that the reader needs to understand.

Examen en inglés

Como resultado del análisis del uso de las tres lenguas en el contexto de situación que nos ocupa puede decirse que los estudiantes elaboran los textos encadenando un conjunto de párrafos que mejor o peor contruidos desarrollan el tema sin introducirlo ni cerrarlo. En definitiva, desarrollan con mayor o menor habilidad y con mayor o menor conocimiento del tema solamente aquella parte del texto que tiene el papel de vehicular la información: se antepone la información a la claridad. Los estudiantes están desaprovechando la oportunidad de ser eficaces para lograr una calificación satisfactoria ya que esta no debiera depender solo de la carga informativa aportada (Bataner, P.; et al., 2009).

#### **2.4.3. Cómo se relacionan y cohesionan las ideas**

Es en relación a cómo se relacionan y cohesionan las ideas en las respuestas a preguntas de examen donde se observa mayores diferencias en el uso de las tres lenguas empleadas en vehicular el conocimiento aprendido por los estudiantes de la muestra.

En los usos del euskera y del castellano analizados hemos constatado un ordenamiento lógico correcto de la información presentada, dirigido posiblemente por el orden de las instrucciones mismas de la pregunta. Esto es, la información que los estudiantes desean presentar se dispone aceptablemente en el texto.

Sin embargo, la percepción que se saca del análisis de la construcción de los párrafos como indicador de la progresión temática es diferente entre los textos en castellano, por una parte, y los de euskara o inglés, por otra. Los párrafos, en castellano, están en general contruidos de manera adecuada, se corresponden con un tópico y sus posteriores comentarios; en euskara e inglés, sin embargo, se observan ciertos problemas, coincidentes en buena parte. El párrafo, en estas dos lenguas, se limita con bastante frecuencia a una única frase, reflejo del apunte de clase o de lectura, o del esquema de estudio; sin que haya una elaboración de la información que explicita la progresión lógica de la información.

Veamos algunos casos:

The Monk used to use creams, it is suggested in one sentence which says that the Monk's face seem to had been greased.

Other thing is said that he was fat, and only rich people could be fat.

Also, he had a horse in good condition, with this sentence Chaucer wanted to say that this horse was very good feeded.

Examen en inglés

- **Mundu fiktiboa**

Irakurleak testua irakurtzean sortzen duen fikziozko mundua da.

Irakurleak onartu behar du, **idazleak** testuan azaltzen diren objektu, egoera eta pertsonen existentzia **ez duela baieztatzen**.

Harrerari dagokionez, eragina izan dezake irakurlearen jakintza cognitivo, social, político, ekonomikoak...

Irakurleak testua ulertu behar du, testuak berak ezartzen dituen baldintzak kontuan hartuz.

- **Polifuntzionaltasuna:** testuaren irakurketa ezberdinetara eramango gaituzten markak dira.

Marka hauek behar dira testu literarioan, bestela (falta direnean) nabaria da beraien falta.

Irakurleak espero dituen markak dira.

Examen en euskara

Además, especialmente en el caso de los exámenes en inglés, ha llamado la atención el hecho de que haya un uso excesivo de paréntesis que dificultan la progresión del discurso escrito. Para Gee & Watson (1983, 18) el paréntesis puede introducir una idea nueva dentro de la oración, ser un *afterthought* (idea fuera del eje discursivo) o traer una idea que interrumpe la idea principal. También Quirk y otros (1985, 1629) se manifiestan en términos parecidos al hablar de señales de puntuación correlativas.

En los ejemplos propuestos el uso del paréntesis no aporta información relevante o pertinente, conlleva una reformulación correctora en algunos casos, o trae información redundante:

... the most important works of Chaucer (the first great English poet).

... we (the readers) make the mental corrections necessary.

... this monk was almost all the time out of his cloister, and this action in the Christian text is bad seen. (Because the monks must be in the cloister studying, copying books etc).

I saw his sleeves were garnished at the hand with fine grey fur, the finest in the land. (He was very well dressed with expensive clothes.)

Examen en inglés

Dentro de este tema del ordenamiento lógico de la información, constatamos, sin embargo, casos reiterados de usos de conectores y marcadores que producen confusión o ambigüedad. En algunos casos se hace uso de ellos como si de coletillas se tratara, sin ningún valor semántico organizativo del texto. En otros, el uso incorrecto se debe al hecho de haber sido omitido allí donde existe una relación lógica entre frases, que se marca, en ocasiones, con un uso excesivo e ineficaz de conjunciones copulativas o adversativas, también con el uso de “run-on sentences”, es decir, frases escritas sin ningún tipo de conexión entre ellas, e, incluso, con el uso de símbolos (flechas, puntos, círculos...). Finalmente, el uso incorrecto se debe a la confusión en el uso de los mismos.

En cuanto a la definición de literatura, caben destacar tres definiciones diferentes: las formales [...]

Así, las funcionales y las formales poseen grandes diferencias [...]

Examen en castellano

Las definiciones “formales” y las “funcionales” se presentan como respuestas a preguntas como ¿qué es la literatura?

No obstante, las definiciones formales se basan en la autonomía del texto, [...]

Examen en castellano

Mundu fiktiboari dagokionez: guk fikziozko mundu bat sortzen dugu poema irakurtzean → nekazal giroa duen mundua.

Examen en euskera

Jackobsonen ustez, funtzio poetikoa dagoanean ez dago testuingururkt, mezuak egiten daualako bere testuinguru propioa sortu. Beste alde batetik Jackobsonek ere esaten dau ez dala poemaren edukia horren garrantzitsua, poemaren forma baizik.

Examen en euskera

Chaucer is using irony to show us how the priest really was. With irony and in subtle way, he tells us that, in the reality, the priest is not an example to follow because he's supposed to be poor but he sells pardons and he is supposed, too, to be celibate but he knows every barmaid and usually has a woman living in his house which he is going to sell when he gets tired of her.

Examen en inglés

No queremos terminar este apartado sin dejar de mencionar otro tipo de características de la escritura en las respuestas a preguntas de examen, tanto en castellano como en euskera o inglés, que nos ha llamado la atención por su frecuente aparición. Se trata del empleo de la primera persona del plural (incluso del singular) en la que el escritor se incluye, personalizando de forma no consciente un conocimiento del que él solo puede ser un reformulador. En estos casos, los estudiantes “trasladan las características orales de la explicación del profesor (uso de la primera persona plural inclusiva)” (Bataner, P. y

otros, 2009: 59) a su escritura en las respuestas a las preguntas de examen. Además, en castellano e inglés, pero no en euskera, se observa la presencia de comentarios o valoraciones personales no propias de la tarea que se lleva a cabo.

Como ejemplo de las definiciones “formales” propongo la “teoría del desvío lingüístico. Esta teoría se inserta en lo que llamamos “crítica estilística” y fue defendida por autores como Leo Spitzer o Dámaso Alonso.

Examen en castellano

Observamos que esta teoría se centra en las características inherentes a la obra, el ámbito lingüístico, donde pueden aparecer figuras retóricas. No estamos utilizando el contexto histórico-social para influir sobre la obra sino que nos centramos en su forma, no en su función.

Examen en castellano

About her appearance we know that she had gap-teeth, wide hips and a big forehead, all of them are characteristics relacionated to sexuality.

Examen en inglés

Before describing a character, I think that it is important to mention some important points about this writer, Chaucer.

Examen en inglés

Komunikazio literario baten bost elementu aurki ditzakegu.

Examen en euskera

También se han apreciado inadecuaciones importantes en las cadenas referenciales de los textos, como se ve en los siguientes fragmentos extraídos de los exámenes en inglés y euskera.

Se observa en inglés un uso excesivo de los pronombres personales *he-him* dentro de la cadena referencial, que dificulta la comprensibilidad del discurso. Esta dificultad se alivia claramente cuando se intercalan expresiones referenciales.

En euskara se observa en general cierta falta de consistencia en el uso coherente y eficaz de deicticos, anáforas y expresiones referenciales, así como de la elipsis. Ello provoca cierta ambigüedad en la interpretación, que es más intuída que comprendida en muchos casos.

(1) We can also read that this friar would forgive all the bad things if **he** sees the person crying but also if the person give something to **him**. As the narrator says “**he** was an easy man in penance-giving”.

(2) When **he** gives us **his** physical description **he** says **he** was very white and a strong man, comparing **him** with a flower.

(3) **He** also criticizes him saying that **he** knows all the taverns and all the barmaids. How can a friar know these points so good? **He** knows it better than the people who need help (beggars, lepers...) because **this man** would only help the others if **he** wins something doing it. (As I have mentioned forgiving people with presents). **He** highlights that **this man** wins more money illegally than legally.

Examen en inglés

## CONCLUSIONES

La validez de la muestra analizada es muy limitada. Está formada, como decíamos al comienzo, por un grupo de 20 estudiantes que inician la titulación de Lenguas Modernas. También se han analizado unas preguntas de examen que no están vinculadas a operaciones cognitivas de diferentes grados de complejidad. Por ello, las notas conclusivas que aportamos no deben valorarse más que como provisionales, pendientes de realizar un estudio de mayor alcance sobre la problemática que nos ocupa.

No obstante, pensamos que tiene interés su observación sistemática y contrastiva por cuanto evidencian características de la escritura de unos estudiantes haciendo uso de dos lenguas (inglés/euskera o inglés/castellano) en una situación contextual determinada. Pero, además, estas pinceladas sobre algunos aspectos del dominio del uso de las lenguas en cuestión, tienen implicaciones de relieve en la enseñanza de las habilidades comunicativas en un ámbito académico universitario multilingüe.

Creemos que un mejor conocimiento del importante papel de la competencia comunicativa subyacente común en el uso de varias lenguas nos permitiría diseñar y planificar proyectos docentes más eficaces. Nos dispondríamos a desarrollar en los estudiantes de estos niveles de formación dominios de uso de las lenguas (inglés, euskera y castellano) en el ámbito académico universitario, en aras de configurar una comunidad lingüística multilingüe hoy necesaria y de lograr, también, unos aprendizajes disciplinares de calidad y excelencia.

Como resultado de estos análisis podemos realizar las siguientes observaciones:

1. Necesidad de una instrucción específica que permita que el estudiante construya respuestas de examen que realmente den cuenta de la operación cognitiva a la que están vinculadas.
2. Necesidad de una instrucción específica que incida no solo en las cuestiones lingüísticas sino también en las cuestiones discursivas y pragmáticas de manera que se puedan llevar a cabo actividades de escritura, además de correctas y adecuadas, eficaces y convincentes.
3. La conveniencia de diseños docentes en los que se desarrollen de manera integrada la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en las que se desarrollan los contenidos disciplinares...

4. La necesidad de conocer con precisión el tipo de competencias comunes al uso de las diferentes lenguas del usuario, así como las condiciones, si las hay, que permitan su utilización en cualquier situación de comunicación.
5. Parece conveniente estudiar la relación que pueda existir entre la competencia lingüística (léxica y gramatical) y el grado de desarrollo o de habilitación de las competencias estratégicas y pragmático-discursivas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- BATANER, P.; ATIENZA, E.; LÓPEZ, C. PUJOL, M. (2009). "Características lingüísticas y discursivas del texto académico". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 50; pp. 47-67.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, HILLSDALE, N. J.; Erlbaum. Traducción castellana de una parte: "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992; pp. 43-64.
- BRONCKART, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. París: Delachaux & Niestlé.
- . (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- CAMPS, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". En: *Infancia y Aprendizaje*, 49; pp. 3-19.
- ; CASTELLÓ, M. (1996). "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura". En: MONEREO, C.; SOLÉ, I. (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. Madrid: Alianza Editorial; pp. 321-342.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLÓ, M. (1997). "Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure". En: *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 13; pp. 32-45.
- . (1997). "Parlant de l'escriptura y els escrits amb els alumnes: la representació mental del text escrit". En: *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua*. Barcelona.
- . (1999). "El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura". En: POZO, J. I.; MONEREO, C. (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Siglo XXI, Santillana; pp. 197-217.
- . (2001). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". En: *Revista Signos*, vol. XXXV, nº 51-52; pp. 149-162.
- ; MONEREO, C. (1995). "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos". En: *Infancia y Aprendizaje*, 74; pp. 39-55.
- CHAROLLES, M. (1988a). « Les plans d'organisation textuelle, périodes, chaines, portées et sequences ». *Pratiques*, 57; 3-13.

- . (1988b). « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 ». *Modèles linguistiques*, X; 45-66.
- DOLZ, J. (1995). “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”. *Comunicación, Lengua y Educación*, 26; 65-77.
- ; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. (1993). « L’Acquisition des discours: Émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? ». *Études de linguistique Appliquée*, 92; 23-37.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. (1980). “The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem”. *College Composition and Communication*, 31. Illinois; pp. 21-32.
- . (1981). “A Cognitive Process. Theory of Writing”. *College Composition and Communication*, 32; pp. 365-387.
- GEE, R.; WATSON, C. (1983). *English Punctuation*. London: Usborne Publishing.
- GUASH, O. (2008). “El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta”. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47; pp. 46-58.
- HAYES, John R. (1996). “A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing”. En: LEVY, M.; RANSEDELL, S. (1996). *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum; pp. 1-27.
- JORBA, J.; et al. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- NARVAJA DE ARNAUX, E.; et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba; p. 169.
- NOGUEIRA, S.; et al. (2004). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
- PETITJEAN, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62; 86-125.
- QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis Educación.
- SAGASTA ERRASTI, M<sup>a</sup> P. (2005). “El desarrollo de la competencia en lengua escrita en comunidades bilingües: ¿Perspectiva monolingüe o plurilingüe?”. En: M<sup>a</sup> L. Carrió Pastor (coord.). *Perspectivas interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada*, Vol. I (pp. 231-42). UPV, AESLA.
- SCHNEUWLY, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l’enseignement? Une typologie des typologies. En J. L. Chiss & al. (eds.). *Apprendre-enseigner à produire des textes écrits* (pp. 53-63). Bruxelles: De Boeck.
- . (1994). ‘Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques’. En Y. Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.
- SOLÉ, I.; CASTELLS, N. (2004). “Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?”. En: *Lectura y vida*, 25(4); pp. 6-17.
- ; et al. (2005). “Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en la educación secundaria y educación universitaria”. En: *Infancia y aprendizaje*, 28(3); pp. 329-347.