



Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita en colaboración a partir de la lectura de fuentes diversas

Metacognitive regulation and metalinguistic activity during a collaborative writing composition process based on reading from sources

Aina Reig
Universitat de València

Resumen

En este artículo se presenta un estudio de caso con el que se indaga en el proceso de escritura desencadenado por la lectura de fuentes de documentación diversas. Para llevar a cabo la investigación, se implementa en un aula de secundaria una secuencia didáctica basada en la modalidad de escritura cooperativa. Mediante el análisis de las interacciones de los equipos de trabajo (hablar para escribir y actividad metalingüística) y de los diferentes textos producidos, se determina la incidencia de las regulaciones externas en la calidad del proceso de escritura y de los productos textuales. Los resultados evidencian lo que de positivo para el aprendizaje lingüístico aportan las tareas complejas y contextualizadas que combinan la lectura y la escritura y que se apoyan en la colaboración. Además, sugieren la necesidad de más investigación para explorar qué tipo de intervenciones y de acompañamiento pueden contribuir a la construcción de un saber gramatical que redunde en un beneficio para la escritura.

Palabras clave: Actividad metalingüística; Lectura y escritura epistémicas; Proceso de escritura; Regulación metacognitiva; Secuencia didáctica

Abstract

In this paper we present a case study that explores the writing process based on reading multiple sources. To carry out the research, we implement an instructional sequence based on the cooperative writing modality in a secondary classroom. By analyzing the interactions of work teams (metalinguistic activity in written composition) and the different texts produced, we determine the impact of external regulations on the quality of the writing process and textual products. The results show the benefits for language learning provided by complex and contextualized tasks that combine reading and writing and that are based on collaboration. Besides, they suggest that further research is needed to explore what kinds of interventions and support can contribute to the construction of a grammatical knowledge that results in better writing.

Keywords: Epistemic reading and writing; Instructional sequence; Metacognitive regulation; Metalinguistic activity; Writing process

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en dos ámbitos de estudio diferentes pero complementarios: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita y la evaluación formativa. En ambos casos, nos situamos entre aquellos estudios que adoptan una perspectiva socioconstructivista e integran las dimensiones cognitiva, social y cultural de los procesos educativos, adoptando por lo que respecta al estudio de la composición escrita una mirada centrada en el proceso de aprendizaje (Bazerman, 2016; Camps, 2003; Prior, 2006). Hemos llevado a cabo una experiencia didáctica con alumnos de Secundaria y centrada en la escritura de un texto académico que se tenía que resolver a partir de la lectura de fuentes de documentación diversas. En las líneas que siguen analizamos las interacciones orales entre los alumnos¹ durante esta tarea de escritura en colaboración con el objetivo de explorar las relaciones entre el uso y la reflexión sobre la lengua, el discurso y la comunicación lingüística.

Sabemos que los textos finales son mejores que los iniciales; los primeros los redactan los alumnos participantes durante las primeras sesiones de escritura, y los definitivos se redactan al final, tras una clase dedicada a la revisión entre grupos y con la intervención de dos instrumentos: la ficha de revisión para evaluar el texto de otro equipo, y los consejos de reescritura, para el propio texto). Puesto que el producto final es de mejor calidad, queremos explorar la conversación de los pequeños grupos durante la escritura para entender de qué manera esa mejora se ha ido fraguando a lo largo de la secuencia. Concretamente, nos fijamos en tres cuestiones interrelacionadas: la cooperación de los equipos, los aspectos lingüísticos sobre los que hablan y el grado de conciencia sobre la tarea de escritura (el propósito, los destinatarios, las particularidades de la tarea y del género discursivo). Nos planteamos cuatro preguntas: 1) ¿Se observa una evolución en la conversación a lo largo de la secuencia? 2) ¿A qué dimensiones de la lengua, del texto y del discurso se refieren los alumnos? 3) ¿La conversación da indicios de una regulación metacognitiva? 4) ¿Hay reflexión metalingüística explícita?

MARCO TEÓRICO

Las exigencias de alfabetización del nuevo siglo demandan saberes diversos. Los escolares deben ser capaces de participar en la sociedad de la información y del conocimiento mediante la lectura y la escritura, es decir, mediante la palabra. Aprender a escribir implica adquirir un repertorio extenso y variado de géneros

¹ En cuanto al lenguaje inclusivo, se han tomado los criterios de Bosque (2012).

discursivos y desarrollar habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas que aseguren una comunicación efectiva en la infinitud de contextos y situaciones que nos depara la vida (Camps, 2003; Carlino, 2005; Fontich, 2020). La alfabetización implica también utilizar la lectura, la escritura y la propia palabra para reflexionar y construir conocimientos (Zayas, 2012).

En la escuela, la escritura académica y todas aquellas tareas que implican integrar las habilidades de leer y escribir han resultado ser unas herramientas poderosas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos (Camps, 2020). Se trata de actividades de gran complejidad cognitiva porque el escritor, que es a la vez lector, debe movilizar diferentes estrategias para un objetivo discursivo común (Carlino, 2005; Segev-Miller, 2007; Shanahan, 2016). El alumno, mientras escribe sobre lo que ha leído, debe apropiarse de la información y construir un texto propio que responda a unos propósitos concretos. Debe saber resolver la batalla que se libra en el espacio retórico, entre lo que se dice y cómo se dice (Bereiter y Scardamalia, 1987). Para ello, debe movilizar saberes sobre lengua, texto y discurso.

Distintos trabajos han destacado que los procesos de escritura cooperativa y revisión estimulan una actividad intensa de reflexión sobre la lengua —actividad metalingüística— (Camps et al., 2020; Fontich, 2016, 2019; Milian, 1996, entre otros), una actividad muy dinámica y que puede emerger con varios grados de conciencia por parte de los aprendices (Allal, 2000; Camps y Milian, 2020; Fontich y Camps, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2012). El estudio de dicha actividad abre la puerta a explorar los procesos de aprendizaje, pues de acuerdo con los postulados vygotskianos el diálogo es un doble mediador: entre uno mismo y los otros, y entre uno mismo y los procesos cognitivos superiores. La conversación durante el aprendizaje cooperativo (p. ej., en el contexto de escritura en colaboración) puede ayudar a los aprendices a reflexionar sobre lo que se hace y sobre lo que se aprende y, por lo tanto, a generalizar los procesos y los conocimientos derivados, es decir, a hacerlos extensibles a otras situaciones y problemas (Mercer y Littleton, 2007).

El análisis de la actividad metalingüística de los alumnos manifestada durante el intercambio dialógico mientras escriben en grupo se ha mostrado útil para conocer el proceso de aprendizaje de la escritura (Fontich, 2016). La escritura cooperativa obliga a hablar del proceso, a planificar colectivamente, a evaluar lo que se dice y cómo se dice, y a reorientar la tarea. Camps et al. (2020) muestran que durante la escritura cooperativa podemos encontrar indicios de reflexión metalingüística en las reformulaciones y en los enunciados metalingüísticos, que

pueden ir acompañados o no de reflexiones metalingüísticas explícitas y pueden formularse con lenguaje común o con términos específicos.

Camps (1994) subraya, en este sentido, el papel de la interacción como mecanismo para el control externo (social) del proceso de composición y de la gestión del texto, puesto que facilita el control autónomo del aprendiz. Cuando se escribe en pequeño grupo, se comparten los subprocesos y las operaciones de la escritura. Esto significa que la colaboración hace más visible el proceso: como hemos dicho, los alumnos tienen que negociar el escrito, gestionar conjuntamente el proceso de composición y resolver entre todos los problemas que surgen. Consecuentemente, la colaboración es un elemento regulador que, a tenor de los principios vygotskianos, puede promover la autorregulación y el control consciente.

A su vez, Mercer y Littleton (2007) puntualizan que sin la autorregulación los alumnos difícilmente pueden construir saberes significativos pese a trabajar en grupo. Por eso, otro de los pilares de nuestro trabajo es la regulación metacognitiva, entendida como el proceso de gestión de la composición escrita, que implica guiar, anticipar, controlar, ajustar, modificar y reorientar la acción cuando sea necesario (Allal, 2000). Un aspecto inherente a la regulación consciente es la representación mental de la tarea (Flower, 1990), que es dinámica y está en revisión constante. Esta idea en construcción de la tarea y del texto guía la composición y se traduce en revisiones y modificaciones de los planes iniciales y del escrito.

Es evidente que aprender a escribir requiere reflexionar sobre el escrito. La evaluación formativa centra sus esfuerzos en la reflexión activa, la revisión y el control de dos procesos indisociables: el de escritura y el de aprendizaje de la escritura. Focalizándose en la observación y la comprensión de ambos, se pretende que el aprendiz reflexione sobre la práctica para desarrollar un dominio más experto. En este sentido, la evaluación formativa propone la introducción de la regulación externa (mediante la interacción entre iguales, la interacción con el adulto y el uso de instrumentos de apoyo a la escritura) como facilitadora o estimuladora del desarrollo de las autorregulaciones (Abad Beltrán, 2015; Camps y Ribas, 2000; Ribas, 2020).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo que presentamos adopta un enfoque descriptivo e interpretativo, combinado con un tratamiento cuantitativo de los datos. Se trata de una investigación desarrollada en un contexto de aula, que extrae los datos de la implementación de una secuencia didáctica (SD) inspirada en el modelo de Camps (2020). La SD está

organizada en forma de una serie de actividades de lectura y escritura situadas en contexto, dirigidas a la elaboración en grupos reducidos de un texto académico de temática histórica que debe responder a unos objetivos comunicativos específicos y que tiene unos destinatarios reales. Se prevé una primera fase de lectura inicial y toma de notas de un dossier de documentación con textos de géneros discursivos y ámbitos diversos, seguida de la escritura (Tabla 1). Con el fin de reforzar las etapas del proceso y de regularlo externamente, el proyecto incluye diferentes dinámicas (revisión entre iguales, discusión entre equipos revisores y escritores) acompañadas de instrumentos de apoyo (guion de escritura, ficha de revisión y consejos de reescritura).

Tabla 1. Sesiones, tareas e instrumentos del proyecto

Sesión	1	2	2-3	3-4	5	6
Tarea	Presentación del proyecto y representación de la tarea	Análisis del texto modelo	Lectura inicial y notas de lectura	Escritura del texto	Dinámicas de revisión entre grupos	Escritura del texto final
Instrumento		Dossier de documentación	Dossier	Dossier y guion de escritura	Ficha de revisión	Ficha de revisión rellenada por los compañeros, consejos de escritura de la versión final y dossier

La propuesta se desarrolló en dos aulas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (15-16 años) de un instituto público de la ciudad de València (España) en la asignatura de Lengua catalana² a lo largo de 6 sesiones de trabajo. El análisis que presentamos se centra únicamente en la fase de redacción, momento en el que los grupos tienen que elaborar el texto. Concretamente, corresponde a las sesiones 3, 4 y 6 de la SD (a partir de ahora S3, S4 y S6). Para el análisis, hemos realizado una primera selección de ocho grupos (parejas o tríos) con el objetivo de conocer las características del proceso de composición y de hallar similitudes y diferencias entre los grupos; después, hemos escogido dos grupos para realizar un análisis en profundidad de dos aspectos concretos: la regulación metacognitiva y la actividad metalingüística. Los datos consisten en registros en audio y versiones de los textos.

En relación con los registros de audio, el presente trabajo no se sitúa en los parámetros de los estudios del discurso, sino que se orienta al análisis del contenido de un intercambio verbal entre alumnos para saber qué aspectos consideran en

² En el territorio valenciano hay dos lenguas oficiales: el español y el valenciano o catalán. Ambas se aprenden en la escuela y, además, son lenguas vehiculares o de instrucción para las materias no lingüísticas.

relación con la tarea de escritura, por lo que adoptamos criterios de transcripción neutra (ver Camps y Ribas, 2000 y Ribas, 2020) y asignamos etiquetas a los enunciados según se correspondan a las operaciones de planificación, textualización, revisión, organización y control de la tarea, o digresiones propias del contexto de aula. Para analizar la actividad metalingüística, adoptamos la taxonomía de Camps et al. (2020) y Ribas (2020), que clasifican los enunciados metalingüísticos (EM) según su temática en seis tipos: Aspectos discursivos (AD), Superestructura del texto (SE), Contenido semántico (CS), Gramática (GR), Aspectos gráficos y sonoros (AGS), El texto en su globalidad (GL) y Valoraciones (VAL).

En relación con las versiones de los textos (iniciales, intermedios y finales) producidos en el aula, el análisis de las diferentes versiones de un texto a partir de sus transformaciones se basa en el concepto de reformulación (Camps et al., 2020), que ocurre tanto en la interacción oral (cuando se enuncian las propuestas de escritura) como en el mismo texto escrito (a través de cambios en la redacción) y que nos permite no solo identificar las autorregulaciones durante el proceso de composición escrita sino también explorar su grado de profundidad (Allal, 2000; Faigley y Witte, 1981).

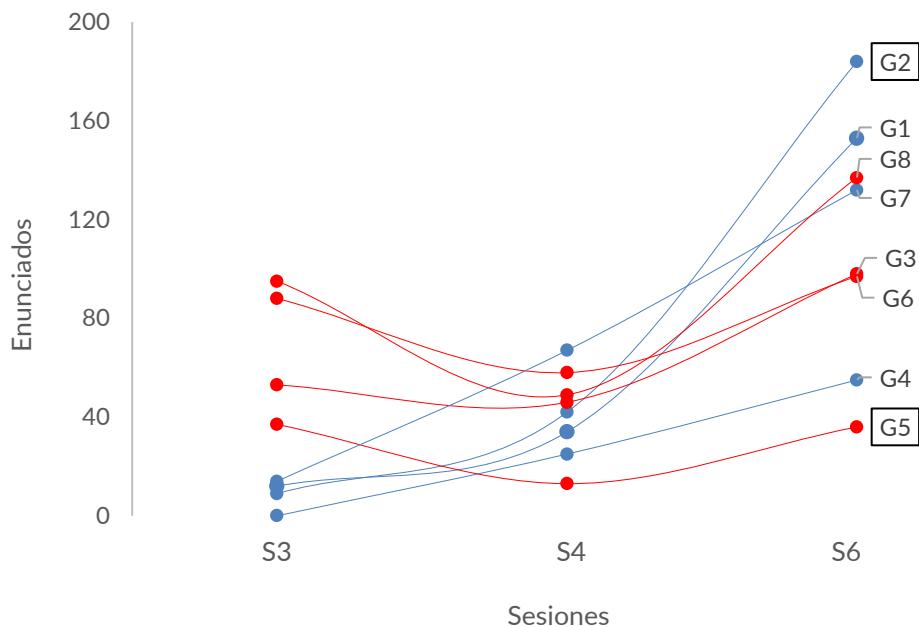
ANÁLISIS DE DATOS

Importancia de la revisión

En primer lugar, observamos que, según el número de enunciados de revisión de los ocho grupos de trabajo en las tres sesiones de escritura, los grupos representan dos tendencias. Por un lado (en rojo en la Figura 1), los grupos que presentan episodios de revisión más frecuentes desde la primera sesión: en la sesión intermedia los enunciados de revisión decaen ligeramente, mientras que en la sesión final recuperan o, en la mayoría de los casos, sobrepasan los valores iniciales. Se trata de grupos que tienden a compartir todas las operaciones del proceso de escritura.

Por otro lado (en azul, en la Figura 1), aquellos grupos que experimentan un aumento progresivo de los enunciados dedicados a la revisión: en la primera sesión de escritura (S3) las revisiones son escasas porque están muy concentrados en la planificación y en la textualización; en la segunda sesión (S4) aparecen las primeras revisiones, que afectan al texto en proceso de elaboración o al texto ya escrito, o bien surgen de la reescritura de la versión inicial; en la sesión final (S6), en la que tienen que presentar un texto definitivo que mejore el trabajo anterior, las revisiones son mucho más numerosas.

Figura 1. Enunciados de revisión de los 8 grupos (G1 a G8) a lo largo de las tres sesiones de escritura



No hay duda de que las dinámicas de regulación externa (revisión entre grupos y posterior discusión en el seno de cada grupo) y los instrumentos (ficha de revisión y consejos para la escritura de la versión final) promueven la revisión de los textos, ya que, en ambos casos, la sesión final presenta, en casi todos los grupos, valores superiores al resto de sesiones de trabajo.

Selección de dos de los grupos y caracterización

Como hemos anunciado, para el análisis en profundidad de la regulación metacognitiva y de la actividad metalingüística escogemos dos grupos: el G2 y el G5 (destacados con un recuadro en la Figura 1). El G2 se sitúa en la tendencia de atribuir a la revisión una importancia progresivamente mayor, mientras que el G5 forma parte de los que revisan el texto en curso de elaboración desde la primera sesión. Además, para la selección también consideramos las similitudes entre ambos grupos, que tienen en común la dificultad para representarse mentalmente la tarea de escritura y el interés y la implicación, que aumentan a medida que avanza la SD. Los dos grupos, que siguen ritmos distintos, redactan tres versiones a lo largo de la secuencia y obtienen resultados dispares (ver Tabla 2).

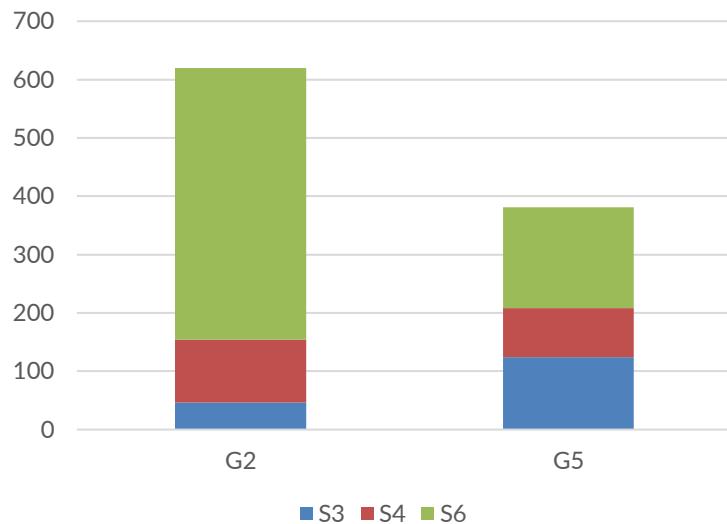
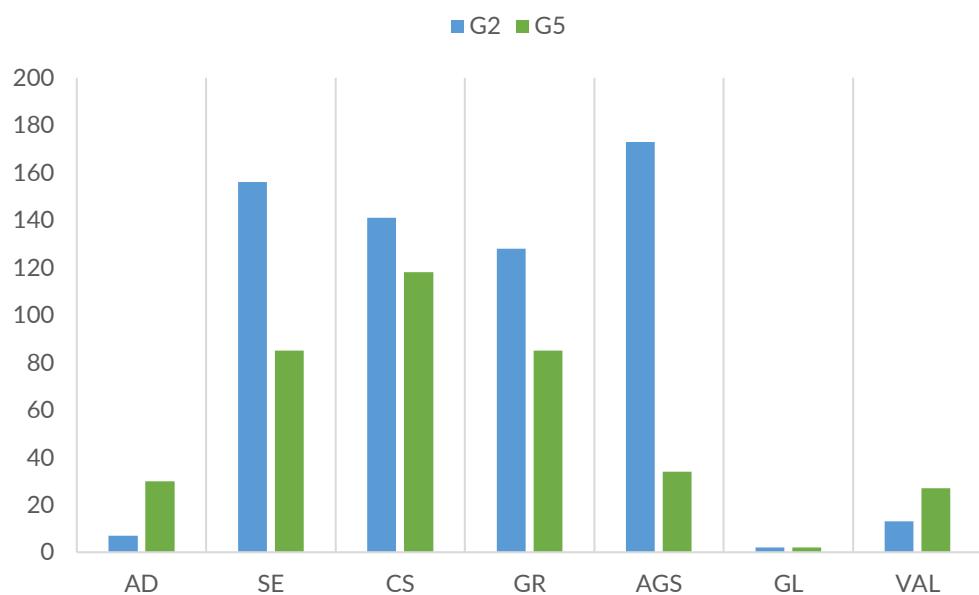
Tabla 2. Caracterización del G2 y del G5 y resultados obtenidos

	G2			G5		
Versión	V1	V2	V3	V1	V2	V3
Sesión	S3	S4	S6	S3	S6	S6
Operación	Escrivura	Reescritura	Reescritura	Escrivura	Reescritura	Reescritura
Modalidad de trabajo	Individual	Cooperativa (dictado)	Cooperativa	Cooperativa	Cooperativa	Cooperativa
Texto	Fallido	Poco logrado	Logrado	Fallido	Intento de introducción	Poco logrado

El G2 es un grupo formado por tres alumnos de rendimiento académico medio-bajo (Marina y Teo) y bajo (Rosa). El trabajo se desarrolla fundamentalmente gracias a Marina y Rosa, ya que la contribución de Teo declina acusadamente de la S3 a la S6. Además, hay que destacar que la modalidad de trabajo del grupo evoluciona, ya que pasa de la colaboración ocasional, en la primera sesión de escritura, momento en el que se dividen las tareas de composición, a la cooperación entre Marina y Rosa en la sesión final. Este giro hacia la cooperación podría explicar el aumento de intervenciones de revisión. Por su parte, el G5 es un grupo formado por dos alumnos de rendimiento académico bajo, Víctor y Juan Luis, que se distraen con mucha facilidad y que no son constantes, pero que siempre trabajan de manera cooperativa.

En lo que respecta a la producción de enunciados metalingüísticos, cabe destacar que la distribución de los valores es similar, en proporción, a la de las intervenciones sobre revisión (ver Figura 2). Este paralelismo no implica en cualquier caso una coincidencia entre los EM y los de revisión. De hecho, Ribas (2000, 2020) muestra que los EM no solo ocurren cuando se revisa, sino que también podemos hallarlos durante la planificación y la textualización. Los factores que podrían explicar este hecho son, de nuevo, la modalidad de trabajo, la implicación y la representación mental de la tarea, es decir, una importante toma de conciencia sobre el escrito y sobre la situación sociodiscursiva en la que se enmarca.

A pesar de las diferencias entre las tres sesiones, en términos globales, las cuatro categorías más representativas son la superestructura, el contenido semántico y la gramática, y para el G2 también los aspectos gráficos y sonoros (ver Figura 3). Los enunciados de las demás categorías son muy escasos.

Figura 2. Comparativa de los enunciados metalingüísticos del G2 y del G5 por sesiones**Figura 3. Comparativa de la tipología de enunciados metalingüísticos del G2 y del G5***

* AD: Aspectos discursivos. SE: Superestructura del texto. CS: Contenido semántico. GR: Gramática. AGS: Aspectos gráficos y sonoros. GL: Texto en su globalidad. VAL: Valoraciones.

Proceso de redacción del G2: del texto fallido al texto logrado

Respecto al proceso de redacción del G2, en la S3 cada miembro del grupo sintetiza un texto fuente. Cuando han terminado, ponen los resúmenes en orden, escriben una introducción para el texto propio y le dan un título. La colaboración se

concentra fundamentalmente en la ordenación de los resúmenes y en la elección del título. El texto que resulta es insatisfactorio, puesto que se trata de una yuxtaposición de resúmenes precedida de un título y una introducción muy general. Hablan poco mientras escriben y las reformulaciones y las revisiones son escasas, dado que el trabajo no se comparte y todos los esfuerzos están concentrados en sintetizar las fuentes, tal como se observa en el siguiente extracto, que ejemplifica la representación mental de la tarea del G2 en la primera sesión de escritura.

155. Marina: Yo es que lo estoy resumiendo. Para así ya unirlo y ya tenemos la redacción. En principio.

156. Rosa: Pues yo voy a hacer lo mismo. Espérate.

[...]

183. Teo: ¿Pero qué hay que hacer, un texto entre todos o un texto cada uno que ponga eso?

184. Rosa: Eh, no, sacas las ideas del texto que has elegido, que en tu caso ha sido el 4.

185. Marina: Con lo que hemos resumido cada uno podríamos tener ya... la redacción.

186. Rosa: Sí. Y después juntamos todo lo que hemos resumido, pero habría que juntarlo de una forma decente porque...

En la S4, deciden pasar a limpio la primera versión y le añaden mejoras. En esta sesión, Marina asume el liderazgo y, ante la escasa respuesta de sus compañeros, decide dictar a su compañera el nuevo texto. Aparentemente, la representación mental de la tarea no ha cambiado demasiado, pero se observa una leve mejoría en la construcción del tópico global. Así pues, el texto todavía presenta rasgos marcados de la síntesis de fuentes precedente, pero contiene cambios sutiles que atañen al tratamiento de la información. Las transformaciones son mayoritariamente superficiales (esencialmente intraoracionales). En la S6, después de una sesión dedicada a las dinámicas de revisión entre iguales y con ayuda de los consejos de reescritura, Marina y Rosa trabajan conjuntamente para elaborar un texto que responda fielmente a la consigna. Las transformaciones son profundas: redacción, selección de ideas y organización del contenido. El texto satisface el propósito comunicativo de informar sobre el tema en cuestión.

Proceso de redacción del G5: del texto fallido al texto poco logrado

Pese a que, desde la primera sesión de redacción, el G5 hace un esfuerzo por comprender aquello que particulariza la escritura a partir de fuentes, les pesa demasiado la concepción reproductiva de la escritura, y el texto que producen copia o

parafrasea linealmente las informaciones de los textos fuente. El siguiente fragmento de interacción de la S3 ilustra dicha representación mental de la tarea:

758. Víctor: ¡Es que no sé qué poner! Queda bien, pero se me hace raro.

759. Juan Luis: ¿Qué ponemos? “En el document 17, que parla de...” [“En el documento 17, que habla de...”]³ ¿No? ¿Tío, qué te pasa?

760. Víctor: Vale, esto queda raro, porque si tú dices “hemos tratado en clase la repr- (Víctor no acaba de pronunciar “la represión”),⁴ esto, desde tal hasta tal...”, parece que...

[...]

834. Juan Luis: ¿Pongo esto? Dice. “El document 17”.

835. Víctor: Que no, que no hay que poner lo del document porque ellos no lo van a tener y no van a saber qué es lo que es.

836. Juan Luis: Ya, pero lo voy a poner, que en el document 17 parla... [que en el documento 17 habla...]

No construyen un texto autónomo porque no son capaces de desvincular el escrito del contexto del aula (Milian, 1996), hecho que se explica por la idea de la tarea (Flower, 1990). Por eso, no pueden evitar repetir fórmulas como “en clase hemos trabajado el tema de...”, “el documento 17 habla de...” o “uno de los puntos que hemos tratado...”. El anclaje a la situación sociodiscursiva escolar genera muchas revisiones y reformulaciones iniciales que no se resuelven bien. Como apuntan Alamargot y Chanquoy (2001), un número elevado de revisiones no implica necesariamente la mejora del texto si las revisiones no son eficientes.

Durante la S4 continúan con la elaboración del texto inicial siguiendo la estrategia del día anterior. Pese a que se muestran un poco más críticos con la selección del contenido, porque comprenden mejor el tema, no consiguen abandonar la estrategia de copiar y parafrasear las fuentes. En la S6 empiezan a ser más exigentes con su trabajo y redactan la introducción del texto final en dos intentos. Consiguen dar una forma más madura al producto (con una introducción y una conclusión, y preocupados por informar de manera efectiva al lector, seleccionando la información y organizándola mejor), pero no logran abandonar por completo la reproducción de ideas. Este cambio de orientación se produce, de nuevo, tras la intervención de las regulaciones externas (S5 e inicio de la S6).

³ Se han incluido entre corchetes las traducciones al español de las intervenciones en catalán.

⁴ Entre paréntesis, en las transcripciones de las interacciones se han incluido comentarios o aclaraciones de la investigadora para facilitar la comprensión de algunos fragmentos.

Interacciones del G2 durante la escritura: los enunciados metalingüísticos (EM)

En el G2, el ritmo de producción de EM es similar en números relativos en las dos primeras sesiones de redacción, mientras que la S6 marca la diferencia (ver Figura 2). Los valores son bajos en las dos primeras y muy altos en la S6. El análisis de las interacciones durante la escritura sugiere que este hecho se explica por los tres factores anunciados: la colaboración, la implicación y la representación mental de la tarea. En las primeras sesiones la cooperación entre los miembros del grupo es escasa y conciben la tarea como mera reproducción de ideas. En la S4, como Marina monopoliza la creación del texto, los EM hacen referencia fundamentalmente a la ortografía, ya sea porque mientras Marina dicta a su compañera anticipa una dificultad, o porque Rosa plantea dudas mientras pone por escrito lo que Marina le ha dictado. Así lo ejemplifica el siguiente extracto de la S4:

758. Marina: ¿Has puesto en *repressió* acento? [*represión*]

759. Rosa: He puesto dos eses, ya está. (ríe)

En cambio, en la sesión final la implicación de las dos alumnas es muy elevada. La colaboración y el compromiso con la tarea dan lugar a una conversación rica sobre la escritura: se muestran muy preocupadas por presentar un producto de calidad y se esfuerzan por resolver problemas de niveles diversos (lingüísticos, textuales y discursivos). Esta atención al texto en su complejidad provoca que se hable sobre aspectos tan variados como la precisión del significado, la ortografía, la cohesión, la construcción sintáctica y los diferentes componentes de la superestructura del texto (ver Figura 3). En el fragmento que se muestra a continuación, vemos cómo uno de los consejos de reescritura motiva la reflexión sobre la estructura del texto, la progresión temática y los marcadores discursivos.

824. Marina: A ver, quiero empezar a hablar sobre Franco.

825. Rosa: Podríamos explicar quién es primero. Porque aquí nos pusieron mal por no decir quién era.

826. Marina: Claro, ¿pero cómo vamos a empezar? “Franco era...”

827. Rosa: Es que aquí dice que hay que situar a los lectores en el momento histórico (Rosa se refiere a los consejos de escritura). Entonces tienen que saber quién hizo eso, en qué año, eh... por qué lo hizo, más o menos...

828. Marina: Empezamos diciendo “a l'any no sé cuàntos...” [“en el año no sé cuántos...”] y luego ya hacemos lo que habíamos dicho del texto pero sin poner fechas, diciendo en esta fecha, en esta fecha, en esta fecha.

[...]

831. Rosa: ¿Y lo de los conectores?

832. Marina: ¿Se empieza diciendo *en* o *a*? Ah, conectores, pues... eh... (Marina consulta un documento de apoyo a la escritura) ¿*Per començar*? [¿Para empezar?]

833. Rosa: No sé, es que es una introducción. Lo de *per començar* podríamos utilizarlo cuando vayamos a hacer ya el texto.

834. Marina: Vale, pues lo utilizamos después.

Como podemos observar, la concentración de la pareja es tal que, mientras redactan el texto final, siguen un procedimiento muy recursivo en relación con los subprocesos de planificación, textualización y revisión. Siguen las indicaciones recibidas a través de las regulaciones externas (instrumentos y revisión previa de los compañeros), de modo que en todo momento se intercalan y se encadenan enunciados sobre las diferentes categorías de EM. La implicación y el esfuerzo de las escritoras se hacen patentes en el dinamismo de las intervenciones, hecho que se observa tanto en el ejemplo anterior como en el siguiente, ambos de la sesión final de redacción (S6).

1208. Rosa: Espérate. Vale, ahora, hmm... Ahora podríamos decir: “amb aquestes pràctiques causaven terror en els ciutadans *llegant per* tercer lloc als mestres i als polítics” [“con estas prácticas causaban terror en los ciudadanos llegando en tercer lugar a los maestros y a los políticos”].

1209. Marina: Repite lo primero.

1210. Rosa: A ver, “amb aquestes pràctiques” [“con estas prácticas”], es decir, de los niños y de los adultos, eh... “causaren terror en els ciutadans, *llegant per* tercer lloc als polítics i als mestres” [“causaron terror en los ciudadanos, llegando en tercer lugar a los políticos y a los maestros”]

1211. Marina: Eh... ¿“aquesta pràctica”? [¿“esta práctica”?]

1212. Rosa: “Aquestes pràctiques”. ¿No sería “amb aquestes pràctiques”? [“Estas prácticas”. ¿No sería “con estas prácticas”?]

1213. Marina: Sería “amb aquestes pràctiques van causar”. [“con estas prácticas causaron”]

1214. Rosa: Vale, pues “amb aquestes pràctiques”. [“con estas prácticas”]

1215. Marina: Podemos decir “van causar terror no *a soles* en...” [“causaron terror no solo en...”]

1216. Rosa: ¿En els ciutadans? Sí. [¿En los ciudadanos?]

1217. Marina: “Sinó també...” [“Sino también...”]

Podemos observar que los alumnos se enfrentan a un problema inicial previo y central de tres caras complementarias: a) la representación de la tarea de escribir a partir de fuentes, que no consiste en copiar ni en sintetizar, sino en crear un producto nuevo; b) la comprensión de las fuentes y la construcción del tópico macroestructural que sirva de contenido para el texto propio, mediante la conexión de ideas de las fuentes, que pueden coincidir, repetirse, contradecirse o complementarse; y c) la del género discursivo, un informe académico sobre un tema determinado que deben construir con la lectura del dossier. En estas situaciones, como ha sido observado (cf. Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018), los alumnos activan los recursos lingüísticos cuando han resuelto un primer problema, el que plantea la redacción de un género discursivo que no conocen.

Interacciones del G5 durante la escritura: los enunciados metalingüísticos (EM)

El G5 mantiene un ritmo de producción de EM más constante por efecto de la colaboración (ver Figura 2), hecho que corrobora la idea de Tormo (2017), quien afirma que los grupos con procesos de escritura más regulares mantienen unos valores más equilibrados de EM. Los datos de la S6 confirman que cuando hay cooperación los EM se multiplican, tal como observamos con relación al G2, que supera con creces al G5. En la S3 el G5 experimenta una gran dificultad para representarse el género y para construir el contenido del texto a partir de las fuentes. El descenso de los EM en la S4 se debe a la estrategia reproductiva, ya que simplemente añaden con urgencia nuevas informaciones en el texto comenzado el día anterior.

Destaca, sobre todo, la categoría de contenido semántico (valoración del contenido, la coherencia interna y la precisión del significado), y en menor medida la gramática (construcciones sintácticas) y la superestructura (ver Figura 3). Lo que desencadena más discusión es, sin duda, la gestión de las ideas de las fuentes. La pareja empieza a cuestionarse seriamente cómo trasladar a su texto determinados datos del dossier. Descubren vacíos informativos en las fuentes y razonan sobre cómo sortearlos lingüísticamente sin presentar ambigüedades en su escrito, como se observa en el intercambio siguiente, producido en la S4:

1109. Víctor: ¡Es que no pone la fecha, tío!

1110. Juan Luis: Sí, el 28 de marzo.

1111. Víctor: No, ¿pero de qué año? Porque aquí pone la década del 70. Y ya está, no pone nada más.

1112. Juan Luis: “En la década del 70”.

1113. Víctor: Sí, ¿pero qué... qué año exactamente?

1114: Juan Luis: Bueno, “en la década del 70”. No hay por qué decir un año concreto.

1115. Víctor: Ah, entonces todos los años, en la década del 70, el mismo 28 de marzo sufrían atentados. ¡Todos! ¡El mismo día!

1116. Juan Luis: ¡No! “En la llibreria Tres i Quatre un 28 de març de la dècada dels 70 van sofrir un atemptat.” [“En la librería Tres i Quatre un 28 de marzo de la década de los 70 sufrieron un atentado】

1117. Víctor: ¡Joder!

1118. Juan Luis: (ríe) ¡Es lo único que puedo arreglar! ¿Qué quieres que haga, milagros? ¡Si no lo pone!

1119. Víctor: No, no, pero es que nos dan textos incompletos, ¡tío!

En la S6 predominan la gramática (en especial la segmentación y la construcción sintáctica), el contenido semántico (notablemente la precisión del significado) y la superestructura (ver Figura 3). En un texto de temática histórica de estas características es importante seguir la línea cronológica. El G5 empieza a ser consciente de ello al final, después de las dinámicas de revisión entre iguales. La objeción de Víctor en el ejemplo siguiente recoge una reflexión metalingüística con terminología específica que permite confirmar la existencia de procesos de autorregulación: saben que es importante seguir un orden lógico para que los lectores puedan comprender los hechos.

1763. Juan Luis: Mira, podemos poner esto. Eh... tal, no sé cuántos. ¡Pongo eso? Espera, vamos a poner esto.

1764. Víctor: ¿Seguro? ¿Quieres hacer un salto temporal tan grande?

También en la sesión final se esfuerzan por expresar con precisión las ideas que quieren transmitir. En el ejemplo siguiente, el alumno reformula la oración mediante la sustitución de un verbo por otro, aunque sin justificación alguna:

1915. Víctor: Que la dictadura supuso... No, ¡supuso no! ¡Hizo! Hizo un gran mal a la... a la lengua del catalán, y... que... per culpa de... que per culpa de l'extrema dreta moltes personnes... que només volien... [que... por culpa de... que por culpa de la extrema derecha muchas personas... que solo querían...]

A pesar de que cuantitativamente no son muy significativos, incluimos dos ejemplos de la categoría de aspectos discursivos porque reflejan una concepción mejorada del espacio retórico y del texto académico. En el primero encontramos una muestra de uso del léxico marcado, porque el grupo quiere modalizar el mensaje. Lo hacen durante la formulación de texto intentado, proponiendo opciones

como “ocurrieron durante estos *tristes* años” (turno 1862) y “durante estos años de oscuridad” (turno 1865) para referirse al tiempo de la dictadura:

1860. Víctor: Catorze. “Es va publicar...” [Catorce. “Se publicó...”]
1861. Juan Luis: “Es va publicar...”
1862. Víctor: “Una declaració que va ocórrer durant... aquests tristes... aquests...” podríamos poner... [“Una declaración que ocurrió durante... estos tristes... estos...”]
1863. Juan Luis: ¿“Van ocórrer”? [¿“Ocurrieron”?]
- 1864: Víctor: “Durant aquests anys”. Espérate. A ver, ¿podríamos poner “estos años como de oscuridad”? ¿Quedaría bien?
1865. Juan Luis: “Durant aquests anys d’obscuritat”. [“Durante estos años de oscuridad”]
1866. Víctor: Sí. “D’obscuritat”. Punt. [“De oscuridad”. Punto.]
1867. Juan Luis: “D’obscuritat”. Punt.

En el siguiente y último ejemplo, el grupo decide utilizar el participio “esmentats anteriorment” (*nombrados anteriormente*, turno 1846) porque considera que es una deixis textual muy adecuada para un texto académico. De nuevo, las necesidades surgidas del uso movilizan los recursos lingüísticos de los alumnos.

1844. Víctor: “L’extrema dreta pel seu compte va organitzar els atemptats...” [“La extrema derecha por su cuenta organizó los atentados...”]
1845. Juan Luis: ¿“Va organitzar”? [¿“Organizó”?]
1846. Víctor: “Va organitzar els atemptats esmentats anteriorment.” Que eso siempre queda bien. [“Organizó los atentados nombrados anteriormente”]

CONCLUSIONES

El estudio de las interacciones de los alumnos mientras estos escriben y su contraste con el producto nos permite conocer mejor cómo se desarrolla el proceso de escritura y su aprendizaje. De este análisis se desprenden las siguientes conclusiones, que responden a las cuatro preguntas anunciadas en la introducción. Se acompañan de observaciones que pueden ayudar a los docentes a planificar el trabajo de la composición escrita.

En relación con la primera pregunta (¿Se observa una evolución en la conversación a lo largo de la secuencia?), el análisis muestra que, a lo largo de la SD, no solamente evolucionan favorablemente los textos sino también la conversación en grupo, porque la implicación y la colaboración se intensifican y mejora la

representación mental de la tarea y del texto, lo que repercute en la calidad del proceso y del producto. Los resultados evidencian los beneficios que aportan las tareas que combinan lectura, escritura e interacción, además de poner encima de la mesa la necesidad, tanto para el docente como para los alumnos, de tomar conciencia de la complejidad de este tipo de tareas para que su desarrollo promueva aprendizajes diversos.

En cuanto a la segunda pregunta (*¿A qué dimensiones de la lengua, del texto y del discurso se refieren?*), el análisis de las interacciones muestra que, pese a que en esta SD no hay un tratamiento sistemático de la gramática, el uso lingüístico en tareas complejas de lectura y escritura promueve la reflexión sobre la lengua. La conversación mientras se escribe desencadena EM diversos sobre la lengua, el texto y el discurso: es decir, cuando los alumnos asumen que no se trata de un ejercicio reproductivo y descontextualizado, sino que la actividad requiere la producción de un objeto comunicativo real basado en datos e ideas con los que informar a un destinatario, empiezan a tener en cuenta la adecuación entre el contenido que se expresa, la manera de formularlo lingüísticamente y la superestructura del texto para poder satisfacer unas exigencias concretas. En estos momentos, la producción de enunciados metalingüísticos se incrementa y se diversifica. Este hecho pone de relieve la trascendencia del planteamiento didáctico de las tareas complejas (híbridas, es decir, que combinan lectura y escritura), colaborativas y situadas en contexto.

Respecto a la tercera pregunta (*¿La conversación da indicios de una regulación metacognitiva?*), estrechamente conectado con el punto anterior está el hecho demostrado de que, a mayor conciencia sobre las características del espacio retórico y discursivo, menor opacidad del texto en todas sus dimensiones. En otras palabras, a medida que aumenta la representación de la tarea comunicativa, los escritores empiezan a considerar aspectos que antes habían pasado por alto. Por ejemplo, los fenómenos discursivos (el destinatario, la intención, el género) los llevan a reflexionar sobre aspectos como la coherencia y su reverso léxico y gramatical. También, por ejemplo, a reproducir fórmulas propias de los textos académicos. En este cambio influyen las regulaciones externas, especialmente cuando estas se intensifican, hacia el final de la secuencia. La reescritura final demuestra que los alumnos son capaces de evaluar el proceso, autorregularlo y dirigirlo hacia un mejor fin. Por eso es importante que los docentes incorporen la regulación externa a la escritura de aula, tanto con la intervención del adulto (que guía, acompaña durante la tarea, anima y orienta la revisión y la reescritura con el documento de consejos de escritura del texto final), como con el trabajo entre iguales (escritura

cooperativa y revisión entre pares). Igualmente, se debe conceder atención a las distintas fases del proceso de escritura y plantear dinámicas que permitan concentrarse en el control de la tarea (planificación y revisión).

Finalmente, con relación a la pregunta cuatro (¿Hay reflexión metalingüística explícita?), constatamos que, en las tareas complejas y situadas, los alumnos hablan y reflexionan sobre la lengua desde perspectivas variadas. Este hecho rompe con una tendencia en la escuela a creer que la ortografía tiene una relevancia muy importante cuando se valora un texto como bien escrito (ver Birello y Gil, 2014, sobre las creencias al respecto de estudiantes de Magisterio): los alumnos de Secundaria analizados en nuestro trabajo, cuando escriben, no solo se preocupan por la ortografía. Sin embargo, aunque hablan sobre lengua, no son muy frecuentes las reflexiones metalingüísticas explícitas. Coinciendo con la posición de varios autores (p.ej., Camps y Ribas, 2017; Rodríguez Gonzalo, 2012), los resultados sugieren que el uso puede ser una pasarela hacia la reflexión metalingüística explícita y que ello puede contribuir a la construcción de un saber gramatical, por lo que consideramos necesario seguir explorando qué tipo de intervención y de acompañamiento pueden contribuir a ello para el conjunto de los alumnos.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a los doctores Carmen Rodríguez Gonzalo y Xavier Fontich la lectura y comentarios durante la elaboración del artículo. Asimismo, da también las gracias a los revisores anónimos por sus comentarios y sugerencias de mejora.

REFERENCIAS

- Abad Beltrán, V. (2015). Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO a partir de una secuencia didáctica. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero (Eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 1-6). València: Universitat de València.
- Abad Beltrán, V. y Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y textos*, 48, 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8748>
- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-166). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bazerman, C. (2016). What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us about Learning to Write? En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-23). Nueva York-Londres: The Guilford Press.

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Birello, M. y Gil, M. R. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de alumnos de grado de Educación Primaria y de Educación infantil. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 11-26.
- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Madrid: RAE.
https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_lingüistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2020). 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.63-71). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Camps, A. y Milian, M. (2020). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la 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.115-125). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MECD.
- Camps, A. y Ribas, T. (Coords.) (2017). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (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. 133-143). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Faigley, L. y Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32 (4), 400-414.
- Flower, L. (1990). The role of task-representation in reading-to-write. En L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M.J. Kantz, K. McCormick y W.C. Peck (Eds.), *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process* (pp. 35-75). Nueva York: Oxford University Press.
- Fontich, X. (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238–254.
<https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>
- Fontich, X. (2019). 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>
- Fontich, X. (Coord.) (2020). *Orientaciones para desarrollar la competencia comunicativa y el razonamiento crítico en los grados de Maestro de las facultades de Educación de Cataluña*. Barcelona: MIF.
- Fontich, X. y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29, 598-625.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Mercer N., y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. a socio-cultural approach*. Nueva York: Routledge.

- Milian, M. (1996). Contextual Factors Enhancing Cognitive and Metacognitive Activity During the Process of Collaborative Writing. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing. Studies in Writing, vol 14* (pp. 59-76). Springer: Dordrecht.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- Ribas, T. (2000). *L'avaluació formativa de la composició escrita en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita.* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/55154>
- 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. 51-61). San Juan: Universidad de San Juan.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. En M. Torrance, L. Van Waes y D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (pp. 231-250). Amsterdam: Elsevier.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 194-207). Nueva York: The Guilford Press.
- Tormo Guevara, 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>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas.* Barcelona: Graó.



AINA REIG

Doctora en Didáctica de la Lengua por la Universitat de València (2020) y miembro del grupo de investigación GIEL de esta misma universidad. Ha sido docente en la Université de Picardie Jules Verne y en la Université Sorbonne Nouvelle de París. Su línea de investigación se centra en la gestión informativa en el proceso de composición escrita en colaboración.

ainareig@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5202-6876>



Reig, Aina (2020). Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita en colaboración a partir de la lectura de fuentes diversas . *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), e857. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.857>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 19-11-2019

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 21-09-2020

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