

SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY EN EL CONTEXTO DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: PROCESO Y RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

Scaffolding academic literacy in the context of pre-service teacher education: process and results of an action research project

Juana María Blanco Fernández
juanabla@ucm.es

Resumen

El presente trabajo presenta una propuesta de implementación de la metodología Scaffolding Academic Literacy para el tratamiento de la lectura y la escritura académica en el contexto de la formación inicial de maestros en España. Dicha propuesta ha sido desarrollada en los términos de un ciclo de investigación-acción con el objetivo final de examinar su incidencia en el rendimiento lectoescritor de los alumnos de 1º de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo (UCLM) en la asignatura troncal Lingüística Aplicada a la Enseñanza (curso 2017-2018). En primer lugar se describen las acciones correspondientes a las tres primeras fases del ciclo de investigación-acción desarrollado (planificación-acción-observación). En segundo lugar, en consonancia con la última fase de evaluación, se examina la incidencia de la metodología aplicando un diseño de investigación cuasiexperimental que responde al modelo pretest-postest con grupo de control no equivalente. A este respecto, se ha evaluado una muestra de 113 textos correspondientes al género explicación secuencial mediante un esquema de puntuación analítico diseñado al efecto y se ha cotejado el rendimiento intragrupal e intergrupalo de los estudiantes sometiendo las puntuaciones de las tres tareas de lectura y escritura realizadas durante el curso a una serie de análisis estadísticos ANOVA. Sus resultados confirman un avance en la calidad de los textos del grupo experimental, sobre todo en las categorías del esquema de puntuación vinculadas a la expresión del propósito comunicativo y la organización de la información; no obstante, se plantea la necesidad de reconsiderar el tratamiento didáctico de la valoración del tema y la sintaxis de modalidad escrita de los estudiantes en el siguiente ciclo de investigación-acción.

Palabras clave: *lingüística sistémico-funcional, pedagogía de género, metodología Scaffolding Academic Literacy, investigación-acción, formación de maestros de E. Primaria en el EEES.*

Abstract

This paper presents a proposal for the implementation of Scaffolding Academic Literacy, a methodology focused on the training of academic reading and writing in tertiary education. The proposal has been developed as an action-research cycle with the aim of examining its impact on the literacy performance of novice students in the Bachelor's Degree in Primary Education of the Faculty of Education of Toledo (UCLM) in the first year core subject Applied Linguistics for the Teaching and Learning of Spanish as a First Language (2017-2018). Firstly, actions related to the starting three phases of the action-research cycle (planning-action-observation) are described. Secondly, regarding the last

phase of evaluation, the effect of SAL is examined by applying a quasi-experimental design study of pretest-posttest with non-equivalent control group. Thereby, a sample of 113 texts corresponding to the sequential explanation genre was evaluated by means of an analytical scoring scheme designed for this purpose, after which intra-group and inter-group students performance was checked by submitting the scores of the three reading and writing tasks carried out during the cycle to a series of ANOVA statistical analysis. Results support an improvement in the quality of texts of the experimental group, especially in the categories linked to communicative purpose and informative organization; nevertheless, there is a need to reconsider the pedagogic treatment of students appraisal and syntax of written modality in the next cycle of action-research.

Keywords: *systemic-functional linguistics, genre pedagogy, Scaffolding Academic Literacy methodology, educational action-research project, pre-service primary school teachers training in EHEA.*

En el contexto de la comunicación académica y científica que tiene lugar en la universidad los alumnos adquieren progresivamente los conocimientos y habilidades que les permiten acceder a las formas de discurso de las distintas disciplinas. Sin embargo, la investigación especializada lleva tiempo poniendo el acento en las deficiencias en el desempeño lectoescritor de los estudiantes universitarios en todo el mundo (Bazerman, 2005; Lillis y Scott, 2007). Teniendo en cuenta este panorama, algunos especialistas en contexto universitario hispanohablante (Carlino, 2005; Parodi, 2010; Castelló, 2014) han señalado la necesidad de que los docentes hagan explícitas primero para sí mismos y después para sus alumnos las características de los textos académicos y de la nueva cultura científica a la que ingresan los estudiantes, así como de que especifiquen las estrategias necesarias para participar de su particular discurso disciplinar. En otras palabras, que integren iniciativas de alfabetización académica en el contexto de enseñanza/aprendizaje de los contenidos curriculares.

Antecedentes y problema de investigación

En esta línea, la investigación-acción que presentamos en este trabajo surge al advertir la distancia entre el rendimiento efectivo en lectura y escritura académica de los alumnos de primer curso del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo (UCLM) en la asignatura troncal *Lingüística Aplicada a la Enseñanza* (9 ECTS) y las exigencias que se imponen en este ámbito en la Guía-e de la materia. La voluntad de salvar esta distancia nos condujo, pues, a la búsqueda de una metodología que nos

permitiera vehicular con éxito el proceso de alfabetización académica de nuestros estudiantes.

Marco Teórico

La metodología *Scaffolding Academic Literacy* (Rose et al., 2003; Rose, 2008; Rose et al., 2008) aparece a comienzos del s.XXI en Australia como respuesta a las demandas formuladas por educadores de estudiantes adultos indígenas que afrontaban problemas derivados de su particular proceso de alfabetización académica en el seno de titulaciones universitarias enfocadas a la cultura aborígen. Su propósito era integrar el tratamiento de la lectura y la escritura académica en el contexto de estudio del currículum específico de estas titulaciones, de modo que los estudiantes indígenas alcanzasen el estándar de lectoescritura requerido en la educación superior para completar con éxito sus estudios.

En lo que respecta a sus fundamentos teóricos, se basa fundamentalmente en la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1985), la sociología de la educación (Bernstein, 1990) y conceptos pedagógicos como el de “zona de desarrollo próximo” o “andamiaje”. Su modelo de actividades hace hincapié en la preparación previa y la elaboración posterior a cualquier tarea de lectura y escritura que se realice en el aula, mientras que su modelo de lengua opera en tres niveles al considerar que los contenidos de cualquier asignatura se manifiestan en unos textos que presentan unos patrones discursivos y léxico-gramaticales característicos determinados por el género y el registro en que se inscriben. Ambos modelos están en la base de sus estrategias características:

- a) *Preparación antes de la lectura*: orienta a los estudiantes en el reconocimiento de la organización del contenido del texto según su género discursivo predominante.
- b) *Lectura párrafo a párrafo*: orienta con más detalle sobre el desarrollo del contenido del texto en sus distintas etapas y fases.
- c) *Marcado del texto párrafo a párrafo*: guía en el reconocimiento de la organización del contenido del párrafo para localizar grupos de palabras clave.
- d) *Marcado del texto oración a oración*: profundiza en la comprensión de las estructuras léxico-gramaticales del lenguaje académico para integrarlas en el repertorio lingüístico de los estudiantes.
- e) *Toma de notas conjunta*: refuerza la comprensión de conceptos y el aprendizaje de estructuras y términos del lenguaje académico.

f) *Escritura de un nuevo texto a partir de las notas*: emplea la información clave para llevar a cabo de manera conjunta una reescritura sintética del texto.

g) *Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto*: fomenta el uso independiente de las estrategias anteriores en la construcción de un nuevo texto más complejo que puede tener el mismo género o un género diferente del de la lectura.

En el contexto universitario hispanohablante no contamos con estudios que describan propuestas concretas de aplicación de la metodología *SAL*, a pesar de que se han documentado otras iniciativas similares basadas en la implementación de la pedagogía de género de la Escuela de Sídney (Moyano y Natale, 2012; Moyano y Giudice, 2016). Así pues, el interés de este trabajo radica en la novedad que esta metodología supone con respecto a la diseñada inicialmente por Martin (1993, 1999), pues amplía sus estrategias pedagógicas hasta constituir un ciclo de andamiaje reforzado. Por otra parte resulta interesante por el contexto disciplinar de aplicación, pues la instrucción en lectoescritura que reciben los futuros maestros a través de la metodología *SAL* se orienta tanto al desarrollo de su propia competencia escrita de géneros académicos como al de sus competencias docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros escolares. A este respecto, resulta un paso previo a su formación en el modelo *Reading to Learn* (Rose y Martin, 2012).

Hipótesis de investigación

El presente trabajo presenta una propuesta de implementación de la metodología *SAL* desarrollada en los términos de un ciclo de investigación-acción con el objetivo final de examinar su incidencia en el rendimiento de los alumnos a través del análisis de los resúmenes de textos académicos realizados durante el curso. Elegimos el resumen al tratarse de un género académico en cuya realización confluyen habilidades de comprensión y expresión escrita y que proporciona a los estudiantes el andamiaje necesario para la escritura de géneros disciplinares más complejos (Bosch y Scheuer, 2006).

Metodología

A continuación describimos el primer ciclo de investigación-acción realizado:

-Planificación: Inicialmente diseñamos y realizamos una prueba de diagnóstico para evaluar las habilidades de lectura literal, inferencial e interpretativa, así como de escritura de resúmenes de los estudiantes en referencia a un fragmento de texto disciplinar de carácter divulgativo. Sus resultados evidenciaron deficiencias en la lectura no literal y la síntesis, confirmando así la pertinencia de la intervención:

Puntuaciones medias de la prueba de diagnóstico inicial

Lectura						Escritura					Calificación global		
a.1 Comprensión literal		a.2 Comprensión inferencial			a.3 Comprensión interpretativa			b.1 Identificación y expresión del tema		b.2 Resume			
4p	4p	4p	4p	4p	5p	5p	5p	5p	5p	5p	10p	40p	100p
2, 4	3, 6	2, 8	1, 5	2, 6	3	1, 1	0, 4	2, 1	3, 8	2, 2	3	13	41,5

A continuación, optamos por dividir a los estudiantes en cuatro grupos para dispensarles mejor atención, asignar a cada grupo un género discursivo de trabajo y programar una serie de seminarios de dos horas de duración donde se aplicarían de manera intensiva las estrategias de la metodología. En concreto, cada grupo realizaría un seminario en el primer semestre y dos en el segundo, llegando a trabajar un total de tres textos del mismo género y temática relacionada. Estos fueron extraídos de manuales de la asignatura y corresponden a los géneros *explicación secuencial*, *exposición clasificatoria*, *argumentación* y *relato histórico explicativo* (Martin y Rose, 2008). Un aspecto crucial de esta fase fue el diseño y elaboración de las planificaciones didácticas de cada intervención docente con el objetivo de integrar la información derivada del análisis sistémico-funcional de los textos seleccionados en la aplicación de las estrategias de la metodología.

-Acción: En el curso de esta fase actuamos en dos frentes simultáneamente: las sesiones de grupo-clase, en las que aplicamos las estrategias *SAL* a la lectura de los apuntes preparados por la profesora, y los seminarios, en los que realizamos un tratamiento

completo de aquellas a través de los textos seleccionados. Previamente llevamos a cabo un taller de lingüística sistémico-funcional en el que se familiarizó a los estudiantes con sus conceptos clave.

-Observación: Durante el ciclo de investigación-acción recolectamos datos procedentes de diversas fuentes (diarios de aprendizaje, grabaciones, entrevistas y cuestionarios), no obstante los más relevantes corresponden al conjunto de muestras de escritura recabadas, que constituyen un corpus de casi 500 resúmenes.

-Evaluación: Para medir la incidencia de la metodología empleamos un diseño cuasiexperimental que responde al modelo pretest-postest con grupo de control no equivalente, con la particularidad de que el pretest sólo fue administrado al grupo experimental (N = 74) como parte del proceso de diagnóstico. La inclusión de un grupo de control respondió únicamente al interés de contar con otra vía de contraste de resultados. A este respecto, los estudiantes del grupo control (N = 59), que cursaban la asignatura en el turno de tarde con otro profesor, desarrollaron las mismas tareas que los estudiantes del grupo experimental con una metodología más cercana al tratamiento de las estrategias de lectura y escritura desde una orientación cognitiva.

A efectos de presentar un avance de los resultados, hemos analizado una muestra de 113 textos, en concreto los tres resúmenes correspondientes al género explicación secuencial producidos por el grupo experimental (N = 17) y el grupo control (N = 16) en la prueba de diagnóstico inicial (pretest), en el seminario del primer semestre (postest1) y en el primer seminario del segundo semestre (postest2).

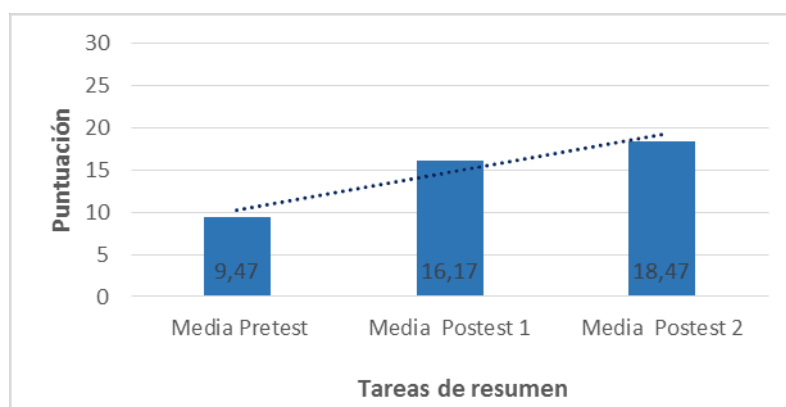
Entendemos la calidad de un resumen como la variable que da cuenta del grado de adecuación de las opciones lingüísticas y discursivas elegidas por el estudiante para realizar los significados experiencial, interpersonal y textual presentes en el texto fuente, pues éstas manifiestan el grado de comprensión y elaboración de la información que se ha alcanzado. De este modo, para evaluar las muestras diseñamos un esquema de puntuación analítico (Rose et al., 2008; Dreyfus et al., 2016; Kuiper et al., 2017) que constaba de diez categorías: tres relacionadas con el significado experiencial (propósito comunicativo, estructura esquemática e ideación), dos con el interpersonal (identificación de los interlocutores y appraisal) y cinco con el textual (periodicidad, conjunción, identificación, sintaxis de modalidad escrita y ortografía). Redactamos estas categorías como indicadores empleando un registro sencillo para facilitar su uso y les añadimos una escala de cuatro puntos (0=Inapropiado; 1=Débil; 2=Bueno; 3=Excelente) para cada uno

de los cuales se especificaron los descriptores de logro correspondientes al género *explicación secuencial* (ver Anexos).

Resultados

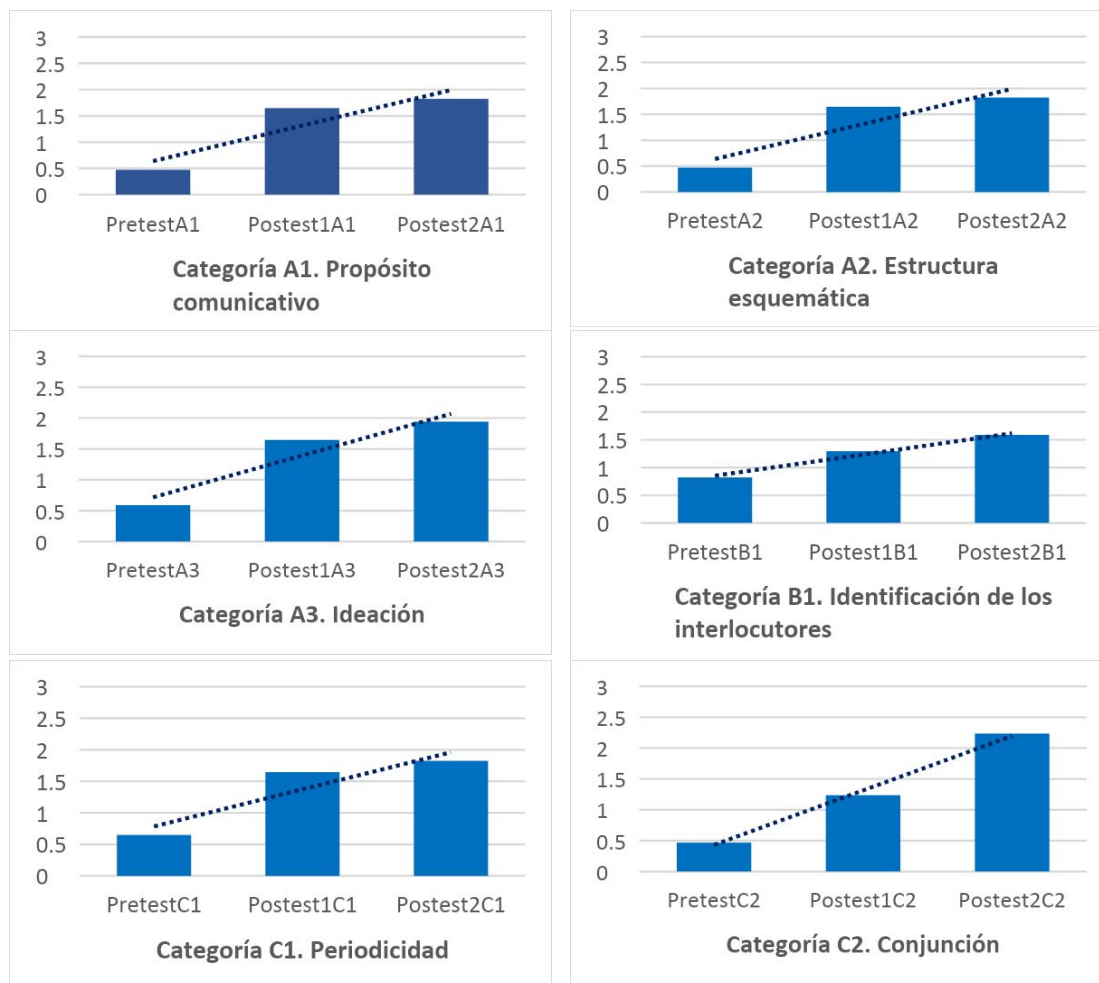
-Grupo experimental: rendimiento pretest – postests

Se aplicó el modelo lineal general para medidas repetidas de un factor y de un factor con más de una variable dependiente para contrastar las puntuaciones globales de los estudiantes en las tareas de resumen prescritas y sus puntuaciones específicas en las distintas categorías de análisis establecidas. La comparación de las puntuaciones por parejas que ofrece el modelo lineal general de medidas repetidas arroja una diferencia de medias significativa para el contraste del pretest con las otras tareas (p-valor 0,01 para el postest1 y 0,00 para el postest2), lo que confirma que todos los estudiantes han experimentado un avance en la calidad de sus resúmenes en relación al punto de partida de la investigación-acción, constituido por la tarea de la prueba de diagnóstico:



Comparación de puntuaciones medias del grupo experimental en las tareas de resumen

Según los datos que arroja el análisis estadístico anterior, las categorías A1.Propósito comunicativo, A2.Estructura esquemática, A3.Ideación, B1.Identificación de los interlocutores, C1.Periodicidad y C2.Conjunción presentan un nivel de significación adecuado (Sig. $\leq 0,05$) para confirmar su mejora:

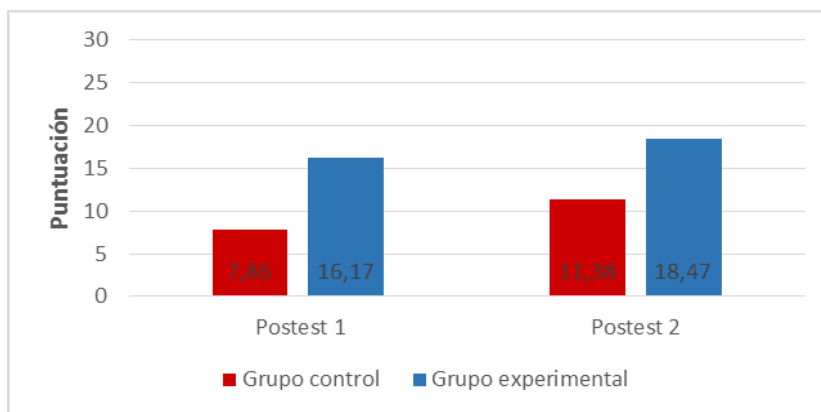


Categorías de evaluación con resultados positivos

Por el contrario, en las categorías B2. Appraisal, C3. Identificación, C4. Sintaxis de modalidad escrita y C5. Ortografía el nivel de significación no evidencia esa diferencia, bien porque las puntuaciones de los estudiantes se mantienen estables en el mismo intervalo de la escala desde el principio, lo que supone un estancamiento, o bien porque no evidencian un avance progresivo en la serie de tareas realizadas.

-Grupo experimental y grupo control: rendimiento postests

En este caso se aplicó el modelo lineal general para medidas repetidas de dos factores con medidas repetidas en un factor a fin de contrastar las puntuaciones globales de los estudiantes de ambos grupos en las tareas de resumen prescritas y sus puntuaciones específicas en las distintas categorías de análisis establecidas. Como puede observarse en el gráfico adjunto, las puntuaciones medias del grupo control relativas a cada tarea de resumen manifiestan una mejora, sin embargo, el contraste de éstas con las obtenidas por el grupo experimental arroja una idea clara sobre cómo la metodología SAL puede acelerar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes:



Comparación de puntuaciones medias grupo experimental y grupo control

Además, las categorías de evaluación que dan cuenta de un efecto más y menos significativo de la metodología *SAL* para el grupo experimental coinciden con las destacadas en el análisis de datos intragrupal.

Discusión

Los datos ratifican la eficacia de la metodología, aunque es preciso puntualizar algunas cuestiones:

-Puntuaciones en la escala de intervalo para las distintas categorías de análisis: la media de puntuación de los estudiantes del grupo experimental se sitúa entre el 1 y el 2 en casi la totalidad de las categorías de análisis. Esto significa que su desempeño general, aunque ha progresado, no puede considerarse bueno aún y es preciso seguir trabajando con el modelo en ciclos posteriores.

-Tipos de significado y rendimiento de los estudiantes: la metodología se muestra especialmente eficaz a la hora de canalizar el tratamiento del significado experiencial. Esto dota a los estudiantes de una herramienta de análisis que pueden aplicar a la lectura y a la escritura de cualquier texto académico, pues los orienta para captar su sentido y organización. Sin embargo, algunos aspectos asociados al significado interpersonal y textual no se ven especialmente favorecidos a tenor de los datos de análisis. En el caso del *appraisal*, los estudiantes parecen no advertir la relevancia de la apreciación del tema que realizan los autores de los textos académicos, a no ser que ésta sea expresada de manera especialmente evidente. Por su parte la sintaxis de modalidad escrita también se percibe bastante limitada en los textos de los estudiantes.

Conclusiones

Aunque los resultados han sido positivos, entendemos que quizá sea preciso incorporar un análisis teórico previo más detallado de algunas propiedades discursivas a la hora de aplicar las estrategias del modelo. Además, creemos necesario dedicar un tiempo más extenso a la estrategia de reescritura conjunta, de modo que los estudiantes puedan contrastar distintas opciones léxico-gramaticales para expresar el propósito comunicativo que articula cada una de las cláusulas del texto de trabajo. Con todo, la principal limitación identificada tras la aplicación y análisis de los resultados de la metodología es el tiempo del que dispone el docente para desarrollar las estrategias del modelo *SAL* de manera exhaustiva.

Prospectiva

Nos proponemos examinar la incidencia de la metodología en el desempeño de los estudiantes al resumir los textos correspondientes a la *exposición clasificatoria*, la *argumentación* y el *relato histórico explicativo*. De este modo, podríamos explorar la influencia del género discursivo en los resultados de la investigación, aportando conclusiones fundamentadas para orientar la práctica docente.

Referencias

- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press-The WAC Clearinghouse. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bazerman-wac/>
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bosch, M B. y Scheuer, N. (2006). Resumir para estudiar: concepciones de estudiantes en primer año de universidad. En J. L. Pozo et al. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 341-357). Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica de Argentina.

- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. doi: 10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A. y Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire – Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L. y Elen, J. (2017). Scaffolding tertiary students' writing in a genre-based writing intervention. *Journal of Writing Research*, 9(1), 27-59. doi: 10.17239/jowr-2017.09.01.02
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) 5–32. doi: 10.1558/japl.v4i1.5
- Martin, J.R. (1993). A contextual theory of language. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). Londres: The Falmer Press.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.) (2000), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Londres: Continuum.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Moyano, E. y Natale, L. (2012). Teaching Academic Literacy Across the University Curriculum as Institutional Policy: The Case of the Universidad Nacional de General Sarmiento. C. Thaiss et al. (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 23-34). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/wpww/>
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Gráfica*, 13(1), 33-59. doi: 10.26564/16926250.655

- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.
- Rose, D. (2008). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. En J. Garraway (Ed.), *Conversations about Foundation* (pp. 15-39). Cape Peninsula, Australia: Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology. Recuperado de <http://www.readingtolearn.com.au/articles-books-reports-on-r21/>
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox.
- Rose, D., Chivizhe, L. L., Mc Knight, A. y Smith, A. (2003). Scaffolding Academic Reading and Writing at the Koori Centre. *Australian Journal of Indigenous Education*, 32, 41-49. Recuperado de <http://www.readingtolearn.com.au/articles-books-reports-on-r21/>
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S. y Page, S. (2008). Scaffolding Literacy for Indigenous Health Sciences Students. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 165-179. Recuperado de <http://www.readingtolearn.com.au/articles-books-reports-on-r21/>

Anexos

Anexo I: Esquema de puntuación analítico empleado en la evaluación de los resúmenes

A) SIGNIFICADO EXPERIENCIAL	A1	-El estudiante respeta el propósito comunicativo del género al que pertenece el texto original	0	1	2	3
	A2	-El estudiante respeta las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original	0	1	2	3
	A3	-El estudiante respeta los términos especializados que conforman el campo del texto original	0	1	2	3
B) SIGNIFICADO INTERPERSONAL	B1	-El estudiante respeta la voz del autor del texto original y la relación de éste con la audiencia	0	1	2	3
	B2	-El estudiante respeta los recursos de <i>appraisal</i> introducidos por el autor del texto original	0	1	2	3
C) SIGNIFICADO TEXTUAL	C1	-El estudiante distribuye los términos del campo respetando las olas de información presentes en el texto original y	0	1	2	3

	correspondientes al asunto/información clave de los párrafos				
C2	-El estudiante respeta las relaciones lógicas que conectan fases, párrafos, oraciones y cláusulas en el texto original	0	1	2	3
C3	-El estudiante presenta cadenas de referencia claras en cada fase, párrafo, oración y cláusula	0	1	2	3
C4	-El estudiante respeta la sintaxis de modalidad escrita en la reescritura del texto	0	1	2	3
C5	-El estudiante respeta las normas de ortografía en la reescritura del texto	0	1	2	3

Anexo II: Descriptores de escalas empleados en la evaluación de los resúmenes

ESPECIFICACIÓN DEL INDICADOR A1 Y DESCRIPTORES RELACIONADOS

0	1	2	3
<i>Se anula el propósito del texto original por la incoherencia generalizada de la información o por la distorsión del objetivo de la tarea: en este caso se ha realizado un comentario personal basado en la información del texto original que el alumno considera más relevante.</i>	<i>Aunque se puede intuir el propósito del texto original, no se respeta debido a que la reescritura suprime información clave, lo cual dificulta notablemente la comprensión de la explicación.</i>	<i>En términos generales se respeta el propósito del texto original, aunque la reescritura suprime información que facilitaría la comprensión de la explicación.</i>	<i>Se respeta claramente el propósito del texto original.</i>

El criterio evalúa el grado en que la reescritura del texto original mantiene el propósito comunicativo correspondiente al género explicación secuencial sin distorsionarlo.