



Aprender gramática mientras se escribe: Actividad metalingüística y proceso de escritura cooperativa en el marco de una secuencia didáctica

*To learn grammar while writing: Metalinguistic activity and
cooperative writing process within the framework of an instructional
sequence*

Elisa Tormo Guevara
Universitat Autònoma de Barcelona



Resumen

Este artículo explora la actividad metalingüística que se desencadena en el proceso de composición escrita cooperativa de una reseña por parte de alumnos de secundaria en el marco de una secuencia didáctica. La intervención combina tareas de reflexión metalingüística explícita con tareas de uso de la lengua en situación de escritura en pequeño grupo. Los resultados del análisis de esa actividad metalingüística evidencian que este tipo de colaboración promueve una reflexión sobre la lengua valiosa en la que todos los alumnos hablan sobre lengua, aunque poniendo el foco en aspectos dispares y con grados de participación diferentes. Ello invita a pensar que la investigación debe orientarse a explorar de qué maneras guiar la reflexión de alumnos con capacidades distintas.

Palabras clave: Secuencia didáctica; Actividad metalingüística; Escritura; Gramática

Abstract

This article explores the metalinguistic activity that is triggered in the process of cooperative writing of a review by Secondary students within an instructional sequence. The intervention combines explicit metalinguistic reflection tasks with language use tasks in a writing situation in small groups. The results of the analysis of this metalinguistic activity show that this type of collaboration promotes a reflection on the valuable language in which all students speak about the language, although focusing on a wide range of aspects and with different degrees of participation. This invites to think that research should explore in what ways to guide the reflection of students with different capacities.

Keywords: Instructional sequence; Metalinguistic activity; Writing; Grammar

INTRODUCCIÓN

En este artículo se sintetizan algunos de los resultados de una investigación cuyo foco es el proceso de composición escrita de unos alumnos de Secundaria en España que tenían como tarea final escribir una reseña. Ese proceso se desarrolla en el seno de una secuencia didáctica (a partir de ahora SD) en la que se trabajan aspectos relacionados con el discurso (p. ej., la cohesión textual) como puente entre el conocimiento gramatical y el uso discursivo, de donde surgen los resultados que presentamos más abajo. Exploramos algunos rasgos de la actividad metalingüística que se genera durante el proceso de composición escrita en pequeños grupos para averiguar cómo construyen los estudiantes su discurso escrito, cómo piensan sobre él y cómo lo evalúan antes de incluirlo (o no) en el texto concreto que están elaborando.

Analizar las conversaciones que se producen durante la escritura colaborativa resulta enormemente revelador puesto que no solo aporta ricas informaciones sobre el proceso de aprendizaje, sino que ayuda también a cuestionar creencias comunes entre los docentes de lenguas en el sentido de que los alumnos escriben sin pensar o sin fijarse suficientemente en la tarea sin atender a las explicaciones del profesor (ver p. ej., Fontich 2019a). En este sentido, y siguiendo a Vygotski (1978), mantenemos la postura de que aquello que un aprendiz puede hacer hoy en colaboración, lo podrá llevar a cabo individualmente mañana. Múltiples trabajos han señalado que en el proceso de composición escrita resulta de capital importancia la observación reflexiva de los elementos lingüísticos al servicio de una determinada intención y un significado (Camps y Milian, 2020; Camps, Ribas, Milian y Guasch, 2020). Estos elementos (p. ej., la elección sintáctica y léxica, los usos de la puntuación o la estructuración del discurso), tal y como señala Cassany (2005), no pueden ser resueltos automáticamente por una máquina, sino que se deben controlar de manera consciente por parte del escritor.

Este estudio surge de un interrogante común entre el profesorado de lenguas de secundaria: ¿Cómo relacionar el saber gramatical y el saber de la lengua en uso? (Camps, 2014). Nos planteamos el siguiente objetivo: explorar en qué medida la escritura colaborativa en el seno de una SD favorece la actividad metalingüística de los alumnos y cuáles son algunos de los rasgos de esa actividad. El texto que sigue pretende explorar si los alumnos integran en su discurso los contenidos lingüístico-discursivos propuestos. Este objetivo analiza cómo es la actividad metalingüística desencadenada por el proceso de escritura cooperativa y para ello se centrará en dos aspectos de ese discurso: las reformulaciones y los enunciados metalingüísticos.

Ello puede ayudarnos a entender mejor cómo implementar SD en las aulas de secundaria.

MARCO TEÓRICO

Nuestro estudio se sitúa en la intersección entre composición escrita y contenidos lingüísticos y adopta el modelo de SD expuesto en Camps (2020a) y Zayas (2012), orientado a crear un contexto que ayude a vincular aspectos fundamentales de la reflexión sobre la lengua y del aprendizaje de su uso. Proporciona motivos para escribir (Camps, 2000), y por ello mismo también motivos para reflexionar sobre el escribir: las actividades específicas en torno a diferentes aspectos lingüísticos tienen sentido porque se orientan a un producto discursivo claro, lo que redundará en una enseñanza más intencional y unos aprendizajes más significativos (Zayas, 2012). La SD analizada propone a los alumnos explorar las posibilidades expresivas de las palabras, desde la premisa de que desarrollar conocimiento sobre el lenguaje significa llegar a ser metalingüísticamente consciente y poder pensar gramaticalmente sobre el lenguaje (Williams, 2004 y 2005).

Según Camps (2014 y 2020b), la actividad metalingüística de cualquier individuo puede llegar a manifestarse de tres maneras, que corresponderían con tres niveles: un nivel procesal y no verbalizado, un nivel verbalizado en un lenguaje común y un nivel sistematizado verbalizado, que se expresa en un metalenguaje específico. El interés del primer nivel radica en el hecho de que puede manifestarse sin una conciencia gramatical explícita, y ser así el punto de partida para una eventual reflexión guiada por el profesorado. El segundo y tercer nivel implicarían diferentes grados de conciencia sobre los fenómenos de la gramática. Es en estos grados donde encontramos las diferencias y relaciones que Vygotski (1978) sitúa en las relaciones entre conceptos espontáneos y científicos.

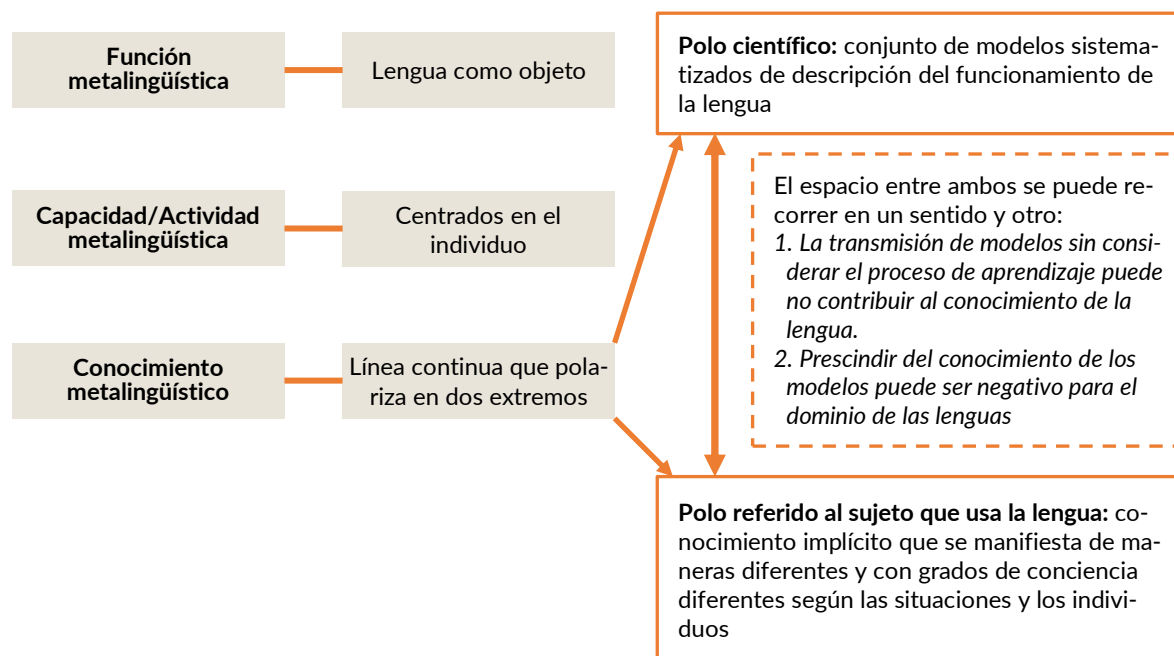
A través del presente estudio se pretende contribuir al debate sobre el rol de la gramática en el aprendizaje de la escritura, especialmente en lo vinculado a la reflexión metalingüística. A pesar de las posiciones que históricamente han considerado que la gramática no aporta apenas nada al aprendizaje de la escritura, estudios desarrollados en las últimas décadas sugieren que esa influencia sí puede ser relevante. Trabajos como Harris (1962), O'Hare (1973) y Kolln (1981) apuntaban ya que la enseñanza de la gramática en el contexto de escritura podía ser mucho más beneficiosa que enseñarla de una manera aislada y con el único propósito de evitar el error o corregirlo. En este sentido, Calkins (1980) comprobó que los estudiantes de tercer grado aprendieron la puntuación mucho mejor en el contexto de

la escritura y publicación de los textos que estudiando las reglas de puntuación de manera aislada. Así mismo, para Butterfield, Hacker, Plumb, Quathamier y Heinen (1994), los errores de significado son más difíciles de detectar y corregir que los errores de superficie, por lo que requieren un acompañamiento ajustado (una postura defendida también por Weaver, 1996).

Más recientemente, Paraskevas (2006) utiliza una metáfora para explicar por qué es importante la gramática en la escritura: “Students should learn about the craft of sentences the way my husband learns about the craft of woodworking; in both, the goal is to give us the flexibility necessary to express ourselves in the world” (p.65). Puntualiza que la gramática no es, en ningún caso, un conjunto de “se puede” y “no se puede” sino un sistema rico y flexible que permite a los hablantes expresarse de forma adecuada, e incide en que se debe enseñar gramática para hacer a los estudiantes conscientes de las opciones estilísticas que tienen ante diferentes intenciones retóricas. También Myhill (2011) defiende el valor de la gramática cuando se enseña en el contexto de la escritura bien sea respecto a las demandas lingüísticas de un género particular, o bien relacionado con las necesidades escritoras de un aprendiz en concreto. La autora indica así que los jóvenes escritores son introducidos a un “repertorio de infinitas posibilidades”, enseñándoles explícitamente diferentes maneras de dar forma a las frases o textos o cómo las diferentes elecciones de palabras pueden generar distintas posibilidades de creación de significado.

En este sentido, Derewianka y Christie (2008) utilizan la gramática como una herramienta para iluminar la comprensión de los alumnos sobre cómo funciona un texto. Parten de la premisa de que la enseñanza descontextualizada de la gramática dirigida a la actividad de identificación y etiquetado de las clases de palabras y estructuras sintácticas no contribuye de por sí a la mejora del proceso de escritura. Por el contrario, una intervención orientada a promover la reflexión lingüística en el proceso de escritura contribuye a integrar gramática y escritura de manera más significativa y productiva, una posición defendida también por Zayas (2012). Así, como señalan los trabajos reunidos en Camps, Guasch, Milian y Ribas (2020), el interés por los conceptos metalingüísticos para la enseñanza no se limita al estudio del conocimiento metalingüístico externo o al estudio de la función metalingüística de la lengua en uso, sino a la relación de este conocimiento con el sujeto, a las formas de manifestarse y a las maneras en que los hablantes acceden a esas nociones y hacen uso de ellas, tal como refleja la Figura 1.

Figura 1. Conceptos relacionados con el metalenguaje (adaptado de Camps et al. 2020)



Trabajos como los mencionados (ver también Milian, 2005; Camps, 2010; Fontich, 2019b; Ribas, 2020) exploran el conocimiento gramatical de los alumnos y muestran una fuerte disociación entre el saber declarativo (sobre el sistema gramatical) y el saber procedimental (el que se activa en el proceso de escritura). Por un lado, destacan que el conocimiento que se desprende de la lengua en uso no es sistematizado y no parece que dé la posibilidad al alumno de recuperar ese saber en situaciones de uso formal, como en general el uso escrito. Y, por otra parte, el conocimiento explícito del sistema gramatical no parece garantizar tampoco el saber usar la lengua. Esos estudios muestran la necesidad de integrar ambos aspectos. Para ello, promover la interacción en el aula va a ser primordial. Como señalan autores como Mercer (2008), los alumnos en muchas ocasiones no saben conversar “por sí mismos” puesto que esta es una actividad que debe ser aprendida (ver también Edwards y Mercer, 1987; Wegerif, Boero, Andriessen y Forman, 2009). Cuando esa conversación versa sobre la lengua, tal como indica Fontich (2019b), es necesario también acompañar a los alumnos para que sepan cómo desarrollar una interacción verdaderamente colaborativa.

METODOLOGÍA

Este trabajo es un estudio de caso (Stenhouse, 1988; Stake, 1994), en el marco de la investigación-acción educativa, pues se basa en una intervención de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo como docente por el investigador que presenta ahora el estudio, con el objetivo último de contribuir al marco teórico que fundamenta el modelo de intervención. En definitiva, como investigación-acción, busca obtener información que va a ser objeto de análisis, con la intención de que ese estudio revierta sobre la práctica, lo cual responde al planteamiento teórico-práctico de la didáctica como campo específico (Camps, 2020c).

La SD “¿Eres lo que escribes?” se desarrolló en la asignatura de Lengua castellana y literatura con alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (13-14 años) en un centro público del área metropolitana de Tarragona (España), durante once sesiones de 60 minutos, registradas en audio y descritas en los *Diarios de aprendizaje* tanto del alumnado como de la docente. Tenía como proyecto final la escritura cooperativa de una reseña crítica de un cortometraje sobre la obsesión por las nuevas tecnologías. Se trabajaron los mecanismos de la lengua (p. ej., la cohesión textual), así como las características de la argumentación y del género discursivo de la reseña. Esta SD, con un hilo conductor que buscaba ser atractivo para el alumnado, pretendía promover el uso reflexivo de la lengua: es decir, no únicamente el conocimiento sobre conceptos gramaticales sino su aplicación práctica en la escritura (para más detalles, ver Tormo, 2017). Como hemos señalado, combinaba actividades creadas para la reflexión metalingüística explícita con otras que promovían un uso menos dirigido. El modelo de SD (Camps, 1994 y 2020a), en tanto que proyecto de lengua, se formula como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo que se tendrá en cuenta la situación discursiva, y al mismo tiempo como una propuesta de aprendizaje con unos contenidos explicitados que orientan los criterios de producción y de evaluación del texto que se produce.

Las conversaciones ocurrieron durante tres sesiones y fueron posteriormente transcritas.¹ En las líneas que siguen nos centramos concretamente en tres de los grupos, de los que a continuación presentamos una breve caracterización:

¹ Criterios de transcripción: 1) sin mayúsculas; 2) sin signos de puntuación; 3) transcripción ortográfica de lo que se dice, aunque no sea normativo. Símbolos: 1) - palabra truncada/ enunciado truncado; 2) secuencias tonales terminales descendentes \, ascendente ?, mantenida _; 3) pausa corta de 2 segundos (...), pausa media de 3 segundos (...), pausa larga de más de 3 segundos (número de segundos); 4) solapamiento /texto/; 5) interrupción que implica cambio de turno =; 6) seguimiento de la conversación ~; 6) risa @@@; 7) duda

- Grupo 1: María y José Luis son dos alumnos castellanohablantes (originarios del barrio donde está el instituto y de un país latinoamericano, respectivamente) y ejemplo de alumnos que han evolucionado positivamente en términos de integración desde su llegada al centro, a pesar de que sus resultados académicos en la materia de Lengua castellana y literatura no son destacables.
- Grupo 2: Marc, Ana y Pau forman un grupo lingüísticamente heterogéneo (sus lenguas maternas son respectivamente el castellano, el catalán y el francés, siendo la participación de este último alumno muy baja) y tienen bajas calificaciones en Lengua; en el grupo destaca Ana por su carácter creativo (aunque en ocasiones impulsivo y disperso) y por su habilidad con la escritura.
- Grupo 3: Carla y Alba son castellanohablantes, con un buen rendimiento académico y una actitud colaborativa respecto a las tareas que se proponen.

Este análisis nos ha permitido profundizar en la idea (desarrollada ampliamente en España con estudios como Milian, 2005, Camps et al. 2007 y Camps et al. 2020) de que la escritura cooperativa potencia la actividad metalingüística y revierte en una mejora en el aprendizaje de la escritura. El análisis se basa en dos unidades de análisis: “reformulación” y “enunciado metalingüístico” (a partir de Camps, Ribas, Milian y Guasch, 2020 y Milian, 2005 y 2020). Se entiende por reformulación un mecanismo con función retroactiva de volver sobre lo ya dicho, de especial importancia en la escritura colaborativa e indicio de actividad metalingüística. Se entiende por enunciados metalingüísticos aquellos fragmentos del diálogo que versan sobre el texto que se está produciendo.

La actividad de reformulación incluye el conjunto de operaciones de revisión contemplado en los modelos cognitivos sobre la composición escrita: volver atrás en el texto, observarlo, evaluarlo y modificarlo, si es preciso. Se trata de una reflexión metalingüística con un carácter en ocasiones poco manifiesto, a través del cual los alumnos comparten con sus compañeros de grupo sus ideas para el texto, y que supone un reto significativo para escritores noveles. Estas propuestas pueden ser

m::/ a::/ e::; 8) alargamiento de la palabra segundos :/ ::/ :::; 9) sonido paralingüístico de continuación de lo dicho anteriormente ntx*; 10) fragmento incomprensible XXX y 11) cambio lengua en negrita; 11) uso de seudónimos.

aceptadas, modificadas o rechazadas, pero lo esencial es la actividad manipulativa del lenguaje que suponen.

La actividad metalingüística se manifiesta en reformulaciones situadas a su vez en un continuum entre las manifestaciones implícitas y las explícitas: en el extremo implícito, los alumnos reflexionan sobre el lenguaje por ejemplo cambiando sin mencionarlo palabras del texto que se está escribiendo, mientras que en el extremo explícito incluyen de manera expresa enunciados sobre la operación que llevan a cabo. En ese continuum, las reformulaciones se clasifican de la siguiente forma:

- a) simple o implícita: sin ningún paso intermedio entre una formulación y la siguiente
- b) con negación explícita: previamente a la forma propuesta, expresando en ocasiones dudas y derivando en ocasiones hacia una intensa actividad de comparación entre formas, pero sin reflexión metalingüística explícita
- c) con reflexión metalingüística, pero sin términos específicos
- d) con reflexión metalingüística y con términos específicos

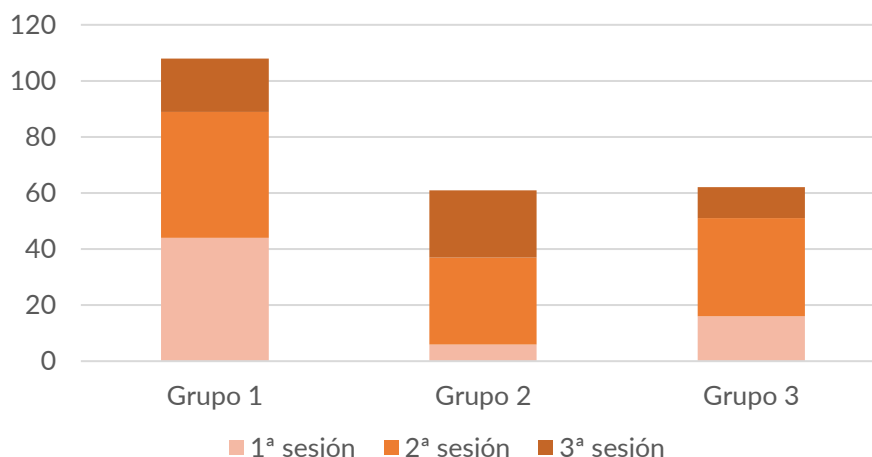
En segundo lugar, se han estudiado los tipos de enunciados metalingüísticos que se producen durante el proceso de composición escrita y se han distinguido cinco tipos distintos según el foco de atención:

- a) rasgos discursivos: emisores, destinatarios, función del texto, uso de sinónimos, plural de modestia, etc.
- b) estructura del texto: rasgos organizativos del texto, superestructura, progresión temática y orden de la información, etc.
- c) aspectos lingüísticos: cohesión textual, aspectos lexicales, sintaxis de la frase, elipsis, etc.
- d) ortografía y puntuación: aspectos normativos o dialectales, etc.
- e) aspectos valorativos: referencias al texto en su conjunto de manera general y, por tanto, no encuadradas en ninguna de las anteriores categorías.

ANÁLISIS

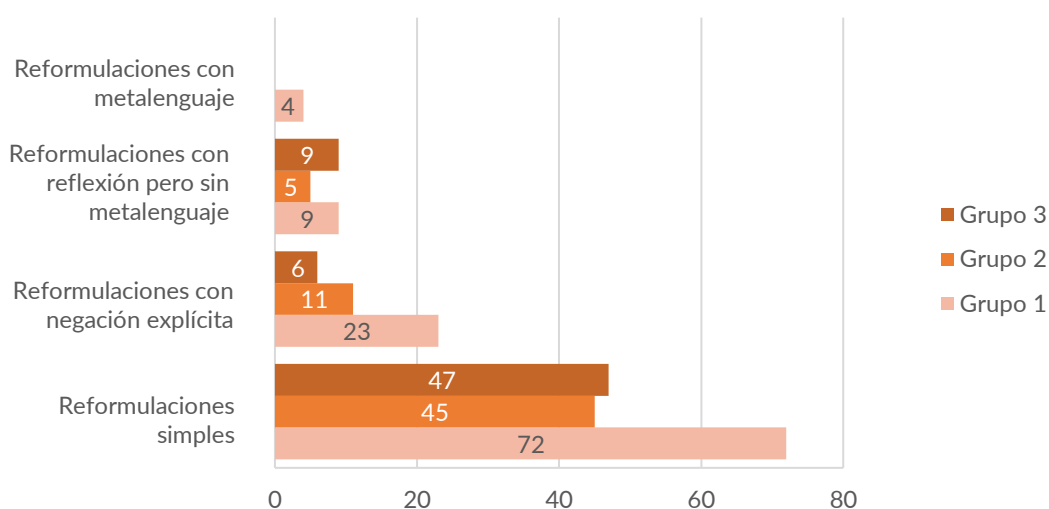
Comenzaremos el resumen del análisis haciendo referencia a las reformulaciones explícitas e implícitas (Figura 2). Podemos observar que en los tres grupos la sesión

Figura 2. Reformulaciones por sesión



en la que más reformulaciones encontramos es la segunda (centrada en el borrador) y que el Grupo 1 es el más activo. Cabe decir que ese grupo nos ofrece un proceso de escritura muy rico y de gran interés, en el que ninguno de los alumnos destaca por encima del otro y su colaboración es muy equilibrada. Ambos participan por igual y con el mismo nivel de responsabilidad e implicación hacia las tareas propuestas (sobre las que reflexionan en bastantes ocasiones). Su relación se mantiene estable a lo largo de las tres sesiones que duró este proceso de composición, lo que queda reflejado en el gráfico. Respecto a las reformulaciones (Figura 3), las más habituales en los tres grupos son las simples, es decir, las que se producen sin que tenga lugar ni una negación ni una reflexión; simplemente, a la propuesta de un compañero, el otro responde con otra idea diferente.

Figura 3. Tipos de reformulaciones por grupos



Podemos observar esto en los siguientes diálogos. En el Diálogo 1 (Grupo 1), José Luis y María incluyen en su reseña el porcentaje de personas que se aíslan por culpa de las redes sociales; en el Diálogo 2 (Grupo 2), Marc y Ana acuerdan cómo incluir el número de rupturas sentimentales causadas por las redes sociales

Diálogo 1. Reformulación simple (Grupo 1)

1. José Luis: de ese 39 por ciento
2. María: de ese:: 39 por ciento:: el veintiuno coma tres
3. J: se aísla o sea presenta indicios de aislamiento:: de aislamiento
4. M: y irasci:: bueno eso
5. J: de aislamiento debido:: ¿debido a qué? debido a que de:: bi:: do
6. M: a su pérdida de tiempo chateando (.) a su pérdida de tiempo en las redes sociales

Diálogo 2. Reformulación con negación explícita (Grupo 2)

1. Marc: veinte:: más de 28 millones de rupturas por redes sociales por todo el mundo
2. Ana: pongo unas 28 para que sea más o menos exacto (..) unas 28 mil
3. Marc: y podemos preguntar qué pensáis de eso/
4. Ana: espera:: unas 28 unas 28:: unas 28 millones es que no queda bien unas 28 millones de rupturas
5. Marc: sí
6. Ana: e:: a lo largo e:: de todo el mundo
7. Marc: por todo el mundo no (.) por redes sociales
8. Ana: e::
9. Marc: no por redes sociales en todo el mundo

Las reformulaciones con reflexión son menos habituales, pero ocurren, como ilustran los dos diálogos siguientes, ambos del Grupo 1. En el Diálogo 3, los alumnos buscan un sinónimo de la palabra “personas” con el fin de no repetir la misma palabra de nuevo, mientras que en el Diálogo 4, muestran desacuerdo respecto al tiempo verbal que quieren utilizar.

Diálogo 3. Reformulación con reflexión metalingüística sin términos específicos (Grupo 1)

1. María: pero no sería de personas porque si no lo repetimos mucho
2. José Luis: de individuos
3. María: ¿individuos?
4. José: individuos son personas
5. María: ¿individuos son personas?
6. José: sí
7. María: individuos es malo es como si fuese malo
8. José: qué va (.) vale espera
9. María: creo
10. José: espera no (..) pero el por ciento
11. María: ¿más del por ciento de humanos?

Diálogo 4. Reformulación con reflexión metalingüística (con términos específicos) (Grupo 1)

José Luis: en primer lugar pensamos que todos vosotros estáis

María: estaréis

José Luis: estáis en presente

María: estaréis de acuerdo

José Luis: es estáis no estaréis ¿sí?

María: en primer lugar pensamos que todos vosotros ¿estáis?

José Luis: estáis de acuerdo

María: que todos vosotros estaréis porque es futuro

José Luis: estaréis es como si::

María: que no (.) pon estáis

José Luis: que no (.) que así está bien hecho (.) ya verás

Cabe decir que aquellos intercambios en que los alumnos se apoyan en el metalenguaje específico son prácticamente inexistentes (4 en total). Estos datos nos sugieren la dificultad en utilizar metalenguaje específico cuando se trabaja de forma autónoma en la escritura (algo ya indicado por estudios previos, ver más arriba). Ello nos invita a desarrollar investigaciones que profundicen en los motivos por los que no utilizan esos conceptos que, en principio, sí conocen.

A continuación, haremos referencia a la segunda categoría de análisis, es decir, los enunciados metalingüísticos (EM), que, si bien incluye también reformulaciones, es mucho más amplia. En la Figura 4 se presenta un recuento de los EM de los tres grupos.

Los enunciados de ortografía y puntuación son, quizás, los más sencillos de precisar para el alumnado, reflejando la importante insistencia en la escuela en estos dos aspectos. Gran parte de las correcciones de textos escritos destacan especialmente las faltas ortográficas, dejando en un segundo plano los errores relacionados con los demás aspectos (la cohesión, el léxico, la coherencia o el discurso). Las dudas ortográficas más habituales tienen que ver con las transferencias entre catalán-castellano o entre grafías que suenan igual (b/v, c/z, uso de la hache). En este sentido, marcando así una diferencia clara con los Grupos 1 y 2, casi el 50% de los enunciados metalingüísticos del Grupo 3 son los dedicados a esta tipología. Estos son aspectos que ofrecen, en muchas ocasiones, correcciones “únicas”, en las que no hay tanta variabilidad de las soluciones como en otros aspectos del texto, tal como se ilustra en el Diálogo 5, en que el grupo de alumnos colabora para escribir bien los nombres de los protagonistas del cortometraje.

Diálogo 5. EM centrados en ortografía y puntuación (Grupo 2)

Pau: quién es el director y todo eso

Ana: ¿Miki? ¿Miki?

Marc: Espar::bé::

Ana: ¿Espargué?
 Marc: con acento en la e
 Ana: ¿así con u? ah Esparbé
 Marc: y Miriam Hernández
 Ana: Y Miriam Hernández (.) ¿Hernández?
 Marc: Hernández sí con acento en la a

Los enunciados sobre la estructura textual tienen una importante presencia en los intercambios de los Grupos 1 y 2. Podemos suponer que en principio ello se debe a la atención que se le ha dedicado al género discursivo de la reseña crítica durante el desarrollo de la secuencia didáctica, como se puede observar, por ejemplo, en el Dialogo 6, en el que María y José Luis acuerdan cómo iniciar su reseña crítica. Sin embargo, esas referencias son prácticamente inexistentes en el Grupo 3.

Diálogo 6. EM centrados en la estructura textual (Grupo 1)

1. María: primero (.) el resumen objetivo (.) a ver ¿cómo lo hacemos?
2. José Luis: pero nos tendrá bueno:: es mejor que
3. María: no (.) empezamos por esto ¿no? ¿mejor?
4. José Luis: ¿por qué?
5. María: por esto
6. José Luis: ¿por los argumentos?
7. María: claro y a partir de esto ya sacamos como el resumen
8. José Luís: vale (..) a ver
9. María: a ver empecemos presentando el tema y el tema es comunicación real respecto a la virtual

Si todos los alumnos han realizado las mismas actividades, ¿a qué se puede deber tal divergencia entre grupos? A nuestro parecer, la dinámica creada en el proceso de composición escrita cooperativa es la que marca ese trabajo metalingüístico. En el caso del Grupo 3, las alumnas están llevando a cabo una tarea en la que la planificación y la discusión tienen un peso irrelevante, considerando la escritura como un proceso lineal, en el que detrás de un aspecto va el siguiente sin barajar la posibilidad de anticipar cómo quedará su producto final, si tendrá lógica o no respecto a su estructura, etc.

Por otro lado, son relevantes los EM sobre aspectos lingüísticos. En el Diálogo 7 (Grupo 2) observamos cómo Ana explica a Marc qué es una elipsis.

Diálogo 7. EM centrados en los aspectos lingüísticos (Grupo 2)

1. Marc: ¿un sinónimo de parejas? compañeros de piso
2. Ana: opinamos que tendrían que hablar más cara a cara ¿eso es: la:: la elipsis? bueno aquello que::
3. Marc: ¿qué?

4. Ana: eso que era subsi:: como ya sabíamos de que estamos hablando no hace falta volverlo a repetir como aquello de vas a comprar pan no: mamá voy a comprar pan (.) o sea voy a comprar pan ¿cuántas?
5. Marc: ¿cuántas barras?
6. Ana: ¿cuántas quieres? no hace falta que digas pan otra vez (.) no es lo mismo
7. Marc: ves es que lo he repetido

Sin embargo, se trata de EM poco frecuentes en el Grupo 3. Este grupo también se implica en EM, de hecho, de una manera bastante similar a los otros dos grupos, pero su proceso de escritura es mucho más rápido, las intervenciones más cortas y las divergencias entre compañeras se solucionan sin apenas discusión, aceptando enseguida las modificaciones. Así pues, muestran una menor inquietud por buscar el léxico adecuado o por solucionar los problemas sintácticos que les puedan surgir (ver más arriba los estudios sobre la interacción en el aula).

La escasez de EM sobre rasgos discursivos lleva a interrogarse sobre parte del planteamiento propuesto en la SD. Se trata de intercambios como los del Grupo 1 en el Diálogo 8 (en el que los miembros del grupo dudan sobre si escribir su reseña en plural) y en el Diálogo 9 (en el que un alumno busca un sinónimo del verbo “facilitar” para no repetirlo). Así pues, este sería un aspecto que requeriría una revisión de la intervención ya que el análisis muestra que los alumnos no recurren en gran manera a esos contenidos durante la redacción. Finalmente, EM valorativos, como los del Diálogo 10 (en el que los alumnos valoran positivamente su propio texto), presentan una amplia variedad, aunque no se han producido apenas.

Diálogo 8. EM centrados en los rasgos discursivos (uso del plural) (Grupo 1)

1. José Luis: ¿lo tenemos que hacer en plural? ¿nosotros pensamos?
2. María: claro (.) nosotros (.) supongo no sé (.) ¿profe?
3. José Luis: por ejemplo en mitad de lo de los argumentos podemos poner (..) lo más importante (...) podemos decir lo más importante es que:: es lo de la:: de lo que ya no te quedas tanto con la gente sino que::
4. María: (a la profesora) lo tenemos que escribir en plural si es en parejas ¿o no? ¿o lo hacemos en primera persona?

Diálogo 9. EM centrados en los rasgos discursivos (uso de sinónimos) (Grupo 1)

1. José Luis: en en en algunos casos:: puede facilitarte (...) vale sinónimo de facilitar
2. María: no sé
3. José Luis: ayudar
4. María: entonces lo repetimos
5. José Luis: joer:: mhmhm (...)
6. María: es que facilitar es hacer algo fácil (...) ponemos el dicho ese de:: este mira (le enseña la libreta) supongo que está bien (...)

Diálogo 10. Grupo 2: EM de tipo valorativo

1. Marc: ¿tiene una opinión (.) una parte de opinión?
2. Ana: sí
3. M: la parte de opinión tiene al menos quince líneas
4. A: ¿ein? a ver una dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez once pero ya es un buen texto así que

CONCLUSIONES

Tras el análisis de la interacción para la composición escrita se puede corroborar que este tipo de colaboración promueve reflexión sobre la lengua. Todos los alumnos, en mayor o menor medida, hablan sobre lengua. Eso sí, se han obtenido resultados dispares. La utilización de términos específicos es escasa, aunque no por ello dejan de reflexionar sobre lo que quieren incluir en el texto. En lo que se refiere a enunciados metalingüísticos, existe un predominio indiscutible de enunciados de ortografía y puntuación (especialmente comas o puntos y seguidos) y los relacionados con la estructura textual. La estructura textual del género discursivo de la reseña crítica es otro de los aspectos sobre los que más conversan los alumnos. Y la inquietud respecto al léxico y otros aspectos los vemos reflejados en los enunciados sobre aspectos lingüísticos.

En cuanto a las reformulaciones, al menos en el caso que presentamos coincide que las reformulaciones simples son las más numerosas en todos los grupos, sin embargo, en el grupo 1, que hemos considerado referente, encontramos un buen número de reformulaciones con negación explícita y también con reflexión (prácticamente todas sin metalenguaje). A mayor número de reformulaciones, un mejor trabajo en colaboración y un proceso de composición escrita más equilibrado (ver Grupo 1). Las reformulaciones, además de provocar un trabajo cognitivo son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita colaborativa. Gracias a ellas, sin ser apenas conscientes, están trabajando con la lengua, esforzándose por ver mejorados sus escritos, dándoles forma a estructuras en una tarea compleja, pero continua y productiva.

El análisis y los resultados que hemos presentado (ver Tormo, 2017, para más detalle) sugieren la necesidad de adoptar una doble línea de actuación. Respecto a la enseñanza de la escritura en la escuela, nos situamos entre aquellos trabajos que defienden la atención al proceso de escritura como marco ideal para promover procesos reflexivos, en los que los conocimientos gramaticales toman una dimensión discursiva y quizás para algunos alumnos más significativa. Respecto al modelo de secuencia, los resultados indican que los beneficios de una intervención

dilatada en el tiempo que promueva la participación de alumnos con capacidades distintas, aunque también la necesidad de arbitrar más medidas de acompañamiento para que los alumnos incorporen una mayor diversidad de nociones en sus diálogos.

REFERENCIAS

- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., Plumb, C., Quathamier, D. y Heineken, E. (1994). Text revision: Detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 65-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.86.1.65>
- Calkins, L. M. (1980). Children's Rewriting Strategies. *Research in the Teaching of English*, 14(4), 331-341. www.jstor.org/stable/40170784
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (Eds.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 23-40). Bruxelles: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>
- Camps, A. (2020a). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 63-72). San Juan: Universidad de San Juan.
- Camps, A. (2020b). Aprender gramática. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 147-158). San Juan: Universidad de San Juan.
- Camps, A. (2020c). Intervención, innovación e investigación: Una relación necesaria para las didácticas. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 363-368). San Juan: Universidad de San Juan.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 231-251. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.695/pr.695.pdf
- Camps, A., Ribas, T., Milian, M. y Guasch, O. (2020). Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 151-164). San Juan: Universidad de San Juan.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco/libros.
- Derewianka, B. y Christie, F. (2008). *A functional approach to writing development. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum International Publishing.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- Fontich, X. (2019a). Formative seminars to explore teachers' conceptualization of grammar teaching for learning to write. Comunicación presentada en la 18ª edición de la Conferencia Bienal de EARLI, Aachen, 12 - 16 Agosto.

- Fontich, X. (2019b). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads-A Journal of English Studies*, 24(1), 26-44. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.03>
- Harris, R. J. (1962). *An experimental inquiry into the functions and value of formal grammar in the teaching of written English to children aged twelve to fourteen*. London: University of London.
- Kolln, M. (1981). Closing the books on alchemy. *College Composition and Communication*, 32(2), 139-151. <https://doi.org/10.2307/356688>
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51(1), 90-100. <https://doi.org/10.1159/000113158>
- Milian, M. (2005). Reformulation: A means of constructing knowledge in shared writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 5(3), 335-51. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-8560-9>
- Milian, M. (2020). Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp.353-362). San Juan: Universidad de San Juan.
- Myhill, D. (2011). The Ordeal of Deliberate Choice: Metalinguistic Development in Secondary Writers. En V. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 247-274). New York: Psychology Press/Taylor Francis Group.
- O'Hare, F. (1973). *Sentence combining; improving student writing without formal grammar instruction*. Chicago: Natl Council of Teachers.
- Paraskevas, C. (2006). Grammar apprenticeship. *English Journal*, 95(5), 65-70. <https://doi.org/10.2307/30046591>
- Ribas, T. (2020). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp.59-70). San Juan: Universidad de San Juan. http://www.unsj.edu.ar/extension/editorial_universitaria
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tormo, E. (2017). Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/188077>
- Vygotski, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weaver, C. (1996). Teaching grammar in the context of writing. *English Journal*, 85, 15-24. <https://doi.org/10.2307/820502>
- Wegerif, R., Boero, P., Andriessen, J. y Forman, E. (2009). A dialogue on dialogue and its place within education. En B. Schwartz, T. Dreyfus y R. Hershkowitz (Coords.), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 184-199). London-New York: Routledge.
- Williams, G. (2004). Ontogenesis and grammatics: functions of metalanguage in pedagogical discourse. En G. Williams y A. Lukin (Eds.), *The Development of Language: Functional Perspectives on Species and Individuals* (pp. 241-267). London: Continuum.
- Williams, G. (2005). Grammatic in schools. En R. Hasan, C. Matthiesen y J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 281-310). London: Equinox.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>



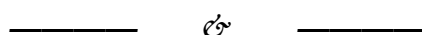
ELISA TORMO GUEVARA

Profesora de lengua y literatura castellanas en enseñanza secundaria. Actualmente, ejerce asesora en el Centro de Formación del profesorado de Educación Inclusiva. Es doctora en didáctica de la lengua por la Universitat Autònoma de Barcelona (2017) y miembro del grupo de investigación GIEL de la Universitat de València.

eli.tormo.guevara@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0120-8690>



Tormo Guevara, E. (2020). Aprender gramática mientras se escribe: Actividad metalingüística y proceso de escritura cooperativa en el marco de una secuencia didáctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), e820. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.820>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 14-09-2019
Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 14-06-2020

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>