

LENGUA ESCRITA Y RENDIMIENTO ACADEMICO

SAGRARIO GALLEGO RICO

1. INTRODUCCION

El término *escritura* no es unívoco; puede hacer referencia tanto a la *actividad* y *procesos* que intervienen en la producción de la misma (Britton et. al., 1975; Gelb, 1963; Bracewell, 1980; Stallard, 1974; Emig, 1971; Beaugrande, 1982; Black, 1982; Fayol, 1984; Charolles, 1986), como al *producto*, es decir, al *escrito*, al texto (Cohen, 1958; Gibson y Levin, 1975).

El incremento de la investigación actual acerca del tema ha producido una amplia variedad de modelos explicativos (Flower y Hayes, 1980; Bereiter et. al., 1979; Scardamalia et. al., 1982; Bracewell, 1980; Nold, 1980; Martlew, 1983), los cuales, de una u otra forma, ponen de manifiesto los procesos cognitivos implicados, desde la representación del conocimiento hasta la producción, pasando por los procesos que determinan la estructuración de la información, así como la coherencia, aceptabilidad, etc. del texto. En buena medida, se solapan entre sí, ya que «no existe un límite claro entre los modelos del proceso y los modelos del producto de la escritura, debido a que el proceso y el producto están estrechamente interrelacionados, de modo que uno refleja necesariamente aspectos del otro» (Gil Escudero, 1984, p. 360).

En consecuencia, los trabajos que se ocupan de la *evaluación* de esta conducta verbal del sujeto analizan tanto el *proceso* o actividad como el *producto* de la misma (Gil y Artola, 1984). En el estudio que aquí presentaremos ha sido llevado a cabo un tipo de evaluación de un *producto*, concretamente de una redacción. A ello limitaremos, pues, estas consideraciones introductorias.

La evaluación cuantitativa y/o cualitativa del producto de la escritura cobra todo su sentido si tenemos en cuenta que «la *complejidad sintáctica*, de tipo formal, va asociada a una cierta *complejidad cognitiva*. Se supone que el poner en relación, de modo correcto, un mayor número de elementos implica una dificultad mayor y por consiguiente una actividad mental más elaborada» (Salvador Mata, p. 60).

Consideración congruente con los estudios de Vigotsky (1982), así como con la afirmación de *isomorfismo* en el sistema de la lengua, según la cual entre los diferentes subsistemas/planos del sistema lingüístico existe una semejanza estructural/cualitativa que justifica la aplicación de métodos semejantes (Lewandowski, 1982).

La productividad aplicada a las distintas áreas —grafía, morfología, sintaxis, semántica y pragmática—, es uno de los factores a evaluar según Gil y Artola (1984): «La *productividad* se refiere a aspectos cuantitativos de las distintas unidades productos de la escritura (...) el número de morfemas, el *número de frases* y el número de *palabras distintas* serían elementos a evaluar dentro de los apartados de la productividad morfológica, sintáctica y semántica, respectivamente» (p. 538).

El análisis de éstos u otros elementos puede ser, indudablemente, un análisis estadístico, puesto que la *Estadística lingüística* considera la producción escrita de un individuo «como si fuese ella misma una *muestra* de una población más vasta, no finita, que es la lengua; la oposición *población-muestra* coincide entonces con la oposición *lengua-discurso*» (Muller, 1973, p. 120).

Por lo que hace al *discurso* a evaluar puede ser obtenido mediante métodos indirectos —test objetivos en sus distintas formas—, y/o a través de métodos directos, es decir, de *muestras*, de escritos, los cuales «maximizan la autenticidad y flexibilidad de la evaluación, puesto que se asemejan a las actividades de la escritura de la vida real (Brown, 1981; Ebel y Damrin, 1960; Bond y Hayes, 1979)» (Gil y Artola, 1984, 541-542). La no despreciable relación entre ambos métodos se pone de manifiesto en dos valores de la correlación *r* obtenidos en estudios sobre la utilización de ambos oscilan entre .42 y .75. Finalmente, con cualquiera de los dos métodos se puede llevar a cabo una consideración holística o una consideración analítica de la muestra, aunque «un método holístico como impresión general no existe» (Santana, 1985) sin un cierto tipo de análisis.

Pues bien, los trabajos de López Rodríguez (1981, 1982), Rodríguez Diéguez (1982, 1985), Rodríguez Diéguez y Beltrán Tena (1983), Rodríguez Diéguez et. al. (1984, 1987), Santana (1983, 1985), Salvador Mata (1985, 1986) Ferreres (1987), Fernández Huerta (1966), desde una consideración más o menos analítica, han contribuido a determinar cuáles son los elementos formales de la estructura de superficie de la lengua castellana con poder predictivo para la comprensión lectora y/o para el rendimiento escolar en alumnos de E.G.B.

Algunos de estos trabajos, los citados de López Rodríguez y de Rodríguez Diéguez entre otros, se encuadran claramente dentro de una «estadística textual», ya que toman como unidades elementales las *palabras*, consideradas como *unidad de texto* (Muller, 1973). Esta misma consideración ha sido tenida en cuenta en el trabajo que aquí presentamos.

Desde otra consideración y aparte de éstos u otros métodos de evaluación, hoy se reconoce y estudia el papel que juega la *escritura*, la estructuración y maduración del pensamiento y, en consecuencia, en el *éxito académico* (Gil Escudero, 1984).

«La lengua escrita como instrumento de adquisición cultural es un factor decisivo en el trabajo escolar. El déficit lingüístico es, si no la causa, al menos un factor primordial en el éxito o fracaso escolar, como han apuntado diversos autores (Esperet, 1976, p. 93; Bautier-Casting, 1980, p. 10). De otra parte, la lengua escrita puede presentar un mayor nivel de complejidad estructural, dado su modo de producción (Drieman, 1962, pp. 83-96; Lobrot, 1964, pp. 19-20; Vigotsky, 1982, p. 30)» (Salvador Mata, 1986, p. 98).

En lo que ya no se encuentra coincidencia es en la perspectiva a la hora de explicar la causa de las diferencias interindividuales en el dominio de la lengua escrita. Mientras que unos ponen el acento en las *operaciones cognitivas* que intervienen en la escritura (Fayol, 1984; Charolles, 1986; Salvador Mata, 1985; Lobrot, 1964), otros atribuyen la causa al *origen social* de los alumnos (Berstein, 1975; Bautier-Castaing, 1980; François, 1980; Esperet, 1986; Wells, 1988), pasando por aquellos que tienen en cuenta factores *contextuales*, tales como tarea, tema, destinatarios... (Esperet, 1986; François, 1980).

En la *enseñanza secundaria* la cuestión cobra un carácter más preocupante en cuanto que el dominio de la escritura se hace más necesario para el proceso de aprendizaje del alumno. Cualquier estudiante al término del bachillerato debe ser capaz,

entre otras adquisiciones, de «emplear de forma fluida y coherente la lengua oral y escrita», según propone en nuestro país el Proyecto para la reforma de la enseñanza (M.E.C., p. 115). Sin embargo, se constata en diferentes países que no todos los alumnos de secundaria han llegado a dominar, como era de esperar, la tarea de la composición escrita (Charolles, 1986).

Las dificultades encontradas por los alumnos de secundaria para dominar esta tarea quizá pueden depender de los problemas encontrados durante la etapa de adquisición de la lengua escrita: «Probablemente, el descubrimiento más importante del estudio longitudinal ha sido la fuerte relación entre el conocimiento de la capacidad de leer y escribir a la edad de cinco años y todas las posteriores evaluaciones del rendimiento» (Wells, 1988, p. 181).

Descubrir la relación empírica que pueda tener lugar en una muestra de alumnos/as de Tercero de BUP entre la producción de la lengua escrita y el rendimiento académico constituye el objeto de este estudio.

2. METODOLOGIA

Sujetos. 218 estudiantes de *tercer curso de BUP* pertenecientes a siete grupos educativos componen la muestra, entendiéndose por tales grupos los delimitados por la autoridad académica de los centros —tres Institutos de Bachillerato de la ciudad de Valladolid: «La Rondilla», «Núñez de Arce» y «Zorilla»—. El criterio seguido en todos los casos fue doble: asignaturas optativas y orden alfabético. Los tres Institutos se rigen por la legislación vigente a todos los efectos. Prescindimos del método aleatorio para decidir la muestra porque el estudio está, conscientemente, dirigido al campo educativo.

Variables. Fueron utilizadas dieciséis *variables predictoras* a las que hemos llamado *Lingüísticas formales*, y cinco *variables-Criterio*, relacionadas con el *rendimiento escolar*.

Las primeras fueron obtenidas de una *redacción* producida por nuestros sujetos acerca del tema sugerido por el dibujo de una tarjeta postal (la número 4 de la Colección «Castilla» de Puri Sánchez). Todas ellas corresponden a otros tantos elementos formales de la estructura de superficie de la redacción:

1. Signos de puntuación

- Puntos seguidos
- Puntos aparte
- Comas
- Puntos y comas

2. Categorías gramaticales

- Nombres propios
- Numerales
- Pronombres personales

3. Normas lexicológicas

3.1. Cuantificación del vocabulario

- Extensión del texto o total de palabras
- Extensión del vocabulario o palabras distintas
- Tasa de redundancia

3.2. *Familiaridad del vocabulario*

- Palabras ausentes del vocabulario de García Hoz
- Palabras ausentes del vocabulario de L. Delgado

3.3. *Usualidad del vocabulario*

- Longitud de palabra
- Desviación típica de la Longitud de palabra
- Media + 2.58s de la Longitud de palabra

4. *Longitud de frase*

Las cinco *variables dependientes* corresponden al *rendimiento* escolar de los alumnos, medido —con un criterio «realista»— mediante las calificaciones finales otorgadas por los distintos profesores y reflejadas en las Actas de junio en las asignaturas siguientes:

- Idioma
- Filosofía
- Geografía e Historia
- Matemáticas/Latín (Ciencias y Letras, respectivamente)
- Física-Química/Lengua y literatura española (Ciencias y Letras, respectivamente)

Previamente a cualquier otro tratamiento estadístico se llevó a cabo una tipificación o normalización de todas las calificaciones en cada grupo mediante las puntuaciones típicas z , dada la intervención de diversos profesores en los diferentes grupos de la muestra, así como en cada asignatura y centro. Con ellos hemos querido evitar «el carácter fuertemente aleatorio de las calificaciones de los alumnos de Bachillerato...» (Rodríguez Diéguez, 1984, p. 198).

Materiales. Para todos los sujetos fue utilizada como estímulo una tarjeta postal, concretamente la n. 4 de la Colección «Castilla» de Puri Sánchez. El material idéntico garantizó el mismo campo semántico para la redacción, al menos por lo que hace al estímulo visual.

Procedimiento. Cada estudiante recibía un ejemplar de la tarjeta postal con la instrucción de no darle la vuelta hasta que no recibiese la indicación para ello. La tarea demandada fue simplemente que escribieran aquello que les sugiriera el dibujo.

Análisis de datos. A fin de obtener información acerca de las relaciones entre las variables independientes y dependientes fue aplicado un Análisis de Regresión múltiple «paso a paso» —stepwise regression—, basado en el criterio de «mínimos cuadrados».

El análisis fue llevado a cabo mediante paquetes SAS (Statistical Analysis System), versión 1985, de la Universidad de Carolina del Norte y compilados en el Centro de Cálculo de la Universidad de Valladolid. El ajuste del programa SAS a nuestro diseño y variables fue realizado por la Dra. Valsero Blanco (Departamento de Estadística e Investigación operativa de la Universidad de Valladolid).

Resultados. Probar en qué medida el éxito escolar pueda entenderse como una función de algunos índices morfológicos de la producción verbal escrita en estudiantes de Tercer Curso de BUP ha sido el objetivo de este estudio.

El Coeficiente de Correlación múltiple *R* constituye el primer dato que proporciona una ecuación de predicción. Los valores de *R*, es decir, del porcentaje de varianza explicada por nuestras variables lingüísticas respecto al Criterio se hallan recogidos en la Tabla 1.

TABLA 1

	<i>Ciencias</i>	<i>Letras</i>
Idioma	.301	.536
Filosofía	.376	.462
Geografía	.369	.448
Matemáticas/Latín	.379	.467
Química-F./Lengua-Lit.	.435	.372

Los valores de *R* han resultado superiores en el bachillerato de Letras y, en el mismo, superiores en las asignaturas comunes con relación a las optativas.

Las variables independientes introducidas por el análisis de regresión «paso a paso» en las ecuaciones de predicción para el Criterio, es decir, para las distintas asignaturas figuran en el Cuadro siguiente:

<i>Criterio</i>	<i>Var. Independiente</i>	<i>Ciencias</i>	<i>Letras</i>
IDIOMA	Punto seguido		X
	Nombre propio		X
	Vocabulario de García Hoz	x	
FILOSOFIA	Punto y coma		X
	Nombre propio		X
	Media + 2.58s Longitud palabra	X	x
GEOGRAFIA	Punto seguido	x	x
	Vocabulario de García Hoz	x	
	Nombre propio		x
MATEMATICAS	Numerales	x	
	Longitud de frase	x	
FISICA-QUIMICA	Punto aparte	x	
	Media + 2.58s Longitud palabra	x	
LATIN	Extensión vocabulario		x
	Media + 2.58s Longitud palabra		x
LENGUA-LITERAT.	Extensión texto		x
	Extensión vocabulario		x

Los factores *F* obtenidos ($p < .05$) confirman que la mayor o menor implicación de todas estas variables en las respectivas ecuaciones de predicción no es debida al azar.

3. DISCUSION

Los índices morfológicos de la redacción de nuestros sujetos implicados en las ecuaciones de predicción no son los mismos en todas y cada una de las asignaturas, incluso difieren para una misma asignatura según se trate del bachillerato de Ciencias o del de Letras.

Estos resultados sugieren dos cuestiones: identificar, en la medida de lo posible, cuáles son los procesos cognitivos que subyacen en el aprendizaje de las distin-

tas asignaturas o, al menos, los procesos más tenidos en cuenta por parte del profesorado en la evaluación de ese aprendizaje; en segundo lugar, cómo explicar las diferencias de comportamiento de las variables para una misma asignatura, según se trate de alumnos de Ciencias o de Letras.

a) Hemos visto más arriba que el *Punto seguido* posee valor predictor para las *asignaturas comunes de Ciencias* y el *Punto y coma* para las mismas asignaturas de *Letras*. La relación de estas variables con el r.e. apoya los resultados de otros trabajos llevados a cabo en nuestra lengua (Salvador Mata, 1986; Rodríguez Diéguez, 1984; Ferreres, 1987).

Para su interpretación, interesa destacar la valoración que Fayol (1986) hace acerca de estos signos como un *subsistema* de la lengua, paralelo al de los «conectores», en la función de las relaciones interproposicionales para el logro de la *estructuración del texto*. Función que va más allá, puesto que con la frase... se sale del dominio de la lengua como sistema de signos y se penetra en otro universo, el de la lengua como instrumento de *comunicación*, cuya expresión es el discurso... (Gutiérrez Araus, 1978).

En nuestro estudio estos signos de puntuación determinan la *Longitud de frase* considerada, desde el enfoque de la memoria semántica, como un factor de *comprensión textual* (Clare, 1969). Ha sido seleccionada solamente en la ecuación para las *Matemáticas*. Por otra parte, el hecho de que las *Matemáticas* hayan introducido en otro estudio llevado a cabo en la misma muestra dos variables de *comprensión verbal*: Test Cloze y Preguntas parafraseadas acerca de un texto (Gallego Rico, en prensa), permite afirmar que un texto estructurado adecuadamente y, por tanto, con un buen índice de comprensión, es, en alguna medida, una función de la longitud de frase y, en definitiva, que la capacidad de producir un texto estructurado –Longitud de frase– y la capacidad de comprensión verbal –Test Cloze y Preguntas parafraseadas–, subyacen en los procesos cognitivos del aprendizaje de las *Matemáticas*.

b) El *Nombre propio*, los *Numerales* y los *Pronombres personales* han sido las variables que hemos considerado con un criterio amplio como «categorías gramaticales» o «partes del discurso».

El *Nombre propio* mantiene un comportamiento absolutamente regular en los alumnos de Letras en las *asignaturas comunes*. Por su función referencial, clasificadora, deíctica, es considerada por los lingüistas como «una palabra que se comporta como una oración y se le atribuye un rol cognitivo». «En la red cognitiva de cada uno los nombres propios constituyen puntos fijos de *organización simbólica*, es decir, de la organización mental y de la *estructura del mundo*» (Molino, 1982, p. 19).

La utilización del Nombre propio por los alumnos de Letras parece, pues, una expresión de su «organización simbólica», de su «estructuración del mundo»; constituye, pues, uno de los rasgos propios del «estilo cognitivo» de estos alumnos.

Tal vez no sea muy aventurado tomar también en consideración que su poder predictor para la *Filosofía* y para la *Geografía-Historia* lo comparte con la tarea de Comprensión verbal de *Preguntas parafraseadas* acerca de un texto (Gallego Rico, en prensa), las cuales en el estudio se han revelado como el índice de comprensión más adecuado en nuestros sujetos y, por lo mismo, la tarea que garantiza mayor profundidad en el procesamiento de la información verbal (Andre y Womack, 1978).

Los *Numerales*, por su parte, ofrecen un peso beta significativo en las ecuaciones para las *Matemáticas*, es decir, en los alumnos de Ciencias, poniéndose así de manifiesto el importante papel que desempeñan en el trabajo de los contenidos matemáticos estos *procesos discriminantes frente a los rasgos de ambigüedad*, destacados por Charolles (1986).

Resultan, pues, dos categorías gramaticales –Nombre propio y Numerales– con procesos semejantes de precisión frente a la ambigüedad, pero con un comportamiento realmente especializado para cada tipo de bachillerato, poniéndose una vez más de manifiesto, desde nuestro punto de vista, que en la enseñanza secundaria «los patrones de enseñanza producen resultados diferentes según los sujetos y las metas que persiguen» (Good y Brophy, 1983, p. 431), dando lugar a «estilos cognitivos» peculiares (Kogan, 1971; Ausubel, 1983; Cronbach y Snow, 1977; Snow, 1985; Ryan y Hallock, 1982).

c) En cuanto a los resultados obtenidos del grupo de variables que, según Muller (1973), corresponden a las «normas lexicológicas», el comportamiento de las dos variables que dan cuenta del grado de familiaridad del *vocabulario* utilizado por los sujetos –Vocabulario de García Hoz y Vocabulario de Lorenzo Delgado–, resulta cuando menos, curioso.

Por una parte, su coeficiente de correlación r , así como su proximidad en el análisis factorial (saturación de .933 en la primera variable para Ciencias y Letras y de .909 y .900 en la segunda para Ciencias y Letras, respectivamente) (Gallego Rico, 1989), harían pensar en variables que pueden tener comportamientos semejantes hacia el rendimiento escolar. Sin embargo, según hemos visto, solamente el Vocabulario de García Hoz posee poder de diagnóstico para las asignaturas comunes de Ciencias, a excepción de la Filosofía. Pero ello apenas nos permite afirmar que los alumnos de Tercero de BUP de Ciencias utilizan un vocabulario más «común» que «televisivo» en la tarea concreta realizada –una redacción–. No es posible ir más allá en la generalización de estos resultados y llegar a conclusiones más ambiciosas. No obstante, cabe destacar que los mismos son coherentes con los obtenidos por Rodríguez Díez (1984) con alumnos de 7.º y 8.º de E.G.B.

Las dos variables determinantes de la *Tasa de redundancia* Total de palabras o *extensión del texto* y Palabras distintas o *extensión del vocabulario*, solamente se encuentran implicadas en las ecuaciones de las asignaturas *optativas* del bachillerato de *Letras*.

El estudio de Santana (1985) dirigido a obtener un sistema de evaluación y diagnóstico de la escritura, atribuye al primer nivel de análisis de la misma una sola medida de *productividad* el número de palabras. Por otra parte, Fruchter (1948) hablaba ya de la importancia de la tasa de producción de palabras en un discurso sintácticamente coherente y si, además, tenemos en cuenta que la mayor extensión del vocabulario o número de palabras distintas se traduce «en una mayor densidad de información, en una mayor originalidad y, por tanto, en una mayor redundancia» y que «si el nivel de redundancia de un texto aumenta, las probabilidades de ser correctamente comprendido son mayores» (López Rodríguez, 1982, p. 45), hemos de admitir que o bien la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas optativas de Letras-Latín y Lengua favorecen esa capacidad, o bien que ésta se pone en juego en esos procesos de aprendizaje y, por ello, de alguna manera, los explica.

Parece más plausible lo primero, ya que no existen razones para suponer que los alumnos de letras, a priori, produzcan textos con mayor tasa de redundancia, enfrentándonos, una vez más, con las distintas *estructuras cognitivas* que resultan favorecidas en los tipos de bachillerato.

d) La *Longitud de palabra* constituye uno de los índices clásicos en los trabajos de lingüística cuántica, el índice de primer nivel de la *complejidad* del escrito en los hallazgos de Santana (1985) y, asimismo, ha sido probada como posible predictor del rendimiento escolar.

La Longitud de palabra, o mejor, una medida de tendencia central y de dispersión asociadas, *la Media + 2.58s* de la misma ha sido introducida por el análisis en las ecuaciones para la *Filosofía* en los dos tipos de bachillerato, así como para las *Matemáticas en Ciencias* y las *optativas de Letras*. Latín y Lengua-Literatura españolas.

Estos resultados apoyan, de alguna manera, los hallazgos de Page (1966), según los cuales, una de las variables que alcanzó mayor correlación con el examen final escrito de los alumnos fue la desviación típica de la distribución de letras por palabra y apoyan, sobre todo, los datos obtenidos en lengua castellana con alumnos de 7.º y 8.º de E.G.B. por Rodríguez Diéguez (1984).

Para terminar, hay que destacar el hecho de las diferencias de la redacción producida por los alumnos de Ciencias y los de Letras, lo que nos lleva a invocar la *estructura cognoscitiva diferencial* que comportan los dos tipos de bachillerato, como ya habían encontrado Secadas (1965) y García Yagüe et. al. (1968).

Aceptamos la explicación que Ausubel et. al. (1986) ofrecen para esta cuestión, porque invita a los docentes a considerar que la elaboración de los contenidos así como la metodología a utilizar en el aula no es irrelevante para la estructura cognoscitiva del alumno.

... la estructura cognoscitiva *existente* –tanto en el contenido *sustancial* de la estructura de conocimiento de un individuo como sus propiedades principales de organización dentro de un campo específico de estudio, en un momento dado– es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención significativos dentro de ese mismo campo (...). Así pues, en cualquier disciplina dada, la estructura cognoscitiva del alumno puede ser influida: a) *sustancialmente*, por la inclusividad, el poder explicatorio y las propiedades integrativas de los conceptos y principios de unificación particulares que se le presentan al alumno; y b) programáticamente, por los métodos apropiados de presentar, ordenar y evaluar la adquisición significativa de la materia de estudio, por el uso de materiales didácticos adecuadamente programados y preevaluados... (pp. 151-152).

SAGRARIO GALLEGO RICO
Departamento de Psicología
Universidad de Valladolid

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDRE, T. y WOMACK, S. (1978): «Verbatim and paraphrased Adjunct Questions and Learning from prose», *Journal of Educational Psychology*, 70 (5), 796-802.
- AUSUBEL, D. P., NOVACK, J. D. y HANESIAN, H. (1986): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas, 2.º ed., 1.º reimpresión, México.

- BAUTIER-CASTAING, E. (1980): «Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques: cause on conséquence de l'échec scolaire», *Langages*, XV, 59, 9-24.
- BEAUGRANDE, R. (1982): «Linguistic and cognitive processes in developmental writing», *International Review of Applied Linguistic*.
- BEREITER, C. SCARDAMALIA, M. y BRACEWELL, R. J. (1979): «An applied cognitive-developmental approach to writing research». Annual Meeting of AERA, San Francisco.
- BERSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et controle social*. Minit, Paris.
- BLACK, J. B. (1982): «Psycholinguistic processes in writing», en S. Rosenberg (Ed.), *Handbook of Applied Psycholinguistics*, Hillsdale, N. J.: Lawrance Erlbaum.
- BRACEWELL, R. J. (1980): «Writing as a cognitive activity», *Visible Language*, XIV, 4, 400-422.
- BRITTON, J., BURGESS, T., MARTIN, N., MCLEOD, A. y ROSEN, H. (1975): *The development of writing abilities*, McMillan Education, London.
- BROWUN, W. C. (1981): *An investigation of the effects of a literary training of the composition skills of fourth grade students*, University of Pittsburgh.
- COHEN, M. (1958): *La grande Invention de l'Escriture et son Evolution*, Imprimerie Nationale, Paris.
- CHAROLLES, M. (1986): «L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques», *Pratiques*, 49, 3-22.
- DRIEMAN, G. H. T. (1962): «Differences between writing and spoken language», *Acta Psychologica*, XX, 2, 78-100.
- EBEL, R. L. y DAMRIN, D. E. (1960): «Tests and examinations», en C. Harris (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, The McMillan Co., New York, 1502-1517.
- EMIG, J. (1971): «The composing processes of twelfth graders», *National Council of Theabers Report*, 13.
- ESPERET, E. (1972): «Liason entre le langage écrit d'élèves de terminales et certaines caractéristiques de leur milieu social d'origine», *Bulletin Psychologie*, 26, 483-493.
- ESPERET, E. (1976): «Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation a 6.^e», *La pensée*, 190, 93-113.
- FAYOL, M. (1984): «Pour une didactique de la rédaction: faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction», *Repères*, 63, INRP, 65-69.
- FAYOL, M. (1986): «Les concteurs dans chez l'enfant de 6 à 10 ans», *Pratiques*, 49, 101-113.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1966): «Comparación multivariada de textos escolares», *Perspectivas pedagógicas*, 18, 213-216.
- FERRERES, V. (1987): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1980): «The dynamics of composing-making plans and juggling constraints», en L. W. Gerg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Interdisciplinary Symp. on Cognitive processes in writing. Lawrance Erlbaum Association Publishers, Hillsdale.
- FRANÇOIS, D. F. (1980): «Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles», *Langages*, 59, 25-52, Fruchter, 1954.
- GALLEGO RICO, S. (1989): «Comprensión verbal, Producción verbal y Rendimiento académico», *Enseñanza*, 7, 51-64.
- GALLEGO RICO, S. (en prensa): «Comprensión verbal y rendimiento académico».
- GARCIA YAGÜE, J. y LOPEZ MENCHERO, P. (1968): «La predicción del éxito en el bachillerato superior», *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, 95, 1.133-1.135.
- GELB, I. J. (1963): *A study of writing*, Univ. of Chicago Press. 2.^a ed.

- GIL ESCUDERO, G. (1984): «La escritura», en J. Mayor (Ed.): *Pensamiento y lenguaje. 1*, UNED, Madrid, 353-374.
- GIL ESCUDERO, G. y ARTOLA GONZALEZ, T. (1984): «La evaluación del lenguaje: producción y comprensión del lenguaje escrito», en J. Mayor (Ed.), *Pensamiento y lenguaje. 1*, UNED, Madrid, 517-545.
- GUTIERREZ ARAUS, M. L. (1978): *Las estructuras sintácticas del español actual*, Soc. Gral. Española de Librería, Madrid.
- LOBROT, M. (1964): *Psychologie de la langue écrite*. C.D.U., Paris.
- LOPEZ GARCIA, A. (1985): «Lo propio del Nombre propio», *Rev. Lingüística Española actual*, VII (1), 37-54.
- LOPEZ RODRIGUEZ, N. (1982): *Cómo valorar los textos escolares*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- MARTLEW, M. (1983): *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives*, John Wiley and Sons. Ltd., New York.
- MOLINO, J. (1982): «Le nom propre dans la langue», *Langages*, 66, 5-20.
- MULLER, Ch. (1973): *Estadística lingüística*, Gredos, Madrid.
- NOLD, E. (1980): Revising., en C. H. Frederiksen y J. F. Dominic (Eds.): *Writing. the nature, development and teaching of writing communication*, Hillsdale, Erlbaum, New York.
- PAGE, E. B. (1966): *Grading essays by Computer*, Progress report. Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.; CLEMENTE LINUESA, M.; RODA SALINAS, F.; BELTRAN DE TENA, R. y QUINTERO GALLEGO, A. (1984): «Evaluación de textos escolares», *Enseñanza*, 4-5, 197-219.
- SALVADOR MATA, F. (1985): «La subordinación oracional en la expresión escrita: análisis evolutivo y diferencial», *Rev. Investigación Educativa*, 5, 5-24.
- SALVADOR MATA, F. (1986): «Aspectos didácticos del texto escrito por los alumnos del ciclo medio de E.G.B. Estudio evolutivo y diferencial», *Rev. Española de Pedagogía*, 171, 97-115.
- SANTANA ROSALES, B. (1985): «Estudio de las relaciones entre las medidas de los aspectos morfológicos de la escritura», *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, 40 (5), 833-853.
- SECADAS, F. (1965): «Tests y rendimiento en el bachillerato», *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, 80, 863-882.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. y GOELMAN, H. (1982): «The role of Production Factors in writing Ability.», en M. Mystrand (Ed.), *What writers know the Language Press, and structure of writing Discourse*, Academic Press, New York, 173-209.
- STALLARD, Ch. K. (1974): «An analysis of the writing behavior of good student writers», *Research in the Teaching of English*, 8 (2), 206-218.
- VIGOTSKY, L. S. (1982): «La creación literaria en la edad escolar», *Infancia y Aprendizaje*, XVII (1), 71-85.
- WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y escribir*, Laia, Barcelona.