



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA, LA LITERATURA I LES CIÈNCIES
SOCIALS.

Doctorat en EDUCACIÓ

Reflexión metalingüística en el proceso de
composición escrita cooperativa en el marco de
una secuencia didáctica

Doctoranda: Sra. Elisa Tormo Guevara

Directora: Dra. Teresa Ribas i Seix

Bellaterra, juny de 2017

A mi madre y Marcial, que me acompañan en el camino

A mi padre, que, sin estar, también lo hace

Agradecimientos

Unas líneas no son suficientes

El agradecimiento no se puede comprimir en tan solo unas líneas. Quizás, por ello, la parte más ‘compleja’ de escribir en una tesis doctoral sea precisamente esta. No por su carácter abstracto (de eso ya tenemos muestras unas páginas más adelante), sino por concentrar al máximo todas aquellas personas que, de una manera más o menos intensa, han hecho posible este trabajo. Y no son pocas.

Aunque sé que no suele ser el orden por el que se empieza, mi primer “gracias” va directo a mi familia. Porque ha sido a ellos a los que he robado tiempo, los que han aceptado con normalidad mis ausencias y encierros. Mi madre, por ser, simplemente, la mejor definición de lucha y entrega. Mi padre, porque desde su lugar por allá arriba, ha mantenido su mano en mi espalda para no dejarme retroceder pese a mis tentativas. A mi hermano y mis tíos por creer en mí más que yo misma. Y, por supuesto, a Marcial, quien ha resistido con entereza y alegría mis inseguridades y quien ha ayudado a que todo siguiera adelante. Por ser mi mayor crítico, pero también mi mejor incondicional.

Tampoco podría dejar de mencionar aquí a dos personas esenciales en mi vida, porque sin su impulso, su sonrisa y su eterna paciencia, este documento tampoco estaría hoy aquí: María y Montse. Esta última fue, además, el faro que me alumbró en mis inicios en la docencia (¿Cómo pude tener tanta suerte?). Esto me lleva a los profesores que me he ido encontrando a lo largo de estos seis años en Tarragona, Valencia y Aldaia. Todos ellos han dejado su huella en mí, enseñándome la pasión por este oficio que, si amas, jamás podrás abandonar. Mercè, Ruben, Raül, Núria, Asun, Anna, Esther, Carmen, Josépa, Antonio, Benito, Andrés, Alicia, Vanessa, Teresa, Lucía, imposible nombrarlos a todos.

Pero, ¿qué es de un profesor sin “ellos”? ¿qué habría sido de mí sin mis mejores maestros? ¿qué decir de mis alumnos? Especiales son (y siempre serán) los protagonistas de este estudio. No solo por esto (que también) sino por compartir conmigo sus inquietudes durante tres cursos. Por todas y cada una de sus preguntas, por aquellas que me dejaban dudando durante horas, por regalarme el mejor método de aprendizaje, el día a día a su lado. Y los que han venido después no hacen sino acrecentar mis ganas de continuar siendo profesora. No sabría ya ser otra cosa.

Y toda esa pasión que me generó el aula me llevó al Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua de la UAB y allí me abrieron la puerta a una nueva vocación: la investigación. ¿Y quién giró el pomo? La Dra. Teresa Ribas. Con ella hablé por teléfono porque dudaba entre matricularme o no, y con ella me quedé hasta hoy. Porque primero dirigió mi TFM y, después, esta Tesis Doctoral. Sin su dirección, inabarcable conocimiento y apoyo esto no se hubiera podido materializar. Por conseguir siempre, todavía no sé muy bien cómo, lograr que continuase en este barco y, además, lo hiciera con ganas renovadas.

El mundo de la investigación me ha dado la posibilidad de conocer a personas que me han inspirado y ayudado con sus comentarios o con sus escritos. No puedo olvidar a Marina Casadellà, a Xavier Fontich, a Carme Duran, a Carmen Rodríguez, Felipe Zayas, y un largo etcétera. También a los miembros de las comisiones de seguimiento de la tesis cuyas sugerencias tanto han aportado a este documento final. Y, por supuesto, a Anna Camps, el referente que se encuentra entretejido en cada una de las páginas de este trabajo doctoral.

A todos los nombrados y a aquellos que, por espacio, no puedo citar: gracias. Sin vosotros, no estaríamos hoy aquí.

El pensamiento no es simplemente expresado en palabras, se convierte en realidad a través de ellas.

Corden, 2000, página 7

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Eduardo Galeano, El libro de los abrazos, 2000

Índice

| | |
|-------------------|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 17 |
|-------------------|----|

PARTE I. MARCO TEÓRICO23

| | |
|---|-----------|
| 1. La enseñanza y aprendizaje de la escritura: las Secuencias didácticas | 25 |
| 1.1. El trabajo por proyectos | 25 |
| 1.2. Las aportaciones de la teoría sociocultural | 27 |
| 1.2.1. La teoría de la actividad..... | 30 |
| 1.3. De la tipología textual a los géneros discursivos | 32 |
| 1.4. Las aportaciones de la psicología cognitiva | 39 |
| 1.4.1. Los modelos de etapas..... | 40 |
| 1.4.2. Los modelos cognitivos..... | 41 |
| 1.4.2.1. Modelos de Flower y Hayes..... | 42 |
| 1.4.2.2. Modelo de interacción de estadios paralelos..... | 48 |
| 1.4.2.3. Modelo de transformación del conocimiento | 51 |
| 1.4.3. Los estudios sobre los subprocesos de composición escrita..... | 53 |
| 1.5. Los proyectos de lengua..... | 56 |
| 1.5.1. Las secuencias didácticas | 57 |
| 1.5.2. Ejemplos de secuencias didácticas | 59 |
| | |
| 2. La escritura y la enseñanza de la gramática: la actividad metalingüística | 63 |
| 2.1. Justificación de la concepción de la gramática en este trabajo doctoral y su vinculación con la escritura | 63 |
| 2.2. Escritura y gramática: estado del debate..... | 65 |
| 2.3. La gramática en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita..... | 71 |
| 2.3.1. La gramática en el contexto de la escritura | 71 |
| 2.3.2. El escritor como diseñador y la toma de decisiones..... | 76 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 2.3.3. | La percepción del error..... | 77 |
| 2.3.4. | Utilización del lenguaje gramatical a través de ejemplos | 79 |
| 2.3.5. | La imitación creativa | 82 |
| 2.3.5.1. | El uso de modelos textuales en la escritura..... | 83 |
| 2.3.5.2. | ‘Los buenos ejemplos’ de los géneros discursivos en las secuencias didácticas | 84 |
| 2.4. | Actividad metalingüística en procesos de escritura..... | 85 |
| 2.4.1. | La actividad metalingüística..... | 85 |
| 2.4.1.1. | La perspectiva lingüística..... | 86 |
| 2.4.1.2. | La perspectiva de la psicología..... | 88 |
| 2.4.1.3. | La perspectiva del interaccionismo social..... | 91 |
| 2.4.2. | La actividad metalingüística en la enseñanza y aprendizaje de la lengua | 92 |
| 2.4.2.1. | Los procesos mentales implicados en la composición escrita: la importancia del saber lingüístico. | 95 |
| 3. | Hablar para escribir | 103 |
| 3.1. | Introducción | 103 |
| 3.1.1. | Los tipos de habla..... | 106 |
| 3.1.2. | El trabajo en grupos en el aula..... | 107 |
| 3.2. | La memoria de trabajo de la escritura | 110 |
| 3.3. | La escritura colaborativa para aprender lengua | 111 |
| 3.3.1. | Ventajas de la escritura en colaboración..... | 111 |
| 3.3.2. | La actividad metalingüística en la escritura grupal..... | 116 |
| 3.3.3. | La conversación redaccional: texto intentado, texto escrito y reformulaciones..... | 118 |
| 3.3.4. | La creación de parejas/grupos para el trabajo colaborativo.... | 119 |

| | |
|--|------------|
| 4. La cohesión textual..... | 123 |
| 4.1. Marco general: el texto como unidad comunicativa..... | 123 |
| 4.1.1. El concepto de texto..... | 124 |
| 4.1.2. Texto y discurso..... | 128 |
| 4.2. Las propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación..... | 130 |
| 4.3. La cohesión textual..... | 132 |
| 4.4. Los mecanismos de cohesión según Halliday y Hasan..... | 135 |
| 4.4.1. La referencia..... | 136 |
| 4.4.2. La sustitución y la elipsis..... | 138 |
| 4.4.2.1. La sustitución..... | 138 |
| 4.4.2.2. La elipsis..... | 141 |
| 4.4.3. La conjunción..... | 143 |
| 4.4.4. La cohesión léxica | 145 |
| 4.5. La didáctica de los mecanismos de cohesión | 149 |

PARTE II. OBJETIVOS, CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 151

| | |
|--|------------|
| 5. Objetivo y preguntas de investigación | 153 |
| 5.1. Objetivo de la investigación..... | 154 |
| 5.2. Preguntas de investigación | 154 |
| 6. Metodología y contexto d la investigación..... | 157 |
| 6.1. Marco general..... | 157 |
| 6.2. Diseño e implementación de la investigación..... | 161 |
| 6.2.1. La implementación de la intervención..... | 164 |
| 6.3. Selección de datos para el análisis..... | 187 |
| 6.4. Criterios para el análisis de los datos..... | 188 |
| 6.4.1. Análisis del proceso de composición escrita cooperativa.... | 189 |
| 6.4.2. Análisis de los textos escritos..... | 191 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 6.4.2.1. | Utilización de los mecanismos de cohesión textual | 191 |
| 6.4.2.2. | Análisis de la prueba final de evaluación y del cuestionario de valoración..... | 192 |
| 6.4.2.3. | Análisis del libro de texto utilizado por los alumnos en primero y segundo de ESO..... | 193 |
| 6.4.2.4. | Riqueza léxica de sus textos..... | 193 |

PARTE III: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....195

Introducción al análisis de los datos.....197

7. Descripción y análisis del proceso de escritura cooperativa201

| | | |
|------|---|-----|
| 7.1. | Introducción..... | 201 |
| 7.2. | Descripción del proceso del grupo 1 | 205 |
| 7.3. | Descripción del proceso del grupo 2..... | 223 |
| 7.4. | Descripción del proceso del grupo 3..... | 242 |
| 7.5. | Comparación del proceso de los tres grupos..... | 259 |

8. La reflexión metalingüística durante el proceso de escritura cooperativa265

| | | |
|------|--|-----|
| 8.1. | Introducción..... | 265 |
| 8.2. | Enunciados metalingüísticos y reformulaciones del grupo 1..... | 268 |
| 8.3. | Enunciados metalingüísticos y reformulaciones del grupo 2..... | 276 |
| 8.4. | Enunciados metalingüísticos y reformulaciones del grupo 3..... | 288 |
| 8.5. | Análisis comparativo de la actividad metalingüística entre los tres grupos: interpretación de los resultados..... | 299 |

9. El uso de los mecanismos de cohesión textual.....309

| | | |
|------|--|-----|
| 9.1. | Introducción..... | 309 |
| 9.2. | Uso de los mecanismos de cohesión textual del grupo 1..... | 312 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 9.2.1. | Reseña previa de María..... | 312 |
| 9.2.2. | Reseña previa de José Luis | 314 |
| 9.2.3. | Reseña conjunta del Grupo 1 | 316 |
| 9.2.4. | Reseña final de María..... | 320 |
| 9.2.5. | Reseña final de José Luis..... | 322 |
| 9.2.6. | Evolución del uso de mecanismos del grupo 1..... | 325 |
| 9.3. | Uso de los mecanismos de cohesión textual del grupo 2..... | 327 |
| 9.3.1. | Reseña previa de Ana..... | 327 |
| 9.3.2. | Reseña previa de Marc..... | 329 |
| 9.3.3. | Reseña previa de Pau..... | 331 |
| 9.3.4. | Reseña conjunta del Grupo 2..... | 333 |
| 9.3.5. | Reseña final de Ana..... | 336 |
| 9.3.6. | Reseña final de Marc..... | 339 |
| 9.3.7. | Reseña final de Pau..... | 342 |
| 9.3.8. | Evolución del uso de mecanismos del grupo 2..... | 345 |
| 9.4. | Uso de los mecanismos de cohesión textual del grupo 3..... | 349 |
| 9.4.1. | Reseña previa de Alba..... | 349 |
| 9.4.2. | Reseña previa de Carla..... | 352 |
| 9.4.3. | Reseña conjunta de Grupo 3..... | 355 |
| 9.4.4. | Reseña final de Alba..... | 359 |
| 9.4.5. | Reseña final de Carla..... | 361 |
| 9.4.6. | Evolución del uso de mecanismos del grupo 3..... | 364 |
| 9.5. | Análisis comparativo grupo 1, 2 y 3..... | 367 |
| 9.6. | Análisis de las respuestas teóricas en la prueba sumativa de evaluación y en el cuestionario de valoración..... | 368 |
| 9.6.1. | Actividad 1: definiciones..... | 368 |
| 9.6.2. | Actividad 2: marcadores textuales..... | 370 |
| 9.6.3. | Actividad 3: comparación de textos..... | 370 |
| 9.6.4. | Actividad 4: distinción de mecanismos..... | 371 |
| 9.6.5. | Conclusiones..... | 373 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 9.7. | Análisis de los contenidos sobre cohesión del libro de texto de los alumnos..... | 374 |
| 10. | La riqueza léxica en la composición escrita | 385 |
| 10.1. | Introducción..... | 385 |
| 10.2. | Riqueza léxica del grupo 1..... | 387 |
| 10.2.1. | Evolución de las reseñas de José Luis..... | 387 |
| 10.2.2. | Evolución de las reseñas de María..... | 390 |
| 10.2.3. | Reseña conjunta del grupo 1..... | 392 |
| 10.3. | Riqueza léxica del grupo 2..... | 393 |
| 10.3.1. | Evolución de las reseñas de Ana..... | 393 |
| 10.3.2. | Evolución de las reseñas de Marc..... | 396 |
| 10.3.3. | Evolución de las reseñas de Pau..... | 398 |
| 10.3.4. | Reseña conjunta del grupo 2..... | 400 |
| 10.4. | Riqueza léxica del grupo 3..... | 402 |
| 10.4.1. | Evolución de las reseñas de Carla..... | 402 |
| 10.4.2. | Evolución de las reseñas de Alba..... | 404 |
| 10.4.3. | Reseña conjunta del grupo 3..... | 406 |
| 10.5. | Comparativa entre los tres grupos..... | 408 |
| | PARTE IV: CONCLUSIONES..... | 411 |
| 11. | Conclusiones finales | 413 |
| 11.1. | Analizar cómo se desarrolla el proceso de escritura colaborativa en el marco de una secuencia didáctica..... | 414 |
| 11.1.1. | Las operaciones que llevan a cabo los alumnos: descripción de los momentos y de las características..... | 415 |
| 11.1.2. | ¿Qué dificultades presentan los alumnos cuando se enfrentan a la escritura? | 422 |
| 11.1.3. | ¿En qué sentido la escritura en el marco de una SD favorece este proceso? | 425 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 11.2. | La actividad metalingüística de los alumnos, favorecida por la escritura colaborativa | 428 |
| 11.2.1. | Enunciados metalingüísticos durante el proceso de escritura..... | 429 |
| 11.2.2. | La actividad metalingüística surgida de las reformulaciones | 431 |
| 11.2.3. | Reflexión metalingüística: operaciones, momentos y evolución | 433 |
| 11.3. | Ampliación del conocimiento sobre la actividad metalingüística producida en el marco de una SD..... | 434 |
| 11.4. | Integración en la composición escrita de los contenidos lingüístico-discursivos trabajados durante la SD. | 438 |
| 11.4.1. | Uso de los mecanismos de cohesión textual por parte de los alumnos: evolución y características..... | 438 |
| 11.4.2. | El conocimiento teórico/práctico de los mecanismos de cohesión en las pruebas de evaluación..... | 441 |
| 11.4.3. | Los contenidos sobre la cohesión presentados en el libro de texto de los alumnos: diferencias respecto al planteamiento de la SD | 442 |
| 11.4.4. | Incidencia de la SD en la riqueza léxica de los alumnos | 443 |
| 11.5. | Consideraciones para la práctica docente..... | 444 |

| | |
|----------------------------------|------------|
| <u>BIBLIOGRAFÍA</u> | 451 |
|----------------------------------|------------|

| | |
|---------------------------------------|------------|
| <u>ÍNDICE DE FIGURAS</u> | 485 |
|---------------------------------------|------------|

| | |
|---------------------------------------|------------|
| <u>SUMARIO DEL ANEXO</u> | 497 |
|---------------------------------------|------------|

Introducción

At the heart of good writing are the dual qualities of creating and crafting. Perhaps in the past we have tended to view these as opposites suggesting that any active ‘interference’ with a child’s writing might stifle creativity. Perhaps at the present time we are tending to over-value grammatical exhibitionism, the urge to demonstrate grammatical knowledge without grammatical understanding. But thinking of creativity and crafting as opposites misses the fundamental point, that to be creative you have to be able to shape, craft and manipulate language for effect. Thinking of them as opposites also leads to unhelpful ideological polarisations: the liberal left-wing creativity camp versus the conservative right-wing grammar camp. The effective teaching of writing sets writing in a context, values the voice of the child and teaches explicitly how he or she can craft language creatively for effect, through looking closely at the linguistic features of texts.

Debra Myhill (2001, página 16)

The teaching of writing requires the dual activities of creating and crafting: young writers need opportunities to express their ideas and support in developing understanding of how best to shape those ideas.

Debra Myhill (2001)

Este trabajo doctoral es producto de unos interrogantes que se generaron en mí pocos meses después de pisar un aula como docente por primera vez: ¿por qué a los alumnos (incluso aquellos más curiosos) no les gusta escribir? ¿por qué recurren siempre al ajado “no sé me da bien” o “nunca sé qué poner”? ¿cuál es el motivo que les aboca a mantener todo lo gramatical apartado en el “rincón de la teoría” y a la escritura en la “inacabable lista de tareas escolares”? Siendo mi experiencia laboral en este ámbito relativamente escasa (seis años), y asumiendo que esta es una labor muy cambiante, estas son de las pocas cuestiones se han venido repitiendo curso

tras curso y han procedido de estudiantes muy dispares. Por otra parte, además de la mencionada actitud de los alumnos, tengo que añadir que las múltiples (aunque íntimas) conversaciones dentro de los departamentos de lenguas no dejarían indiferente a ningún investigador. Puesto que los profesores dudan, dialogan y discuten sobre cómo enseñar a escribir y cómo vincular la gramática con un uso real. Y a mí, periodista de formación, amante de la comunicación y de las palabras, esto me sigue asombrando e inquietando al mismo tiempo. Así pues, la necesidad por saber más (y mejor) acerca de cómo (y qué y por qué) aprenden los alumnos a escribir de manera correcta nace de mi práctica diaria como docente de lengua castellana y literatura en un instituto de educación secundaria.

Por ello, pensé que mi obligación, como profesora (e incluso a nivel personal), era indagar en busca de respuestas. Y la investigación ha hecho el resto. Este círculo de la exploración y el estudio en didáctica de la lengua, complejo y apasionante al mismo tiempo, me ha permitido asomarme a muchos de los trabajos elaborados previamente, sorprenderme con los hallazgos e intentar integrarlos no solo en esta tesis sino, sobre todo, en mi día a día en el aula. Porque, al final del camino, el verdadero objetivo que se esconde tras toda esta labor es conseguir que esas respuestas sirvan para acercar la escritura a los alumnos, para lograr que esta les motive más, y que, además, todo el proceso les resulte no solo productivo sino también atractivo.

Así pues, la investigación que aquí presentamos tiene como ámbito principal la relación, que consideramos necesaria y permanente, entre el aprendizaje de la composición escrita y de contenidos lingüísticos. En este sentido, pensamos que las secuencias didácticas constituyen un contexto privilegiado para abordar algunos aspectos fundamentales de la vinculación entre la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje de su uso. Entre otros, la secuencia didáctica proporciona **motivos para escribir** (Camps, 2000), y por ello mismo ofrece también **motivos para reflexionar sobre el escribir**: las actividades específicas en torno a diferentes aspectos

lingüísticos tienen sentido y, por tanto, pueden llevar a aprendizajes significativos (Zayas, 2012).

Como vemos, es la escritura la que se sitúa en el foco de esta tesis. A partir de ella, nos centramos en los aspectos relacionados con la cohesión textual, propiedad que consideramos como un puente entre el conocimiento gramatical y el discurso. Igualmente, gracias a esa unión, hemos podido profundizar sobre la actividad metalingüística que genera esta metodología didáctica. Es decir, averiguar cómo construyen los estudiantes su discurso, cómo piensan sobre él y lo evalúan antes de incluirlo (o no) en su trabajo. Resulta sorprendente (y muy aconsejable) curiosear entre las conversaciones que se producen durante la escritura colaborativa puesto que, además de aportar ricas informaciones, desbancan creencias comunes entre los docentes de lenguas (“los alumnos escriben sin pensar”, “nunca se fijan”, “no escuchan nada de lo que digo”). En este sentido, y siguiendo a Vigotsky (1934), seguimos la postura de que aquello que un aprendiz puede hacer hoy en colaboración, lo podrá llevar a cabo individualmente en el mañana.

What the child can do in cooperation today, he can do it alone tomorrow
(Vygotsky, 1934)

Y es 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. Estos elementos (la elección sintáctica y léxica, los usos de la puntuación o la estructuración del discurso, por ejemplo), tal y como señala Cassany (2002), no pueden ser resueltos automáticamente por una máquina sino que se deben controlar de manera consciente por parte del escritor.

Este trabajo doctoral, un estudio de caso, se puede dividir en dos partes: por una parte, el marco teórico en el que se sustenta la investigación y, por otra, el análisis de los datos. Entre ambas, hemos intentado que se pueda percibir una clara relación.

La primera parte está compuesta por cuatro capítulos en los que profundizamos en todos los pilares teóricos sobre los que reposa la secuencia didáctica llevada a cabo. Dada la cada vez más abundante bibliografía relacionada con la didáctica de la lengua y la literatura, plantear un estado de la cuestión que abarcara de manera coherente todas las publicaciones nos parecía una tarea compleja de llevar a cabo con éxito. Así pues, a partir de las lecturas realizadas a lo largo de estos años, se han seleccionado e incluido en este marco teórico únicamente aquellas que hemos considerado esenciales para el desarrollo y comprensión del presente estudio doctoral. En este sentido, en los siguientes cuatro capítulos exponemos los conceptos y paradigmas clave en los que se basa tanto la intervención en el aula como el posterior análisis.

En el primer capítulo ***La enseñanza y aprendizaje de la escritura: las Secuencias didácticas*** presentamos los referentes teóricos que Anna Camps (1994) pone en la base de su modelo de Secuencia didáctica (SD) y su evolución durante los últimos veinte años (Milian, 2012). Este recorrido nos permitirá también situarnos en el fundamento de la concepción de la enseñanza de la escritura que está entretejida en este trabajo doctoral.

A continuación, en ***La escritura y la enseñanza de la gramática: la actividad metalingüística*** presentamos, además de la justificación de nuestra visión de la gramática y de su vinculación con la escritura, las diferentes perspectivas de estudio de la actividad metalingüística. Todo ello nos ayudará a la posterior interpretación de los resultados obtenidos en la experiencia didáctica en el aula.

En tercer lugar, el capítulo ***Hablar para escribir*** hace hincapié en la complejidad del proceso escritor y el esfuerzo cognitivo que este demanda. Además, nos introduce en un punto esencial en este estudio doctoral, esto es, n cómo el trabajo colaborativo para componer un texto como el que llevan a cabo los alumnos objeto

de nuestro análisis puede resultar un proceso rico y productivo de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el cuarto y último capítulo de esta parte, **La cohesión textual** introduce los contenidos teóricos necesarios para comprender la importancia de las tres propiedades textuales así como las bases de los mecanismos de cohesión que serán posteriormente analizados en las reseñas elaboradas por los alumnos.

En la segunda parte nos encontramos la estructura de toda la investigación llevada a cabo, desde la creación de la propia secuencia didáctica hasta cada detalle que se ha seguido para el análisis.

Tras recoger el quinto capítulo el objetivo principal así como las preguntas de investigación, el sexto está ocupado por la metodología en el que, además de exponer en profundidad la secuencia didáctica *Eres lo que escribes*, se incluyen la selección de los datos así como los criterios seguidos para el análisis de los datos.

El tercer bloque está compuesto por cuatro capítulos, cada uno de ellos dedicado a al análisis y discusión de los datos de la investigación (proceso de composición > actividad metalingüística > mecanismos de cohesión textual > riqueza léxica). Los dos primeros están dedicados al proceso de elaboración de la tarea mientras que el resto se centran principalmente en los productos obtenidos (reseñas críticas y evaluación posterior).

En primer lugar, tenemos la **descripción de todo el proceso de composición de escrita cooperativa.** A partir de la transcripción de las tres sesiones dedicadas a esta tarea, se exponen las operaciones llevadas a cabo por cada uno de los grupos (organización y control; planificación; textualización; revisión) y la comparación entre los mismos.

A continuación, en el octavo capítulo, a partir de la conversación analizada en el anterior punto, se presenta el **análisis de la reflexión metalingüística** generada durante dicho proceso. Para poder profundizar sobre este aspecto, se han tenido en cuenta tanto las reformulaciones como los diferentes tipos de enunciados metalingüísticos. De nuevo, se ha realizado una comparativa entre los grupos.

En el noveno se comienza a **desgranar ya los productos obtenidos durante la secuencia didáctica, en concreto, las reseñas críticas**. Para conocer cuál es el uso de los mecanismos de cohesión textual por parte de los alumnos investigados, se han analizado tanto una reseña anterior a la SD como otra posterior (realizada un mes más tarde de la finalización de la misma) y, por supuesto, el propio producto final de la secuencia. Además, para afinar estos datos, también se han tenido en cuenta cuatro actividades incluidas en las pruebas de evaluación y valoración.

El décimo, y último capítulo de este bloque, estudia otro aspecto esencial de esta SD: el vocabulario. Así pues, a partir también de las ya mencionadas reseñas críticas se ha descrito **el léxico utilizado en ellas y si este ha sufrido algún tipo de evolución**.

Por último, **en la cuarta parte de este trabajo doctoral**, recogemos las respuestas a las preguntas de investigación, es decir, las conclusiones. Dada la naturaleza de este estudio y la visión docente que planea sobre él (al fin y al cabo, se trata de investigación-acción), en este punto, hemos creído de interés incluir también algunas consideraciones para la aplicación en la práctica docente de estos resultados en particular y de la investigación en didáctica en general.

Parte I:

Marco teórico

Capítulos 1, 2, 3 y 4

1. La enseñanza y aprendizaje de la lengua: las Secuencias didácticas

Este trabajo doctoral es un estudio de caso de la puesta en práctica de una secuencia didáctica (SD). Es por ello que, en este primer punto, presentaremos los referentes teóricos que Anna Camps (1994) pone en la base de su modelo didáctico así como la evolución de este durante los últimos veinte años (Milian, 2012). Dicho recorrido, que tiene a Vygotsky y a la teoría sociocultural como eje, nos permitirá también situarnos en el fundamento de la concepción de la enseñanza que está entrelazada en todo este trabajo doctoral.

1.1. El trabajo por proyectos

Si echamos la vista atrás, el término “trabajo por proyectos” tiene su punto de origen en lo que se vino a llamar *Escuela Nueva* de comienzos del siglo XX y, concretamente, en la obra de Dewey y de su seguidor Kilpatrick. Conviene señalar que la Escuela Nueva no fue un movimiento uniforme sino que, por el contrario, acogió diversas metodologías que surgieron como alternativa a la escuela tradicional (centrada en el magistrocentrismo, enciclopedismo y la pasividad del alumnado) y que influyeron de manera drástica en diferentes corrientes pedagógicas. En líneas generales, los dos citados autores consideraban que, en el aprendizaje, se debían tener en cuenta las diferencias personales de los alumnos y estimularles partiendo de sus intereses y necesidades, preguntando, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo situaciones problemáticas.

Concretamente, en Estados Unidos, la Escuela Progresista surgió alrededor de la filosofía de Dewey¹ y tenía como objetivo el progreso social y el desarrollo

¹ Dewey (1957) afirmaba que el error fundamental de los métodos de enseñanza es considerar que puede darse por supuesta la experiencia de los alumnos. Por ello, este autor insiste en la necesidad de una situación empírica real como fase inicial del pensamiento.

individual. Entre 1910 y 1920 se realizó la tendencia innovadora de las escuelas de EEUU en torno a tres sistemas: el plan Dalton², el método Winnetka³ y el sistema de unidades didácticas de Morrison⁴. Al mismo tiempo, se desarrolló el trabajo por proyectos y el sistema de unidades de trabajo. El primero, el que será nuestro foco de atención, centraba el proceso de enseñanza-aprendizaje en el niño y en cubrir sus necesidades, y sus principios esenciales eran: el pensamiento que surge de una situación problemática, la importancia de la experiencia anterior y el principio de la eficacia social (Pozuelos, 2007).

Si en el plano anglosajón hemos mencionado a Kilpatrick y Dewey, uno de los precursores europeos más destacados fue el francés Freinet, quien puso en marcha en 1927 un innovador método de enseñanza centrado en la imprenta escolar y que también dotaba de mucha importancia a actividades comunicativas y cooperativas como la correspondencia interescolar, los contratos de trabajos o la revista. Eso sí, aunque mantuvo muchos de los principios de la *Escuela Nueva*, se distanció de ella reivindicando una pedagogía unitaria, dinámica y popular. La llamada “educación por el trabajo” de este autor es uno de los pilares de su concepción de la enseñanza y en ella coloca a la acción (la experiencia) en el origen de los conocimientos. Se trata de un trabajo-juego que necesita de una organización cooperativa y, sobre todo, estar vinculada a los intereses del estudiante y a sus necesidades. Como podemos comprobar, el niño está situado en el centro. De hecho, el propio Freinet (1967) sentenciaba que cualquier pedagogía que no partiera del educando sería un fracaso. De la misma forma, desde esta visión, cambia radicalmente la función del profesor cuyo papel es ofrecer a los alumnos los instrumentos de aprendizaje más

² El plan Dalton, ideado por Helen Parkhurst, tenía como objetivo principal que los alumnos adquirieran responsabilidad y autonomía mediante la aplicación de métodos individualizados que permitieran la experimentación y el descubrimiento. No se hablaba, pues, de clases sino de “laboratorios” (Domínguez, 2016).

³ El Sistema de Winnetka se inspira en una filosofía ética de carácter utilitarista que se puede sintetizar en los siguientes principios: a) todo niño tiene derecho a adquirir los conocimientos y destrezas que probablemente necesitará a lo largo de su vida; b) cada educando tiene necesidad de vivir su vida de niño natural, feliz y plenamente; c) la educación escolar debe contribuir al pleno desarrollo del individuo humano; d) el bienestar de la humanidad necesita un fuerte desarrollo de la conciencia social de cada individuo (Domínguez, 2016).

⁴ Este sistema tiene como objetivo primario la orientación del individuo hacia el descubrimiento de una sucesión de intereses intelectuales y la adquisición de hábitos de estudio efectivos. Apunta también a consignar e interpretar la evidencia del desarrollo individual y a guiar tal desarrollo eficazmente (Kelly, 1982)

adecuados así como colaborar con ellos, motivarlos y concienciarlos del protagonismo que ostentan en su proceso de aprendizaje.

Ya en nuestro país, Sanz publicó el *Método de proyectos* en 1934 dando así entrada al sistema de Freinet. Siguiendo al autor francés, la idea principal que sustentaba su teoría era el concepto de *actividad*, opuesto al aprendizaje de recepción pasiva, en una escuela caracterizada por la memorización. Lo verdaderamente trascendental para él era enlazar en un solo método de trabajo la vida exterior -el mundo real-, con la vida escolar (Roldán , 1997).

1.2. Las aportaciones de la teoría sociocultural

Entre las extensas aportaciones de la teoría sociocultural se incluye, entre otros aspectos, el papel determinante de la interacción social en la construcción de los aprendizajes y, al mismo tiempo, la importancia de los usos situados del lenguaje. Vygotsky⁵ señalaba que el aprendizaje no depende exclusivamente de la herencia genética sino que se trata de una construcción común entre el niño y el adulto y, para que esta se dé, es necesaria la contribución del entorno social. De esta manera, el autor bielorruso situaba el foco de influencia en la comunidad y el medio social puesto que este afecta a la manera de ver el mundo e interpretarlo del alumno.

Siguiendo a Cubero (2005, citado en Fontich, 2012), desde esta perspectiva, el individuo se convierte en un agente activo de la construcción del saber y está situado en un contexto de interacción social. El aprendizaje es entendido como una absorción paulatina de los instrumentos mediadores (entre ellos, el lenguaje) que, al comienzo, forman parte del espacio social y que, más tarde, se incorporan al espacio mental. El sujeto que aprende, por un lado, transforma la cultura y, por otro, la interioriza. Este proceso de interiorización es descrito por De Pablos (1998) como la incorporación al plano individual, intrapsicológico, de lo que previamente

⁵ Dadas las distintas opciones encontradas (dependiendo de la lengua de traducción) para la escritura del nombre del psicólogo soviético Lev S. Vygotsky, hemos optado por esta dado que es la que aparece mayoritariamente en las traducciones al castellano.

ha pertenecido al ámbito de nuestras interacciones con los demás. La inteligencia es interindividual y cuando el sujeto comienza a socializar con otros se hace intraindividual (cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece en dos planos: el social y el psicológico), con lo que adquiere y desarrolla las funciones mentales superiores, diferentes a las funciones mentales inferiores que son naturales pues con ellas nacemos. Esto es, el individuo no solo se relaciona con su ambiente, sino también con el resto de individuos. Esta interacción modificará, probablemente, sus destrezas y habilidades y, por tanto, su estructura cognitiva.

Tras distinguir tres de los conceptos clave de la teoría de Vygotsky (mediación, interiorización y funciones mentales), consideramos necesario detenernos en el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Según el propio autor lo definía (1979, página 133): “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañeros más capaz”. Teniendo en cuenta lo dicho, podemos concluir que uno de las mayores aportes del autor fue la novedosa visión del aprendizaje como una actividad social, dejando atrás, por tanto, la individualidad protagonista hasta entonces. A modo de ejemplo, los debates pasan a considerarse un mecanismo de carácter social que pueden estimular el proceso de aprendizaje. Además, el profesor asume un rol de guía del aprendizaje que deja de estar en vertical para situarse en una posición horizontal con los alumnos.

En su obra *Pensamiento y Lenguaje* (1977) el autor nos plantea una idea funcional de la lengua de donde proviene el valor otorgado al discurso como herramienta comunicativa. En el discurso se entremezclan las distintas funciones del lenguaje, aparecen las tipologías textuales con sus funciones y características lingüísticas propias y destacan las convenciones socio-culturales (fonológicas, morfosintácticas y de discurso). En esta línea, siguiendo a Rabazo, Moreno y Rabazo (2008), las

investigaciones actuales sobre producción textual, entre las que destacan las realizadas por Fort y Ribas (1994), Colomer, Ribas y Utset (1993), Milian (1993, 1995), Santamaría (1992) y Camps (1989, 1992, 1994, 1996) dotan de especial importancia a la visión de Vygotsky sobre el desarrollo y aprendizaje. De la misma forma, también la legislación educativa vigente fomenta una enseñanza de la producción textual que sea funcional para el estudiante. Para conseguirlo, apela a la necesidad de que se conozcan las convenciones de uso, estructura y forma para lograr una comunicación escrita y una representación de la realidad más eficaz. Enseñar a escribir implicará, por tanto, una amplia diversidad de géneros discursivos, cada uno con sus propias características lingüísticas y funciones. Se orienta a valorar la escritura como construcción social.

Como comprobaremos a continuación, escribir desde la perspectiva que impulsó Vygotsky supone tener en cuenta algunas características plenamente coincidentes (Rabazo, Moreno y Rabazo, 2008) con el modelo de secuencia didáctica, protagonista de este trabajo doctoral:

A) Para aprender a escribir es ineludible atender a los diversos elementos que se aglutinan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos, etc.

B) Para enseñar y aprender a escribir deben conjugarse contenidos y actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La recomendación de realizar lecturas de textos reales tiene que ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo lingüísticas del tipo de texto que se tiene que escribir.

C) Los conocimientos específicos (gramaticales, léxicos, etc.) deben vincularse con las actividades de uso de la lengua. La lengua escrita debe propiciar la actividad metalingüística. La enseñanza de la gramática cobra sentido desde el momento en que se convierte en instrumento para la mejor comprensión y producción de textos.

En este sentido, Camps (1994), creadora de las secuencias didácticas, insiste en la peculiaridad del uso de la lengua que es a la vez instrumento y objeto de aprendizaje. Como la autora indica, aprender a escribir es un proceso de reconstrucción de la misma lengua que se utiliza en la conversación oral y es también aprender a emplearla en una situación comunicativa en la que escritor y lector no comparten el mismo contexto situacional. Ambos aspectos influyen en el proceso de producción: gestión autónoma del escritor, necesidad de calcular los conocimientos compartidos, de explicitar elementos contextuales, etc. Ahora bien, la producción escrita también permite revisar y consultar puesto que es un proceso menos automático que la expresión oral. Da pie, pues, a tomar consciencia del proceso, a activar las capacidades metalingüísticas y metacognitivas y a reflexionar sobre la lengua en uso. La utilización del habla la convierte en metalengua⁶ y, finalmente, convierte al profesor en un gestor del aprendizaje que debe promover que los alumnos colaboren entre ellos y lleguen así a realizar una tarea más compleja de la que hubieran hecho individualmente.

1.2.1. La teoría de la actividad

El punto de partida del trabajo en las secuencias didácticas tiene que ver con una doble actividad: una discursiva y otra de aprendizaje. Es decir, el objetivo es elaborar algún texto (en nuestro caso, una reseña crítica). Mientras se aprende a realizar dicha composición escrita, también se trabajan algunos aspectos lingüísticos específicos sobre dicho objetivo final (recursos de cohesión, vocabulario, estructuras de opinión...). Para lograrlo, se utilizan distintos instrumentos. Este concepto de actividad, global y completa, está muy relacionado con el propuesto por la psicología rusa, a partir de Vygotsky, y especialmente con la teoría desarrollada por Alex Leontiev y reformulada más tarde por Engeström (1987, 2001, 2005).

⁶ El concepto de *metalengua* será ampliamente desarrollado en el punto 2.4

La teoría de la actividad analiza el comportamiento humano y el conocimiento relacionándolos con sistemas de actividad. Estos, a su vez, son la unidad básica de análisis de comportamiento individual y colectivo (Engeström, 1987, 1993; Cole y Engeström, 1993; Leontiev, 1981) y están dirigidos hacia un objetivo, situados históricamente y con interacciones humanas cooperativas. Como señala Engeström (1987) el sistema de actividad es funcional y consta de sujeto (una o más personas), un objetivo y herramientas que median la interacción. Russell (1995) aporta un claro ejemplo para explicar los sistemas de actividad: el niño de dos años (sujeto) que quiere alcanzar un juguete (objetivo). Para lograrlo podría arrastrar una silla (herramienta) o llorarle a su padre (otra herramienta). A partir de esta situación, explica los cinco elementos fundamentales con los que la mayoría de estudiosos caracterizan los sistemas de actividad:

- ▶ Se desarrollan históricamente: *los textos, herramientas para desarrollar alguna actividad, contienen significados que, casi siempre, tienen relación con textos previos o bien con fenómenos no textuales.*
- ▶ Están mediados por herramientas: *como podemos ver en el ejemplo del niño, los cambios en el comportamiento humano o en el conocimiento son mediados por otros seres humanos a través del uso de herramientas. De hecho, los sistemas de actividad son intrínsecamente sociales.*
- ▶ Están dialécticamente estructurados: *el cambio no se produce en una sola dirección sino que es logrado a través de una actividad conjunta. Los sujetos toman las herramientas y los puntos de vista de otros para lograr su objetivo.*
- ▶ Se analizan como las relaciones entre los participantes y las herramientas: *no se toma como unidad de análisis el trabajo de una mente individual.*
- ▶ Cambian según las zonas de desarrollo próximo (ZDP): *todo aprendizaje está situado dentro de un sistema de actividad y se aprende participando directa o indirectamente en un sistema de actividad.*

Respecto a la escritura, como el propio Russell también destaca, esta teoría puede lograr dos de los criterios que Witte (1992) demandaba para una teoría sobre la escritura:

- ▶ Reúne de manera lógica lo textual, lo cognitivo y lo social.
- ▶ Es viable operativamente (en la práctica).

Siguiendo lo dicho por Milian (2012), la integración de la teoría de la actividad en el mundo educativo pone el acento en la acción y en la intervención para promover la práctica y los entornos que la facilitan. El objetivo es potenciar la interrelación entre los diversos componentes de la actividad y la construcción de identidades, comportamientos y conocimientos. Esta autora también menciona de manera específica la idea formulada por Engeström (1987), denominada *expansive learning* y que hace referencia a la capacidad de los participantes en una actividad para interpretar su objeto y reaccionar de formas diversas y enriquecedoras. Da especial importancia a la horizontalidad y al aprendizaje que construyen juntos los alumnos y que estos ponen en práctica. Años más tarde, el propio Engeström, junto con Sannino (2010) profundiza sobre este concepto relacionándolo con sus raíces vygotskianas y destacando la multidimensionalidad del aprendizaje.

1.3. De la tipología textual a los géneros discursivos.

No podemos dejar de lado que la secuencia didáctica que da origen a esta tesis tiene como finalidad la escritura de una reseña crítica, es decir, de un género discursivo concreto, con unas características específicas y unas necesidades delimitadas. Conviene señalar que, en este punto, continuamos con la línea sociocultural vygotskiana introducida en el punto anterior en la que se sitúa el comportamiento, el uso discursivo del lenguaje y el pensamiento como una consecuencia de la interacción social.

Muy relacionado con lo anterior Bajtín⁷ definía su noción de género discursivo (1982 –traducción-, página 248): “El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación”.

En este sentido, nos parece de interés indicar la diferenciación general que propone Bajtín (1982) de los géneros: los primarios y los secundarios. Estos últimos se caracterizan por su complejidad, desarrollo y organización, dado que se reelaboran a partir de los primarios:

Los géneros discursivos secundarios (novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos) surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros. (Bajtín, 1982, página 250).

⁷ Dadas las distintas opciones encontradas (dependiendo de la lengua de traducción) para la escritura del nombre Bajtín, hemos optado por esta.

Felipe Zayas (2012) relaciona la definición de géneros discursivos de Bajtín con la enseñanza de la composición escrita y destaca que, en este sentido, una de las tareas docentes será precisar:

- ▶ Los elementos de la situación comunicativa.
- ▶ La estructura mediante la que se relacionan los elementos.
- ▶ Las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción.

Ahora bien, para los enseñantes, el cambio de los clásicos ‘tipos de texto’ a los géneros discursivos no es sencillo, puesto que están acostumbrados a pensar en términos de los primeros (no es extraño dado que es de esta manera como, tradicionalmente, ha aparecido en los libros de texto). Así lo identifica Fontich en su estudio (2013) al mismo tiempo que presenta una explicación sobre la baja producción de determinados géneros discursivos: el sentimiento de inseguridad de los profesores. Su propuesta en este sentido se sitúa en la misma dirección de lo expuesto por Sánchez Miguel (2010), es decir, remarca la importancia de que los docentes sean acompañados por asesores en determinados aspectos clave y que estos los ayuden a visualizar tanto el valor de los tipos de texto como la utilidad de los géneros discursivos.

Y es que, desde la irrupción de las teorías que se ocupan del estudio del texto, uno de los puntos a los que se ha dedicado más atención ha sido, sin duda, el de la consideración de los diferentes tipos de texto que nos podemos encontrar en nuestra comunicación diaria, así como cuáles son los criterios en los que deberíamos fundamentarnos para realizar una adecuada clasificación de tipos de textos. Como indica Milian (2000), Van Dijk en 1978 introdujo las nociones de macroestructura (estructura global de contenido que tienen todos los textos) y de superestructura (estructura común a un conjunto de textos que los clasifica en un tipo reconocible). Estos conceptos son utilizados más tarde por la Lingüística Textual pero, en ambos casos, la relación con el contexto queda relegada a un segundo plano.

Es en esa carencia en la que hacen hincapié años más tarde Halliday y Hasan (1985) cuando, aunque utilizando la macroestructura y la superestructura, organizan su importancia de manera distinta argumentando que un texto es tanto un objeto como tal como un producto de su entorno, un fruto de un proceso continuado de selección de significados que podemos representar como múltiples vías o caminos a través de las redes que constituyen el sistema lingüístico. Pero, como estos autores acentúan, cualquier caracterización genérica de este tipo solamente es útil si nos permite describir ejemplos específicos (Halliday y Hasan, 1985 citado en Camps y Milian, 2000).

Siguiendo lo dicho por Milian (2000), la tradición clasificatoria ha dominado en la lingüística textual y, en concreto, la tipología textual ha sido uno de sus exponentes más importantes. Uno de estos modelos más destacados es, sin duda, el de Werlich (1975) quien plantea una tipología en la que el foco contextual domina el discurso y da lugar a unas construcciones sintácticas distintivas. Como señala Castellà (1992), se trata de una clasificación muy manejable y una terminología con gran recorrido cultural (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y instructivo), pero que no supera la condición de monotipia (muchos textos pueden tener rasgos de más de uno de los tipos). Años más tarde, Adam (1985) utilizó esta clasificación para uno de los planteamientos que más éxito han tenido (y tienen) en el panorama educativo español. Conviene señalar, eso sí, que en esta propuesta el foco contextual es sustituido por la función o acto de discurso (convencer, persuadir...). Así, a los cinco tipos de Werlich les suma tres más: el conversacional, el predictivo y el retórico. En este sentido, Schneuwly (1991, citado en Abad, 2015) hizo hincapié en que una utilización “acrítica” de las tipologías en educación acarrea un alejamiento de los textos que se producían en sociedad. De hecho, en obras posteriores, Adam (1992) reconocía los problemas de esta tipología debido a la heterogeneidad inherente a todo texto.

En esta misma línea clasificatoria, Bronckart (1985) propone los textos polares en función tanto de la atención a los parámetros contextuales de la situación de producción (coordinadas espacio-temporales) como a la relación entre dichos parámetros y el acto de producción desde la perspectiva del enunciador (formas de anclaje). Se distinguen, así, cuatro tipos discursivos básicos: el discurso en situación, el relato conversacional, el discurso teórico y la narración. El propio autor indicaba que esos textos polares constituyen puntos de referencia en el espacio teóricamente infinito de los tipos de textos posibles. Por tanto, como ya habían señalado Halliday y Hasan, asumía la posibilidad de infinitos tipos de textos.

La postura de Bronckart, inspirada por Vygotsky y Bajtín y también relacionada con el concepto de actividad de Leontiev, tiene puntos en común con la *teoría de los géneros discursivos* a la que queríamos llegar. A diferencia de lo visto con anterioridad, los géneros no son considerados tipos de texto sino acciones tipificadas en respuesta a contextos sociales recurrentes. Como describía Bazerman (1997), los géneros no son solo formas, sino que son formas de vida y de ser, se convierten en marcos para la acción social.

Los estudios sobre los géneros discursivos tienen como punto de partida el artículo de Carolyn Miller (1984, citado en Milian, 2000), *Genre as a social action*, en el que, tomando como referencia a Bajtín, enfatizaba no solo la forma de discurso sino, sobre todo, la acción precisa para responder a contextos sociales específicos y recurrentes, es decir, el aspecto más social de los géneros discursivos. Lo recurrente no es la situación material sino nuestra construcción de la situación. La reacción que realizan los participantes -según su experiencia personal- es lo que les permite actuar de manera adecuada y utilizar las acciones propias del género discursivo pertinente (Russell, 2009 citado en Milian, 2012).

En este sentido, Bazerman (1988) considera que tienen que ser tomados como “categorías de reconocimiento psicosocial”, es decir, los géneros son lo que las

personas (tanto de manera individual como de grupo) reconocen como tales. El mismo autor resalta el enriquecimiento que supone para los estudiantes la capacidad para gestionar sus propias ideas e intereses a través del trabajo con los géneros, de hecho, los considera "auténticos ambientes de aprendizaje y de enseñanza". Por su parte, Dewitt (2004) destaca el papel que ejercen los géneros discursivos como nexo de unión entre los contextos de situación, de cultura y de otros géneros. Por tanto, dado que los hablantes son capaces de hacer uso de muchos géneros, pueden participar en múltiples contextos.

Los géneros discursivos en el aula

Siguiendo lo dicho por Abad (2015), las consecuencias para la didáctica de la perspectiva de los géneros discursivos de Bajtín son múltiples y suponen un cambio de orientación en muchos niveles. A continuación, presentamos algunos de los efectos:

1. La conceptualización de los géneros ayuda al docente a sistematizar las características de los diferentes discursos para elegir los contenidos más adecuados para el aula (Zayas, 2012).
2. El hecho de que se asigne un papel activo al receptor redundante en el aula de distintas maneras. En este sentido, el alumno tiene ahora que desdoblarse en emisor y receptor para comprender e interpretar los textos con los que trabaja. Además, el análisis a partir de esta perspectiva de los géneros brinda nuevas herramientas de comprensión a los aprendices.
3. Los géneros discursivos localizan el acto de escribir, hablar o conversar como actos de producción textual en situaciones concretas de comunicación social. Por tanto, este aprendizaje discursivo, como indican Camps y Ribas (2000), se define como la apropiación de una gran diversidad de géneros discursivos, cada uno de ellos con sus funciones propias y sus rasgos lingüísticos específicos.
4. La teoría de Bajtín posibilita ahondar en el análisis y la comprensión de la realidad discursiva mejorando así el conocimiento de la lengua como objeto

de aprendizaje y como vehículo de interacción en el aula (García, 2002, citado en Abad, 2015).

En esta línea, Zayas y Pérez Esteve (2012) explicaban los motivos por los que el concepto de género discursivo es esencial para el desarrollo de las competencias implicadas en la comprensión y la composición de textos por parte de los alumnos. Como los autores señalaban, aprender a hablar y a escribir significa aprender a forjar nuestro discurso en las formas genéricas que cada ámbito de actividad requiere, pues, continuando con lo dicho por Bajtín, “hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún con palabras separadas”; aprendemos las formas de la lengua junto con las formas de los enunciados (es decir, de los géneros) de los que aquellas forman parte: “Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua”. Si no domináramos estas formas genéricas del discurso, si tuviéramos que ir creándolas cada vez que necesitamos comunicarnos, la comunicación sería imposible.

En cuanto a la composición de textos (objetivo central del presente estudio doctoral), los citados autores subrayaban que las propuestas didácticas más interesantes son aquellas que tienen el género discursivo como eje y como objetivo comunicativo que dota de sentido a todo el trabajo. En esta línea, Zayas (2012) destacaba el modelo de SD en las que el objeto de aprendizaje de la escritura no se concibe como un conjunto de destrezas y técnicas descontextualizadas, sino como el uso consciente del lenguaje escrito para participar en las prácticas discursivas propias de las diversas esferas de la actividad social.

Por su parte, Cassany (2005, página 61) recalca que organizar la enseñanza de la expresión escrita teniendo como foco los géneros discursivos implica “incluir todos los contenidos lingüísticos necesarios (pragmáticos, discursivos, gramaticales) para poder producir el texto en cuestión”. Así pues, familiarizar a los estudiantes con una

gran variedad de géneros puede ser de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen (Alexopoulou, 2011).

Finalmente, conviene hacer hincapié en lo dicho por Camps y Castelló (2013) quienes consideran que los géneros son instrumentos de participación en la actividad social. Esta característica tiene especial relevancia en este estudio doctoral dado que, como ellas señalan, los seres humanos desarrollamos gran parte de nuestras actividades dentro de un marco discursivo y en una diversidad de esferas de comunicación, y es por medio de ellas que se crean las situaciones comunicativas recurrentes que dan lugar a formas de uso del lenguaje, es decir, a los géneros discursivos.

1.4. Las aportaciones de la psicología cognitiva.

A partir de los años 70 se incrementaron considerablemente las investigaciones sobre los procesos cognitivos involucrados en las actividades de lectura y escritura. Candlin (1983, página 13) señala que “pasamos de la consideración de escribir como producto a la de escribir como proceso”. En nuestro estudio, nos centraremos en el campo de la expresión escrita, dado que su desarrollo supone esfuerzo y tiene lugar en la etapa posterior al período de la adquisición del lenguaje oral. Las investigaciones que han cotejado las características del código oral y del escrito, a pesar de haber determinado elementos comunes entre ambos, han concluido que se trata de dos códigos independientes, cada uno con sus características propias y en los cuales intervienen procesos cognitivos diferentes. Esta aseveración tiene significativas implicaciones didácticas: adquirir el código escrito va más allá de una simple correspondencia entre el sonido y la grafía (Cassany, 1989).

En este estudio, nos referiremos, por tanto, solo a los modelos relacionados con la escritura y, concretamente, a aquellos que son el origen de aportaciones que más tarde aparecen en el modelo de Secuencia Didáctica. Para ello, tomaremos como referencia la panorámica desarrollada por Anna Camps en 1990 y, a partir de esta, describiremos los distintos aspectos señalando aquellos apuntes que hemos considerado de interés.

1.4.1. Los modelos de etapas

Los primeros estudios de redacción que no focalizaban su interés exclusivamente en el producto final estaban orientados a comprobar si algunos métodos pedagógicos eran efectivos o no. Ahora bien, no se deshacían completamente de su perfil de modelos lineales pues en ellos se dotaba de especial atención al proceso de producción del texto, “obviando los procesos internos del escritor, laguna que rellenarán los modelos cognitivos” (, 2002, página 19).

En este conjunto de modelos de etapas, destaca especialmente el propuesto por Rohman y Wleckle (1964) quienes dividieron el proceso de escritura en tres etapas sucesivas: la primera, *pre-escritura*, de descubrimiento de ideas; la segunda, *escritura*, que abarca la producción real del texto y, finalmente, la de *re-escritura*, en la que se reelabora el primer producto con el fin de llegar al texto final. Este trabajo repercutió de forma clara en estudios posteriores dado que son muchos los autores que difundieron este modelo, que, a su vez, y debido a su carácter sencillo, tuvo gran acogida por parte de los profesionales (García Guzmán, 2007).

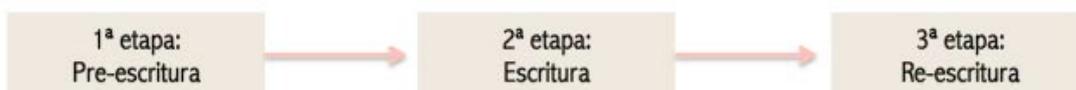


Figura 1: Modelo de etapas (Rohman y Wleckle, 1964) (en Álvarez y Ramírez, 2006).

Un ejemplo de la repercusión de este modelo es la propuesta de Pérez Rioja (1975) quien señala tres momentos necesarios para y durante el proceso de composición escrita: 1) *Invencción o ideación del tema*: fase de reunión de materiales y, a la vez, de acumulación de ideas, recuerdos, experiencias, etc., relacionados con el tema; 2) *Disposición u ordenación*: clasificación de las ideas según un orden lógico y disposición de las mismas conforme al plan introducción-desarrollo-conclusión (planteamiento-nudo-desenlace); 3) *Elocución o desarrollo*: que distingue las fases de redacción de un borrador y la de redacción definitiva, realizada tras la relectura del borrador y sus correcciones oportunas (Romero, 1989; Rienda, 2006). Finalmente, otro modelo que también nos sirve de muestra es el de Hinojosa (1987) quien se ajusta a lo dicho por Pérez Rioja y divide el proceso de redacción en tres fases: 1) *Fase de invención*: guión redactor; 2) *Fase de disposición*: borrador de redacción; 3) *Fase de corrección*: texto definitivo (Romero 1989, citado en Rienda, 2016).

Los modelos de etapas han tenido un reconocido éxito en el mundo educativo por diversos motivos: favorecen el orden, definen claramente el papel del docente como enseñante de técnicas para cada etapa y por su facilidad de aplicación. Sin embargo, y pese a haber supuesto un acicate para la investigación, posteriores estudios han verificado que el proceso de escritura no es lineal (se corrige, rehace, planifica y replanifica de manera continua). De hecho, en la presente investigación también se confirma la recursividad del proceso de escritura.

1.4.2. Los modelos cognitivos

En el punto anterior, veíamos un proceso dividido en etapas muy definidas y concluíamos que los trabajos posteriores habían desterrado esta tesis. Justamente, Emig (1971) fue uno de los mayores críticos del citado planteamiento de Rohman y Wecke puesto que insistía en que la planificación aparece durante todo el proceso de redacción y dio así inicio al enfoque cognitivo en el estudio de la composición

escrita. Con sus investigaciones, que se prolongaron durante más de una década –a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta–, Emig describe la composición escrita como un proceso recursivo en el que legitima el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión (Marinkovich, 2002).

En este sentido, en este trabajo adoptamos las aportaciones de la perspectiva cognitiva para considerar el proceso de composición como una pieza clave de la actividad de escritura. A continuación, nos referiremos a los modelos cardinales que asumen la finalidad de comprender y relatar el funcionamiento mental durante dicho proceso, esto es, se centran en la persona que escribe e intentan explicar los métodos internos que sigue el escritor mientras elabora un texto (García-Sánchez, 2002). Todos ellos sirvieron como base para la creación del modelo de Secuencia Didáctica (Camps, 1994).

1.4.2.1. Modelo de Flower y Hayes

En este contexto, sobresalen los estudios de Linda Flower y John Hayes (1980, 1981) quienes tenían como principal finalidad describir el proceso de escritura (y no el producto) a través de sus componentes fundamentales: el contexto de producción (situación concreta en la que se lleva a cabo la escritura), la memoria a largo plazo del escritor (conjunto de conocimientos sobre el tema que tiene el escritor) y el propio proceso de escritura. En este modelo, la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito (Álvarez y Ramírez, 2006). Es decir, no se entiende la composición escrita como un proceso lineal, sino como una actividad recursiva en la que se suceden alterna y espontáneamente los subprocesos de planificación (*planning*), textualización/producción (*translating*) y revisión (*revisión*) (Sánchez, 2010). A su vez cuenta con un monitoreo/control que permite interacciones y recursividad entre ellos.

Planificación

Para Hayes y Flower, esta operación incluye la acción de descubrir la manera de llegar de un lugar a otro, pero va mucho más allá dado que abarca multitud de subprocesos. Es en este momento en el que el escritor se crea una representación interna del conocimiento que utilizará en la escritura. En esta etapa, el escritor asume los objetivos que pretende conseguir; genera las ideas, recupera y organiza los datos de la memoria a largo plazo relevantes para la tarea. El texto debe ser relevante a la situación y debe ser tratado como una progresión de estados de conocimiento intelectual, emocional, social, etc.

La planificación debe ser relevante al objetivo de escritura, a los recursos y materiales; a las acciones y a los eventos, a la resolución de problemas. Como reconocen los autores, tanto el sentido común como la investigación educativa muestran que los escritores planifican constantemente (prescriben, reescriben) a medida que van componiendo su texto, y no lo hacen en etapas claramente identificables. Ello pone de manifiesto la concepción de la escritura como proceso (y no solo como producto), en el que la mejor manera de entender dicho proceso de redacción es estudiar a un escritor mientras escribe (observar y describir lo que dice y lo que hace cuando escribe: protocolos de razonamiento en voz alta) (Álvarez y Ramírez, 2006).

1. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA: LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

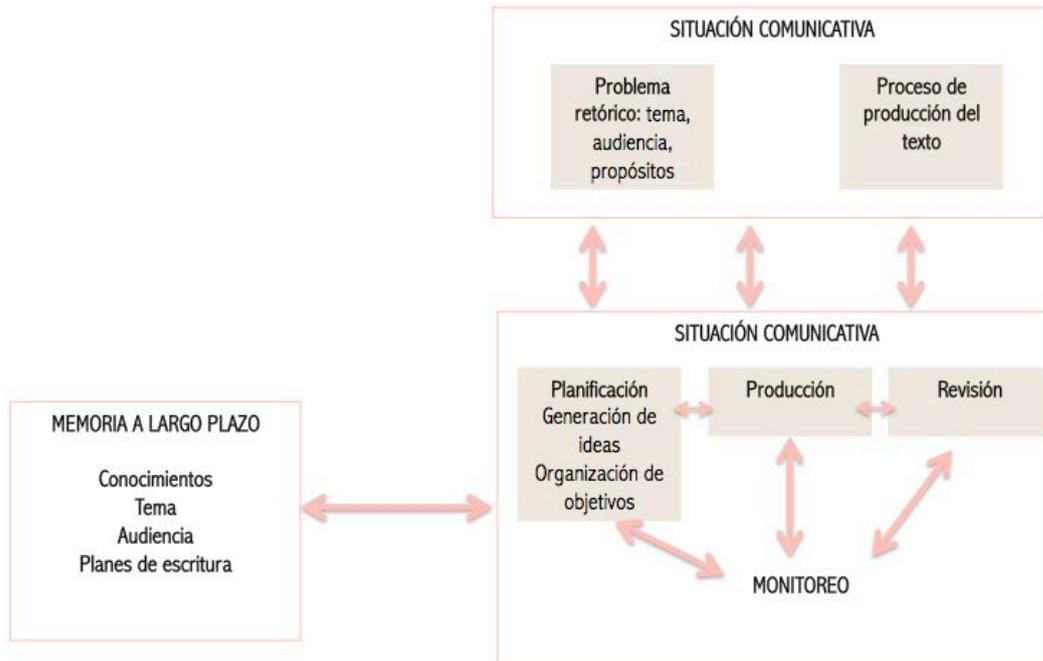


Figura 2: Modelo de Hayes y Flower (1980, 1981) (en Álvarez y Ramírez, 2006).

Como vemos, la planificación implica a su vez otros subprocesos como concebir ideas, organizarlas y establecer los objetivos:

- ▶ **Concebir ideas** → No siempre la información está del todo bien organizada en la memoria por lo que se necesitará del subproceso de organización.
- ▶ **Organización** → Permite al escritor identificar categorías y buscar ideas subordinadas. También incluye decisiones como la presentación y la ordenación del texto. Todas las decisiones retóricas, obviamente, se enclavan a su vez en este subproceso.
- ▶ **Fijación de objetivos** → Incluyen tanto los de procedimiento como los de fondo y son creados por el escritor. Aunque algunos surgen directamente de la memoria a largo plazo, la mayoría de ellos nacen, se desarrollan y se revisan mediante los mismos procesos que generan y organizan las nuevas ideas. Se trata de un proceso que continúa a lo largo de toda la composición. Como señalan los autores (Hayes y Flower, 1980), el acto de definir el propio problema retórico y de fijar objetivos es parte primordial de “ser creativo” y

puede explicar algunas importantes diferencias entre los buenos y los malos escritores.

Como la planificación puede ocurrir antes o durante la textualización, se hizo una distinción entre la *planificación avanzada* y *en línea* (Berninger y Swanson, 1994). La función central de la planificación, incluso en adultos, es la generación de contenido (Torrance, Thomas y Robinson, 1999). Los escritores planifican su texto mediante la extracción de información del contexto de trabajo y la búsqueda de contenido en su memoria a largo plazo. En la planificación, los escritores también formulan metas para sus textos y delinear los planos conceptuales para lograrlos (Hayes y Flower, 1986 en Limpo, Alves y Fidalgo, 2013).

Producción (traducción)

Es el proceso de convertir las ideas en lenguaje escrito. Son muchas las exigencias que implica (sintácticas, léxicas, morfológicas...) por lo que se vuelve especialmente complejo para los escritores inexpertos. Como señalan Álvarez y Ramírez (2006) en este momento del proceso de composición, el escritor reconsidera las pistas detectadas en la etapa anterior, recupera el contenido semántico almacenado en la memoria a largo plazo, vierte dichos contenidos en la memoria de trabajo, elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en la memoria articulatoria temporal, evalúa dicha forma, y, si es adecuada, redacta tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

Teniendo como referente diversas investigaciones sobre el desarrollo de la escritura, Berninger et al. (1994) planteó dos componentes del proceso de traducción: generación de texto y transcripción. La primera se refiere a la transformación de ideas en representaciones de lenguaje en la memoria de trabajo. Por su parte, la transcripción es la evolución de esas representaciones en el lenguaje escrito, que incluye las habilidades de nivel de ortografía y escritura a mano (Limpo, Alves y Fidalgo, 2013).

Revisión

La revisión es un proceso consciente en el que los escritores leen y evalúan lo que han producido. Ahora bien, puede ser activado en cualquier momento (de forma planeada o no) durante la escritura para valorar e introducir cambios a nivel de palabra, oración o texto (Chanquoy, 2009; Fitzgerald, 1987). Como ya hemos nombrado en el apartado de la planificación, el momento de la revisión en relación con la textualización permitió la distinción entre revisión “en línea” y la posterior a la textualización (Berninger y Swanson, 1994). La revisión implica dos subprocesos: detección de problemas, que incluye la lectura guiada por esquemas y la evaluación de textos; y la corrección de problemas, que implica la selección de una estrategia de revisión y su implementación (Butterfield, Hacker y Albertson, 1996 en Limpo, Alves y Fidalgo, 2013).

Por último, Flower y Hayes también añaden la existencia de una instancia de **control**, que se lleva a cabo mientras se escribe y supone el trampolín entre un proceso y el siguiente. Los subprocesos de redacción pueden ser considerados como el conjunto de herramientas del escritor. Su uso no sigue ningún orden preestablecido y una herramienta puede plantear la necesidad de otra. Por ejemplo, la generación de ideas puede exigir evaluación y esta, a su vez, puede provocar una nueva creación de ideas.

Como hemos podido comprobar, y a diferencia de lo que planteaban Rohman y Wecke, no se trata de un proceso de etapas sino de acciones optativas y, de nuevo, recursivas. Para Hayes y Flower y muchos autores posteriores, la redacción es un proceso dirigido por una situación retórica que produce una red jerarquizada de objetivos. Estos son creados por los escritores y a lo largo del proceso de redacción pueden irse modificando dado que este no es lineal sino recursivo. Como señalan los citados Hayes y Flower “los escritores demuestran una notable capacidad para volver a generar o cambiar los mismos objetivos que animan su redacción y planificación, es decir, examinan o reemplazan los objetivos primarios conforme van

aprendiendo del mismo transcurso de la composición” (2011, página 14). De hecho, cuanta más experiencia tenga el escritor, mayor será el repertorio de planes semiautomáticos.

De especial interés para este trabajo doctoral nos resulta la afirmación de estos autores de que “si uno estudia el proceso por el cual un escritor usa un objetivo para crear ideas, luego las consolida y las utiliza para revisar o generar nuevos y más complejos objetivos verá este proceso de aprendizaje en acción. Así pues, los actos más complejos e imaginativos pueden depender de la elegante simplicidad de unos pocos procesos poderosos del pensamiento”. Por tanto, como ellos remarcan, al conocer ese proceso de inventiva del escritor (que puede desarrollar ideas, explorarlas, revisarlas, volver a generar sus propios objetivos), se ubica una parte de la creatividad en donde pertenece: en las manos del escritor, trabajador y pensante.

Hayes y Flower (1980) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y, en este contexto, tomar decisiones (Álvarez y Ramírez, 2006, página 34, en Rienda, 2016).

Años más tarde, Hayes (1996) realizó una intensa revisión del modelo que propuso con Flower, completándolo con una descripción más profunda de los procesos cognitivos. Se han mantenido todos pero se han reconceptualizado, especialmente el de *revisión* que pasa a llamarse *‘interpretación textual’* y da la posibilidad al escritor de dotar de más calidad a sus textos puesto que, mientras lo va leyendo, lo edita y lo transcribe. Esto le permite realizar una revisión tanto a nivel conceptual

como lingüístico. En esta nueva propuesta, Hayes también da así mayor importancia a elementos como el contexto, la memoria y la motivación.

Hayes concibe la memoria como un recurso útil para almacenar la información (memoria a largo plazo) y para desarrollar los procesos cognitivos durante la composición (memoria de trabajo). Esta última aglutina a su vez la memoria fonológica, semántica y visual, que atienden a aspectos específicos durante el proceso de redacción. Por otro lado, los aspectos motivacionales y emocionales también gozan de un peso mucho mayor en esta nueva propuesta.

1.4.2.2 Modelo de interacción de estadios paralelos

De Beaugrande (1982, 1984) considera la redacción como una actividad de gran dificultad - inseparable de las circunstancias físicas, psicológicas y sociales en las que se produce- y que se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y de comunicación. Por tanto, los textos se producen a través de operaciones complicadas que son guiadas por la memoria, la atención, el control, el recuerdo y la motivación.

Por esta razón, el mencionado autor estadounidense rechaza aquellas propuestas que no tienen en cuenta estos elementos y, además, señala que no se puede formular un modelo rígido, sino que se deben tener en cuenta los criterios que él mismo describe. A continuación, citamos algunos:

- ▶ Los procesos de producción y recepción no son polos inversos sino que se acercan al texto desde perspectivas diferentes.
- ▶ La flexibilidad es fundamental, pero eso no implica que no se pueda ser sistemático.
- ▶ El procesador opera a varios niveles de profundidad, siendo los más profundos los que tienen un efecto mayor en la memoria y en la producción.
- ▶ Los recursos del procesador son limitados por lo que puede producirse un desajuste según las exigencias de la tarea. Esto puede llevar a una sobrecarga de las operaciones de producción textual.

- ▶ La redacción es un proceso interactivo en el que los componentes son cooperantes entre sí.
- ▶ El proceso de escritura es abierto por lo que siempre puede ser revisado y replanteado.
- ▶ La memoria es constructiva (suministra los conocimientos) y reconstructiva (los conocimientos evolucionan durante la tarea).
- ▶ El aprendizaje se da cuando el procesador tiene que adaptarse a una operación.

Para De Beugrande (1982), el texto es una representación cognitiva en la mente del usuario por la configuración de conceptos (objetos, situaciones, eventos, acciones) y de las actividades que promueve. Desde esta perspectiva, la ciencia cognitiva inquiriere un programa que abarca: a) un modelo de las operaciones y el control desarrollado en la escritura; b) unas condiciones de escritura diferenciadas sistemáticamente de las condiciones del habla; c) una explicación de las estrategias de decisión y de selección; d) unos significados para descomponer los procesos de escritura en subtareas; e) la predicción de las dificultades de la escritura normales en la producción del sistema; y f) unos criterios para la evaluación y la revisión de los textos escritos. En otras palabras, la ciencia cognitiva considera la composición escrita como el resultado de una red de relaciones mentales y físicas en el que cobra especial relevancia la lectura, los escritores dependen de sus lectores (Álvarez y Ramírez, 2006).

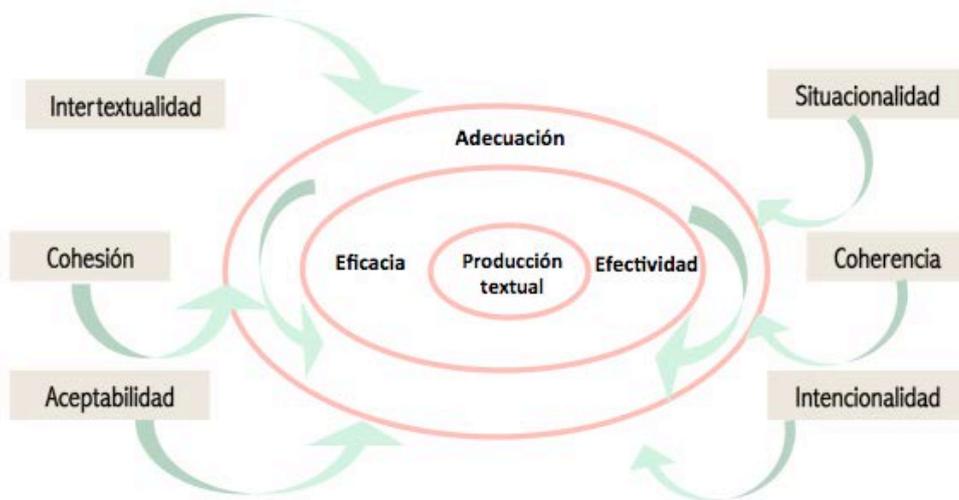


Figura 3: Dimensiones que intervienen en el proceso de composición escrita (en Álvarez y Ramírez, 2006).

Según el modelo de los estadios paralelos de De Beaugrande y Dressler (1982), junto a los mecanismos de coherencia y cohesión operan otros aspectos focalizados sobre el interlocutor que constituyen los siete criterios de la textualidad y que otorgan al texto su carácter de *acontecimiento comunicativo*: 1. Cohesión. 2. Coherencia. 3. Intencionalidad o actitud del escritor. 4. Aceptabilidad o actitud del receptor. 5. Informatividad o relevancia del contenido. 6. Situacionalidad o pertinencia. 7. Intertextualidad (en Rienda, 2016). Junto a estas normas de textualización (actualización del texto), este modelo presenta unos principios regulativos de la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación.

Respecto a los mencionados estadios que se dan en el proceso de las escritura son los que citamos a continuación:

- ▶ Establecimiento de objetivos y subjetivos.
- ▶ Ideación en los momentos iniciales (se decide el tema principal).
- ▶ Desarrollo conceptual (elaboración, especificación e interconexión de ideas).
- ▶ Expresión (se adecúan los conceptos a la expresión lingüística a través de la selección de los términos más adecuados).
- ▶ Alineación de frases (se organizan las palabras de manera en que se pueda comprender).

- ▶ Alineación de letras o sonidos.

1.4.2.3 Modelo de transformación del conocimiento

Una de las mayores aportaciones de la investigación llevada a cabo por Flower y Hayes fue la caracterización de los escritores expertos (desarrollan objetivos más elaborados y los continúan modificando durante el proceso de redacción lo que posibilita una mejor revisión) y de los noveles. Esta idea es retomada por Bereiter y Scardamalia (1986, 1992) quienes distinguían dos modelos de escritura dependiendo de la capacidad de recuperación y control del conocimiento para adecuarlo a las metas retóricas:

1. *Decir el conocimiento:* Es el utilizado por los principiantes quienes recuperan de su memoria a largo plazo lo que saben sobre un tema y lo plasman directamente en el papel. Utilizan varias estrategias, la más utilizada por el escritor es la de crear una frase general sobre el tema propuesto y, a continuación, decidir el contenido y la redacción. Otra es la basada en las superestructuras textuales en la que los contenidos sirven a la superestructura.
2. *Transformar el conocimiento:* En este caso, los escritores expertos reconsideran lo que saben para adecuar sus textos tanto a las necesidades y características del receptor como a su objetivos. Esto implica una interacción entre el 'espacio de contenido' (sus creencias y opiniones) y el 'espacio retórico'. Este último está ligado a la producción del texto y son representaciones mentales del texto en distintos niveles de abstracción (desde la representación literal a la de las ideas o intenciones). La escritura pasa a ser, pues, una elaboración de los contenidos para ajustarse a los objetivos. El resultado es fruto de una reflexión y una comprensión más profunda por parte del escritor.

1. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA: LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

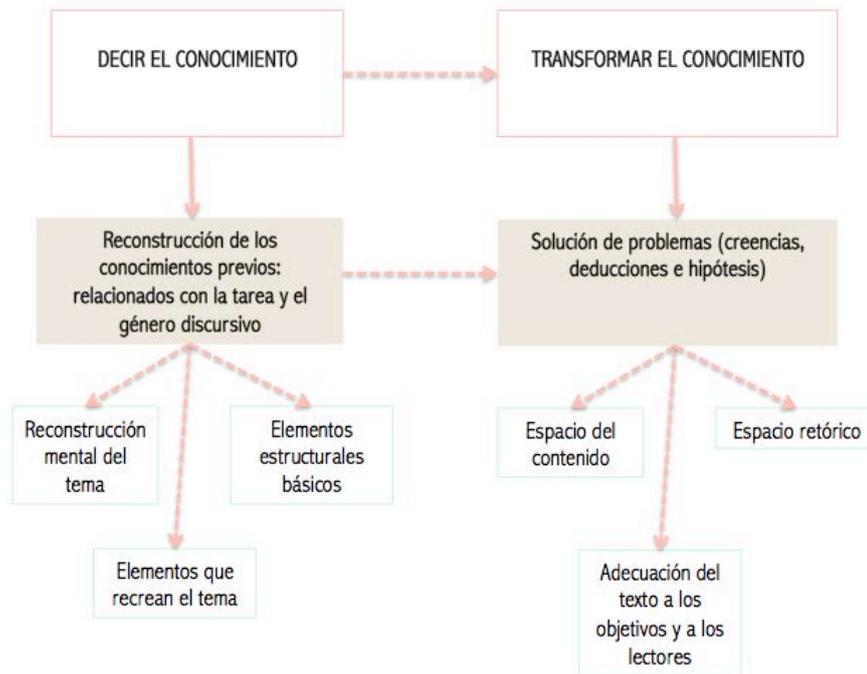


Figura 4: Modelo de Bereiter y Scardamalia (1986) (en Álvarez y Ramírez, 2006).

El argumento de Bereiter y Scardamalia es que la interacción entre el ‘espacio de contenido’ y el ‘espacio retórico’ constituye la esencia de la reflexión en la escritura. Así pues, al contrario de lo que ocurre con el escritor experto, el principiante puede transferir información desde el ‘espacio de contenido’ al ‘espacio retórico’, pero no al revés. Es, por tanto, un proceso ‘pensar-decir’ que sigue el orden de la generación de ideas y no implica reflexión.

En resumidas cuentas, estos autores destacan que los escritores expertos demuestran un pensamiento mucho más reflexivo en el proceso de escritura puesto que conforman planes más elaborados antes de escribir y, además, revisan ampliamente. Por tanto, la compleja diferencia principal entre escritores expertos y noveles radica en los procesos mentales por los cuales se produce el texto.

Los resultados de aplicar diversas estrategias educacionales sugieren que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los expertos, y que al hacerlo se pueden ampliar las facultades de los alumnos para escribir. Sin embargo, los estudios educativos también indican que pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el

conocimiento” en la composición, no es un proceso de crecimiento sino de reconstrucción de una estructura cognitiva (Scardamalia, 1992, página 43).

1.4.3. Los estudios sobre los subprocesos de composición escrita

Dada la importancia que tienen para este trabajo doctoral las distintas operaciones que se producen durante el procesos de composición escrita, hemos considerado oportuno hacer referencia a investigaciones recientes sobre este aspecto. Para lograrlo, seguiremos el análisis elaborado por Limpo, Alves y Fidalgo en 2013.

En primer lugar, muchas investigaciones correlacionales han comparado si las habilidades de *pre planificación* de los estudiantes están relacionadas con la calidad de composición. En los estudios examinados, las habilidades de planificación previa se evaluaron a través de la complejidad de los planes escritos de los estudiantes que cursaban distintos grados. Conviene indicar que, en este sentido, los organizadores gráficos fueron considerados como la forma más avanzada de planificación previa.

Concretamente, en los mencionados trabajos, en segundo curso de primaria identificaron que los planes de los estudiantes no predicen la calidad de la escritura (Olinghouse y Graham, 2009). Del mismo modo, en cuarto y sexto, las habilidades de planificación previa tampoco estaban relacionadas con el rendimiento de la escritura (Whitaker, Berninger, Johnston y Swanson, 1994). Únicamente entre séptimo y noveno grado (la edad de los alumnos que han llevado la secuencia didáctica “¿Eres lo que escribes?”), el plan generado antes de la escritura se correlacionó positivamente con la calidad de la composición (Berninger et al., 1996). Por tanto, ese análisis global llevado a cabo por Limpo, Alves y Fidalgo (2013) indica que, aunque los estudiantes más pequeños fueron capaces de hacer planes por escrito, sólo los mayores parecían utilizarlos a continuación para guiar la producción de texto. El motivo es que los planes escritos por los primeros tendían a ser muy similares a sus textos, lo que significa que no diferencian la planificación de la textualización.

Relacionado con lo dicho en los puntos anteriores, en la actualidad existe una clara evidencia de que la enseñanza de planificación es una manera de promover el rendimiento de escritura de los estudiantes⁸. Harris, Graham y Mason (2006) demostraron que los niños de tan sólo 7 años de edad pueden beneficiarse de las intervenciones dirigidas a las habilidades de planificación. A los alumnos de segundo grado con dificultades para aprender a escribir se les enseñó una estrategia de planificación general y estrategias de género específicas para la escritura narrativa y expositiva en conjunto con los procedimientos de autorregulación. Usando estas tácticas, los estudiantes fueron capaces de escribir textos más largos y mejores. Así pues, ese plan avanzado podría haber funcionado como una memoria externa donde los niños almacenaban sus ideas. Además, podría haber liberado recursos cognitivos para los otros procesos de escritura de nivel superior, reduciendo la necesidad de los niños de planificar durante la escritura (Kellogg, 1988).

Una vez hemos hecho referencia a la importancia de la planificación, es preciso retornar al estudio realizado por Limpo, Alves y Fidalgo (2013) en el que se indica que la influencia de las habilidades de *revisión* de los estudiantes en la calidad de la escritura depende del nivel de desarrollo de los escritores y de la naturaleza de dicha *revisión*. Las habilidades de *revisión* de los escritores jóvenes tienen un impacto limitado en la calidad del texto (Fitzgerald y Markham, 1987; MacArthur, 2012). De hecho, únicamente en los cursos superiores (de séptimo a noveno grado), la *revisión* de texto llevó a una mejora en los niveles de palabra, oración y texto (Berninger et al., 1996). Una razón posible para esto es que los menores se enfocaron en problemas mecánicos y locales, mientras que los mayores también consideraron el significado y los problemas globales. (Graham, Schwartz y MacArthur, 1993; MacArthur, Graham & Harris, 2004).

Sin embargo, un hecho, conocido pero no por ello menos esencial, sobre la *revisión* es que, tanto para escolares como para adultos, los errores de significado son más difíciles de detectar y corregir que los errores de superficie (Butterfield, Hacker y

⁸ Para los metanálisis, véase Graham, McKeown, Kiuahara y Harris (2012).

Plumb, 1994). MacArthur (2012) hizo una revisión de todas las explicaciones propuestas para esto. Los escritores pueden carecer del conocimiento de los criterios de evaluación apropiados o pueden tener una concepción limitada de la revisión. También es posible que tengan estrategias de lectura deficientes (McCutchen, Francis y Kerr, 1997) o que las revisiones impongan grandes demandas a la memoria de trabajo (Hacker, 1994). En cuanto a los subprocesos de revisión, se sugirió que los estudiantes más jóvenes lidian más con la detección de errores que con la corrección de los mismos. De hecho, Beal (1990) mostró que los alumnos de 4° grado detectaron menos errores de significado que los niños de 6° grado, aunque los alumnos de cuarto grado tenían la misma probabilidad que los alumnos de sexto grado de corregir adecuadamente los errores una vez detectados.

En relación con lo anterior, son también numerosos los estudios que han indagado sobre el impacto de la enseñanza de la revisión en el rendimiento de la escritura, y los resultados son generalmente positivos (Graham y Perin, 2007; Torrance, Fidalgo y García, 2007). De La Paz, Swanson y Graham (1998) enseñaron una versión modificada de la estrategia *Comparar, Diagnosticar y Operar* (estrategia CDO, desarrollada por Scardamalia & Bereiter, 1983) a estudiantes de octavo grado con dificultades de aprendizaje. Esta rutina de revisión llevó a los estudiantes a tratar primero los problemas globales y luego los locales. Los estudiantes que usaron la estrategia CDO mejoraron no sólo su comportamiento de revisión, sino también la calidad de sus textos. Los autores sugirieron que la estrategia los alentaba a considerar todo el texto y proporcionarles un apoyo ejecutivo para administrar el proceso de revisión (en Limpo, Alves y Fidalgo, 2013).

1.5. *Los proyectos de lengua*

Como hemos visto en los puntos anteriores, los proyectos de lengua, concretamente las Secuencias Didácticas, son propuestas que pertenecen al ámbito de la Didáctica de la Lengua, pero que recogen conocimientos elaborados en los ámbitos de la pedagogía y la psicología del desarrollo y sociocultural. Ideado por Anna Camps y su grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona (GREAL - UAB), este modelo recoge los precedentes ya mencionados para conformar unas situaciones de enseñanza-aprendizaje productivas e innovadoras en las que los estudiantes sean los auténticos protagonistas. Se trata de potenciar una rica interacción entre ellos y con el docente que a su vez provocará una reflexión sobre el uso de la lengua en los alumnos.

Como señala la propia creadora del modelo, Anna Camps (1994), los proyectos de lengua se formulan 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 específicos que tienen que ser explicitados y convertirse así en criterios de producción y de evaluación de los textos que se producen. Ella misma destaca unos aspectos y los marca como relevantes:

- ▶ La **globalidad del trabajo** que se consigue por la intención del sujeto, es decir, lo que quiere hacer aporta ese carácter global al proyecto. Estamos, por tanto, ante un uso intencional de la lengua y es esa intención la que se convierte en el motor de las actividades discursivas.
- ▶ La **finalidad de la actividad da sentido a las acciones que se llevan a cabo**. En nuestro caso, el objetivo de escribir una reseña crítica da sentido al aprendizaje de los mecanismos de cohesión que a su vez posibiliten una mejor argumentación. El uso de la lengua es funcional y se presenta como necesario para los alumnos, lo que aumenta su interés.

► El aprendizaje puede darse durante todo el proceso de producción. Se trata de un proceso en el que la interacción potencia el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad metalingüística.

1.5.1. Las Secuencias Didácticas

Aunque, lógicamente, el desarrollo de las secuencias será diferente según los objetivos y la complejidad de la actividad concreta, hay elementos comunes que son los que detallaremos a continuación.

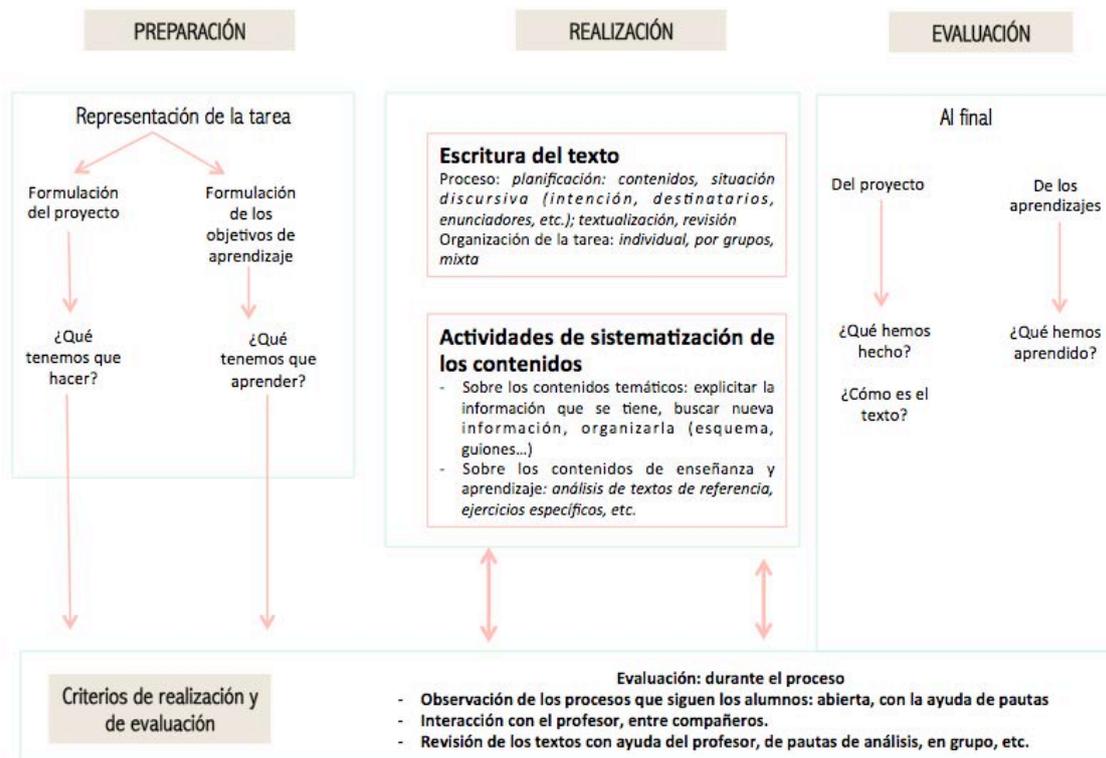


Figura 5: Fases de desarrollo de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita (Camps et al., 2003)

Tres fases de desarrollo de una secuencia didáctica

a) Preparación ¿qué hay que hacer? Y ¿qué hay que aprender?

En el momento inicial cobran protagonismo las características del proyecto y también la explicitación del objetivo final. Tendremos pues, la formulación del

proyecto y de los objetivos de aprendizaje. En este punto se detalla también aquello que se va a escribir y para quién. En nuestro caso, como desarrollaremos más adelante, la tarea final era la escritura de una reseña crítica no solo para sus compañeros sino también para el resto de lectores del blog.

Tanto los objetivos de aprendizaje como los discursivos tienen que ser explícitos desde un primer momento con el fin de que sirvan de elemento motivador ante la tarea.

b) Realización

En esta fase se diferencian dos tipos de actividades: las relativas a la producción del texto y las orientadas a aprender los rasgos formales del texto que se va a realizar y de sus condiciones de uso.

Las relacionadas con la producción del texto incluyen a su vez operaciones de planificación, textualización y revisión y se darán con otro tipo de tareas que colaboren en la construcción del “saber hacer” por parte del estudiante. Según Anna Camps el proceso de realización debe cumplir las siguientes características:

- I. La interacción entre compañeros y con el profesor son puntos clave que evitan que el proceso se convierta en un “decir el conocimiento” en vez del “transformar el conocimiento” que definieron, como ya hemos visto, Bereiter y Scardamalia.
- II. Los textos que se utilizan a lo largo de la secuencia didáctica se convierten en modelos que seguir.
- III. Esta fase incluirá actividades que permitan trabajar aspectos específicos relacionados con el género discursivo pero siempre de manera integrada y relacionada con la actividad final.

c) La evaluación

En este punto conviene hacer hincapié en que, en el marco de las secuencias didácticas, la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje. Es por ello que la

SD contendrá instrumentos que favorezcan la toma de conciencia del aprendizaje por parte del alumno así como sus dificultades y las posibles soluciones a estas.

1.5.2. Ejemplos de SD

En este apartado, describiremos algunos ejemplos tanto de Secuencias Didácticas para aprender a escribir (SD) como las dedicadas a aprender Gramática (SDG) (Camps et al. 2003; Camps y Zayas, coord. 2010; Fontich, 2011). Todas ellas nos sirvieron de referencia en algún aspecto para la conformación de nuestra secuencia didáctica “¿Eres lo que escribes?”, cuya intervención en el aula y resultados se analizan en este trabajo doctoral.

Secuencia didáctica para aprender a escribir (SD)

Entre todas las propuestas que nos ofrece el libro *Secuencias didácticas para aprender a escribir* de Camps et al. (2003) haremos una breve selección teniendo cuenta las características de nuestra SD “¿Eres lo que escribes?”.

En primer lugar, “Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga” de Ribas y Fort (1994) que tenía como objetivo final la escritura de una novela. Para lograrlo, se trabajó la estructura, el tema el argumento y, paralelamente, la descripción de ambientes y personajes así como el léxico y las estructuras gramaticales que correspondían. De especial importancia fueron los procesos de corrección y evaluación. Hacemos nuestras las conclusiones que añaden las autoras: la existencia de un producto final real dota de motivación al alumnado; el trabajo en pequeño grupo permite lograr una autonomía en los estudiantes; los alumnos como protagonistas son el punto de referencia y la evaluación asociada al proceso de revisión proporciona a los alumnos un conocimiento más profundo sobre el proceso de escritura.

En “Tú eres el autor”, Teresa Colomer, Teresa Ribas y Marta Utset (1993) nos presentan un proyecto que se desarrolló durante cinco meses, con el objetivo de escribir una novela y que constaba de las siguientes fases: lectura y análisis de un modelo, selección de los elementos constitutivos de cada novela, ejercitación de algunos aspectos de la narrativa, redacción por parejas, revisión y mejor, confección de aspectos materiales de los libros, presentación de las novelas y del trabajo realizado.

Núria Farrera (2003) nos presenta una secuencia para escribir críticas a partir de una salida al teatro que realizaron los alumnos. Se tomó este proyecto como referencia precisamente por los muchos puntos en común con la que nosotros presentamos. Entre ellos, se trataba de un tema de actualidad (coincidió con el centenario del nacimiento del autor de la obra); posibilitaba la práctica oral y escrita de la lengua; se insertaba dentro de una situación comunicativa real; permitía el trabajo en equipos reducidos y, además, implicaba a cada individuo en el proceso de aprendizaje gracias a una evaluación de carácter formativo.

Finalmente, Milian (2003) propone una secuencia centrada en la lectura de textos expositivos, orientada a obtener información sobre un tema concreto para realizar una exposición temática con intención divulgativa. Entre sus fines está que los alumnos aprendan a buscar información en fuentes variadas (medios de comunicación, revistas especializadas, enciclopedias...) y sepan seleccionarla en función de sus objetivos. Así pues, la realización de una exposición tiene la actividad lingüística presente en todas sus habilidades: leer para escribir, hablar y escuchar para colaborar en la tarea de leer y escribir, escribir para ser leído.

Secuencia didáctica para aprender gramática (SDG)

En primer lugar, Zayas (1993), en una de sus aportaciones profundiza en el artículo periodístico vinculándolo con el cuento literario y trabajando tanto las propiedades textuales como aspectos oracionales. Ribas y Verdaguer (2006), por su parte, nos

proponen una secuencia en la que incorporan la reflexión gramatical dentro de una práctica de escritura real y cotidiana (de las valoraciones de las novelas preceptivas). En concreto, trabajan sobre la función, el uso y el valor semántico de los conectores en los textos argumentativos. Como señalan las autoras en sus conclusiones, la reflexión gramatical tiene sentido para los alumnos porque les proporciona los conocimientos necesarios para mejorar sus producciones.

En la misma línea, Ferrer (2006) nos presenta una secuencia de trabajo gramatical y se centra en el reconocimiento y en la manipulación de los procedimientos lingüísticos relacionados con la temporalidad del relato. Las actividades gramaticales se inscriben dentro de un proyecto que busca la comprensión y la producción de un texto narrativo. Así pues, el principal objetivo es que el alumno se acerque a la expresión lingüística de la temporalidad y sea capaz de comprenderla y utilizarla adecuadamente en sus creaciones.

Camps y Fontich (2006) nos presentan por su parte una secuencia y su posterior estudio que tenía por objeto que los alumnos investigaran sobre los usos reales del pronombre *hi* en catalán en tres fases. En la primera, a partir de la pregunta ‘¿Cómo podríamos saber si los catalanohablantes utilizan este pronombre?’ se planteaba la indagación como un trabajo de campo. En la segunda, se elaboraba el instrumento de investigación así como se planificaba el informe final, se organizaban los resultados y se analizaban los datos. Por último, en la tercera fase, se redactaba el informe final. Como señalan sus autores, en esta secuencia, se presenta la tarea como una propuesta, con una idea aproximada a donde se quiere ir pero teniendo en cuenta las reacciones que surgen en el aula.

Especialmente destacable para este trabajo doctoral es la secuencia propuesta por Pedro Jimeno (2006) que sitúa la reflexión metalingüística en el ámbito del texto. En ella nos indica cómo ayudan los mecanismos cohesivos a mejorar tanto la comprensión lectora como la expresión escrita.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este primer capítulo, son muchas las fuentes de las que bebe el modelo de secuencia didáctica creado por Camps (1994), eje central que se investiga en este trabajo doctoral. Muchos de las propuestas incluidas han sufrido modificaciones, producto del paso del tiempo y, sobre todo, de los nuevos hallazgos relevantes el ámbito de la didáctica de la escritura. Sin embargo, conviene indicar que este considerable conjunto de planteamientos, que se fundamentan en los primeros aportes del psicólogo Vygotsky y sus posteriores desarrollos hasta la teoría de los géneros discursivos, han buscado lograr la máxima productividad del proceso de escritura, teniendo en cuenta para ello no solo las distintas fases en las que se divide sino, también, los diferentes factores que afectan a la escritura de los aprendices.

Nos encontramos pues ante un planteamiento didáctico (las SD) de gran complejidad que promueve el trabajo reflexivo desde la planificación, hasta la textualización y la revisión. Un modo de trabajo que nos permitirá conocer, a lo largo de todo el proceso de escritura, cómo los alumnos construyen su discurso escrito.

2. La escritura y la enseñanza de la gramática: la actividad metalingüística

A lo largo de este segundo capítulo presentaremos la visión retórica de la gramática en la que se sitúa este estudio y, consecuentemente, su substancial relación con la escritura. A continuación, iremos revisando los pilares que consideramos necesarios en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita (la visión de la gramática, la idea de escritores como diseñadores, la despenalización del error...). Finalmente, en el tercer punto, ahondaremos, desde diferentes perspectivas, en la actividad metalingüística que puede propiciar la elaboración de un texto.

2.1 Justificación de la concepción de la gramática de este trabajo doctoral y su vinculación con la escritura

Tal y como hacen Myhill; Watson y Lines (2013), con el fin de justificar las prácticas pedagógicas para conectar gramática y escritura, esta investigación adapta la definición de gramática dada por Carter y McCarthy (2006). Esta incorpora la estructura de las oraciones, sintaxis y la estructura de las palabras, morfología así como la estructura de los textos (el discurso). Es, por tanto, una gramática vista desde un amplio marco.

Carter y McCarthy distinguen entre:

- ▶ Gramática como estructura: cómo las palabras, frases y textos son construidas.
- ▶ Gramática como elección: un abanico de posibilidades abierto al usuario del lenguaje.

Estos autores apuestan por la existencia de ambas opciones (tanto como estructura como elección). De igual modo, Camps (1998, 2003) destaca que el aprendizaje gramatical es el conocimiento explícito de las formas de organización de la lengua a

distintos niveles: enunciativo, pragmático, textual, sintáctico y morfológico, y las relaciones que estos elementos toman en los diversos géneros discursivos objeto de aprendizaje y también dentro de los textos concretos. Además, para esta autora, enseñar gramática es aportar herramientas a los estudiantes para entender el funcionamiento real de la lengua y, por tanto, les servirá para entender los textos que leer y para escribir y hablar mejor. Según sus propias palabras: “para entender el funcionamiento de la lengua es necesario tomar por objeto los componentes de la gramática desde una perspectiva discursiva y conseguir que los alumnos se acerque a ella de manera reflexiva y activa lo que les permita construir un conocimiento significativo al que puedan acudir al poner en práctica los distintos usos lingüísticos” (Ribas y Verdaguer, 2006, página 47).

Así, esencialmente, nos encontramos ante una *visión retórica* de la gramática, interesada en cómo las elecciones lingüísticas construyen significados, incluyendo el uso pronominal, las construcciones activas y pasivas y los patrones oracionales que representan las relaciones entre los escritores y el mundo en el que viven (Micciche, 2004). Igualmente, Zayas (2014) expone los numerosos conocimientos lingüísticos implicados en la escritura como, por ejemplo, los procesos de cohesión o el uso de los tiempos verbales. Esto enlaza exactamente con la idea (que presentaremos en los próximos subapartados) de escritores como diseñadores, formadores creativos de significados, trazando textos en términos de ideas, bocetos, voz y también elección gramatical.

Se propone, además, una actitud lúdica ante el lenguaje, explorando las posibilidades y los límites de lo que la palabra es capaz de alcanzar. Trabajando desde la premisa de que la gramática sirve como una herramienta semiótica, desarrollar conocimiento sobre el lenguaje significa llegar a ser metalingüísticamente consciente y ser capaz de pensar gramaticalmente sobre el lenguaje (Williams, 2004, 2005).

Devet (2002) hacía hincapié en que el rechazo hacia la gramática fue resultado de la identificación de la enseñanza gramatical con un estilo de instrucción muy centrado en el profesor, siendo los profesores los protagonistas y las “fuentes de conocimiento”. Un aprendizaje gramatical que era (y todavía se mantiene en muchísimos casos) una actividad descontextualizada. Esa es, sin duda, una visión muy alejada de la que aquí proponemos, de hecho, diametralmente opuesta. Como también indica este autor, pensamos que el interés en la enseñanza de la gramática nunca ha desaparecido del todo en las clases de escritura pese a las diferentes posturas que mencionaremos más adelante⁹.

En este sentido, Vygotsky (1962) ya argumentaba que lo que los aprendices desarrollarán como instrumentos de mediación para futuras actividades está influenciado por cómo ellos han llegado a ser conscientes del lenguaje. Él retrató el escribir como “una estructuración deliberada de la red de significado” (1962, página 100). Igualmente, nuestro objetivo no es enseñar sobre las formas ‘correctas’ de escribir, sino abrir a los jóvenes el infinito repertorio de posibilidades para estructurar deliberadamente y tomar decisiones como autores.

2.2. Escritura y gramática: estado del debate

Sin duda alguna, uno de los temas más controvertidos en el ámbito de la didáctica de la lengua es la enseñanza de la gramática y su vinculación (o no) con la escritura. De hecho, en múltiples momentos, incluso la pertinencia de la enseñanza gramatical ha sido puesta en duda. Por ello, dada nuestra evidente postura (en el propio título de este estudio se puede entrever), nos gustaría comenzar haciendo un bosquejo de la actual situación de este debate.

Conviene señalar en primer lugar que esta es, sin duda, una cuestión cubierta de extremos en la que encontramos posiciones que consideran que saber de gramática no es de capital importancia para el proceso de escritura y justo al contrario, los que

⁹ Véase punto 2.2

piensan que estos conocimientos son esenciales para el correcto desarrollo de la habilidad escritora. Un buen ejemplo de la disociación entre gramática y escritura lo podemos hallar en la explicación ofrecida por Purser (1996) quien describe, por un lado, que el proceso de escritura es ‘recursivo’ (cíclico), amable, potenciador del lado derecho del cerebro y centrado en el estudiante. Mientras que el estudio de la gramática y su uso es normalmente visto como lineal, áspero (con la eterna lucha entre lo correcto y lo incorrecto), potenciador del lado izquierdo del cerebro y centrado en el profesor o en el libro de texto. Teniendo en cuenta esta diferenciación, no nos extraña que el divorcio entre gramática y escritura haya tenido tanta repercusión. En esta línea, Devet (2002) señala que la gramática también ha sido considerada el anatema del proceso porque su enseñanza siempre ha sido identificada con las clases centradas en el profesor (visto, además, como fuente única de conocimiento).

Si echamos la vista atrás, observamos como en la Edad Media, la gramática era considerada el centro de todo conocimiento, el requisito para entender teología, filosofía y literatura. Huntsman (1983) señalaba que la gramática se pensaba como una disciplina de la mente y el alma al mismo tiempo. Muchas personas piensan que la gramática tiene que ser enseñada como un sistema formal ya que representa el orden y la autoridad (Chapman, 1986; Holderer, 1995; Gaddy, Hall, y Marzano, 1996). Con este bagaje, gran cantidad de profesores han apostado por la enseñanza formal de la gramática (sin ninguna conexión necesaria con la escritura). Esto nos hace unirnos a la pregunta lanzada por Weaver (1996, página 1): “¿cómo hemos llegado entonces al convencimiento generalizado de que la gramática no sirve para mejorar ni la escritura, ni el habla ni la lectura?, ¿qué tenemos entonces que hacer los profesores?”.

En este sentido (Myhill, 2005), apunta hacia la idea de que se trata de un ámbito que adolece de falta de investigación puesto que los estudios se han centrado, en su mayoría, en decir si es precisa o no la enseñanza de la gramática en lugar de

focalizar los esfuerzos en perfeccionar la didáctica de la gramática a partir de la escritura. A continuación, se presenta un mapa de la situación actual de este debate (Fontich y Camps, 2013):

En los países anglófonos, el debate en torno al binomio ‘escritura y gramática’ ha sido especialmente extenso (Carter, 1990; James, 2002, Locke, 2010) y ha generado múltiples investigaciones (Hudson, 2001; Wyse, 2001; Locke, 2009,2010). De hecho, tal y como señala Hudson (2001), los cambios de un extremo al otro han sido constantes. Así pues, en un principio se daba por supuesto que el entrenamiento en gramática formal mejoraba la habilidad escritora de los niños. Sin embargo, estudios de la década de los 60 y 70 apostaban por exactamente lo contrario: la enseñanza de la gramática no hacía nada por los alumnos e, incluso, los estudiantes no podían aprenderla. Un punto de vista alejado del actual, pero que en el momento encajaba con la percepción de la gramática como un grillete para la imaginación de los niños y con la lingüística chomskiana que argumentaba que la competencia gramatical se desarrollaba de forma ‘natural’ (es decir, su enseñanza dejaba de tener un papel relevante).

Algunos estudios con perspectiva positivista centrados en resultados cuantitativos (Andrews, Torgerson, Beverton, Locke et al. (2004); Andrews (2010); Morenberg, Daiker, Kerek (1978); Strong (1986); Hillocks y Smith (2003); Killgallon (2006) han llegado a dos conclusiones: la enseñanza explícita de la gramática no beneficia a las habilidades escritoras, pero la enseñanza del ‘sentence-combining¹⁰’ sí es beneficiosa. Sin embargo, como indica Myhill (2011), la utilización de oraciones más largas y complejas no implica una mejor escritura puesto que los alumnos tiene que ser capaces de utilizarlas apropiadamente.

¹⁰ Siguiendo a Hunt (1970, citado en Rodríguez Bartolomé, 2009) , las modificaciones que utiliza la gramática transformacional pueden ser de dos tipos. Por un lado, las llamadas *singular transformations*, que son los cambios de una oración simple a otra también simple pero de otro tipo (por ejemplo, de una oración declarativa activa en una imperativa o pasiva). Por otra parte, el autor también destaca las transformaciones llamadas *sentence-combining* que combinan dos o más oraciones que, a su vez, pueden ser de tipos iguales o distintos en una nueva oración.

Por otro lado, propuestas como las de Weaver (2008) o Kolln y Gray (2010) han apostado por enseñar gramática para desarrollar habilidades escritoras. Asimismo, en una postura neutral, Locke (2009) o Hudson (2001) piensan que es mejor mantener la cuestión abierta dado que la investigación ha utilizado una gran variedad de metodologías y no ha podido llegar a una opinión compartida.

En los países de habla francesa, por su parte, la enseñanza de una gramática explícita ha sido considerada tradicionalmente una pieza clave. De hecho, fue en Francia donde se adoptó de manera universal una gramática escolar derivada de la generativa (Dubois, 1969). También fue allí donde la investigación demostró que esos contenidos no incluían los elementos adecuados para mejorar la lectura o escritura (Vargas y Grossman, 1996). Recientemente, la necesidad de una gramática que mejore el uso del lenguaje está plenamente aceptada (Combettes, 2009). Esa ‘nueva gramática’ (Grammaire nouvelle) tiene como referente la lingüística formal. Sin embargo, algunos autores (Bain and Canelas-Trevisi, 2009; Combettes, 2009) reclaman que aún tiene que diseñarse una gramática que incorpore nociones orales y escritas en un contexto homogéneo.

Pese a que, como hemos visto, la vinculación entre gramática y escritura ha dado lugar a mucha investigación en otros países, no ha ocurrido lo mismo en el nuestro. Así, salvo innovadoras propuestas como la de Camps (1986) y del equipo GREAL¹¹, el grupo catalán GRELL¹², el valenciano GIEL¹³ o el madrileño DIDACTEXT¹⁴, entre otros, la mayoría de los investigadores en esta temática no han profundizado en el vínculo entre la reflexión gramatical y la escritura. Por tanto, son todavía escasos los grupos de investigación y de profesores que parten de la base de que las actividades de escritura necesitan una reflexión metalingüística (por ejemplo, Zayas, 1994, 2004; Rodríguez y Zayas, 1994; Camps 1998; González Nieto, 2001 y Camps et al. , 2005).

¹¹ GREAL: Grup de recerca sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

¹² GRELL: Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura (GRELL) que agrupa investigadors de diferents departaments de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

¹³ GIEL: Grupo Interacción y enseñanza de lenguas de la Universidad de Valencia (UV).

¹⁴ DIDACTEXT: Grupo de investigación de didáctica del texto de la Universidad Complutense de Madrid

Incluso con la mencionada escasez de investigación en ese ámbito, como señala Rodríguez (2012), pocos aspectos de la didáctica de la lengua han resultado tan discutidos. La utilidad de la gramática ha sido puesta en duda en diversas ocasiones como cuando, a principios del siglo XX, Unamuno pedía su desaparición de los planes de Estudio. Pocos años después hacían lo propio autoridades como Rodolfo Lenz o Americo Castro y en los cuarenta, Freinet lanzaba la famosa cuestión de “¿y si la gramática fuera inútil?”.

Actualmente, parece haber cierto consenso en la necesidad de la enseñanza de la gramática explícita y el desarrollo de cierta conciencia metalingüística dentro de la didáctica de la lengua escrita. Sin embargo, lamentablemente, en términos generales esta posición no se ha traducido en una innovación en la manera de abordar estos contenidos en las aulas, ya que o se ignora o se centra en la morfología y en el análisis sintáctico.

En este sentido, siguiendo lo dicho por Fontich y Camps (2013), son varias las cuestiones que requieren una mayor investigación, puesto que un buen número de evidencias apuntan a la urgencia de repensar las metodologías desarrolladas en el aula así como los contenidos gramaticales impartidos (Camps, 2000; Nadeau y Fisher, 2006; De Pietro, 2009; Myhill et al. 2012). Entre los estudios que han demostrado esa necesidad están aquellos sobre los conceptos gramaticales de los alumnos donde se exponen los importantes problemas que los aprendices deben afrontar para organizar un saber gramatical ordenado (Camps, 2000b; Myhill, 2000; Fisher, 2004). Además, muchos autores hacen hincapié en la necesidad de promover la interacción oral en el aula así como un enfoque funcional sobre el contenido con el fin de hacerlo operativo en el uso de la lengua.

En esta línea, Fontich y Camps consideran que, conjuntamente a lo ya mencionado, un modelo de enseñanza gramatical debe tener en cuenta la diversidad de niveles

en los que se manifiesta la actividad metalingüística superando así la diferenciación general entre gramática implícita y explícita, tan habitual en las gramáticas pedagógicas disponibles. Reconociendo que existe una actividad metalingüística o epilingüística¹⁵ implícita inherente al uso del lenguaje, consideran que es necesario que en las escuelas se centren en la primera, en la actividad metalingüística explícita, es decir, en aquella que se manifiesta externamente.

Según los mismos autores, en la actividad metalingüística de cualquier individuo se pueden diferenciar tres niveles diferentes: 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 precisamente en el hecho de que puede manifestarse sin una conciencia gramatical explícita, pero puede ser el punto de partida para una eventual reflexión guiada por los profesores. 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 varios autores reconocen entre conceptos espontáneos y científicos.

A través del presente estudio se pretende contribuir a ese debate que surge de la relación entre el aprendizaje de la gramática y el aprendizaje de la escritura, especialmente en lo vinculado a la reflexión metalingüística.

¹⁵ Este concepto aparece explicado en el punto 2.4.1.1. Según Culioli (1990), se trata de la actividad metalingüística no consciente.

2.3. La gramática en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita.

2.3.1. La gramática en el contexto de la escritura

Como ya se ha citado anteriormente, durante muchos años existía una creencia de que la gramática no aportaba apenas nada a la escritura; sin embargo, en la actualidad se han realizado muchos estudios de investigación que apuestan exactamente por lo contrario. Así, por ejemplo, autores como Martha Kolln (1981) apuntaban que la enseñanza de la gramática en el contexto de escritura podía ser mucho más beneficiosa que enseñarla de una manera aislada. Es decir, apostaba por la inclusión de la gramática pero, eso sí, alejada de la tradicional y con un propósito muy diferente del de evitar o corregir el error. La citada autora marca como referencia el estudio de Harris (1962) y más tarde, Weaver (1996) añade otros ejemplos como las observaciones hechas por O'Hare (1973), Noguchi (1991) o Calkins (1980). Esta última, por ejemplo, comprobó que los estudiantes de tercer grado aprendieron la puntuación mucho mejor en el contexto de la escritura y 'publicación' que estudiando las reglas de puntuación de manera aislada.

En esta línea, Paraskevas (2006, página 65) utiliza una entrañable 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.

Así, 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 nos permite a los hablantes expresarnos de forma adecuada. De hecho, incide en que se debe enseñar

gramática para hacer a los estudiantes conscientes de las opciones estilísticas que tienen para diferentes ocasiones retóricas.

Ahora bien, como la propia Weaver indica, no hay fórmulas mágicas, y enseñar la gramática en el contexto de la escritura no producirá efectos inmediatos, sino que dichos conceptos tendrán que ser enseñados y re-enseñados en varias ocasiones. Eso sí, la mera práctica repetitiva desligada de cualquier contexto (y muy propia de los libros de texto tanto de los años 90 como de los actuales) no es efectiva (aunque puede que sí sencilla) dado que los alumnos necesitan alcanzar una comprensión más profunda (alejada de la mecanicidad de la mayoría de las actividades gramaticales).

Dicha gramática en el contexto de la escritura, tal y como señalan Weaver et al. (2006) no siempre ha sido bien entendida o llevada a término. De hecho, en muchas ocasiones se ha confundido con lo que ella califica como 'mini-lecciones aisladas'. Es decir, antes de escribir un texto, se explicaba un contenido gramatical que, a continuación, se practicaba de manera mecánica con ejercicios en casa. ¿Cuál era el problema? La vinculación de ese contenido con el uso en la escritura desaparecía y dejaba por el camino los objetivos, destinatarios y posibilidades de la escritura. Por tanto, la conexión entre gramática y escritura se desvanecía, puesto que las razones para aprender esa habilidad no se enlazaban con nada.

Afortunadamente, en muchas otras ocasiones, la creación del vínculo y necesidad entre el aprendizaje de la gramática y de la escritura sí se ha generado. Es entonces cuando la gramática se convierte en algo real. Devet (2002) hace hincapié en que es momento de traer de vuelta a la gramática para conseguir que los alumnos conozcan su importancia para la escritura. Noden (citado en Weaver et al. 2006) aporta un magnífico ejemplo de la gramática como forma de enriquecer (1999, página 101) y que, sin duda, se corresponde con el parecer de este trabajo doctoral. Este autor señala que la gramática es un medio que ayuda a los alumnos a

desarrollar un texto de igual manera que los pintores son capaces de usar diferentes pinceladas para crear su arte.

Traditionally, the study of grammar has dealt only with words, phrases and clauses. However, when I began to see grammar as the process of creating art, it seemed unnatural -even imposible- not to view grammar as a continous spectrum in a whole work. As I explored this view with my students, the connection seemed to bring grammar into a meaningful relationship with stories, novels, screenplays, poems, reports and songs- the ultimate products of the write's art.

En una línea similar, Myhill (2011) señala que donde la investigación parece ser más consistente es al destacar el valor de la gramática cuando es enseñada 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 niño en concreto¹⁶.

A theorised view of grammar teaching in the context of writing which builds on the understandings outlined above, and which focuses on the teaching of writing rather than the teaching of grammar, incorporates the following principles (Myhill 2010a). Firstly, writing is a communicative act supporting writers in understanding the social purposes and audiences of texts and how language creates meanings and effects; secondly, grammar is a meaning-making resource: supporting writers in making appropriate linguistic choices which help them to shape and craft text to satisfy their rhetorical intentions; and finally, connectivity, supporting writers in making connections between their various language experiences as readers, writers and speakers, and in making connections between what they write and how they write it (Myhill, 2011, página 5).

¹⁶ En el punto 2.4 volverá a aparecer esta cuestión que contrapone una reflexión muy contextualizada en las necesidades inmediatas frente a la construcción de un sistema que integre de manera relacionada los distintos conocimientos gramaticales.

Sin duda, algunos de los autores que están a la delantera en este sentido son investigadores australianos como Derewianka y Christie (2008), que utilizan la gramática como una herramienta para iluminar su comprensión sobre cómo funciona un texto. Así lo corroboran con sus propios estudios, que ya parten de la premisa de que la enseñanza descontextualizada de la gramática que se dirige a la identificación y etiquetamiento de las clases de palabras y estructuras sintácticas no ayuda en el proceso de escritura. Por el contrario, un currículum de escritura que presta atención a la gramática de la escritura de un modo integrado y útil es mucho más productivo.

De esta manera, como Myhill señala, los jóvenes escritores son introducidos a un ‘repertorio de infinitas posibilidades’, enseñándoles explícitamente diferentes formas de dar forma a las frases o textos o cómo las diferentes elecciones de palabras pueden generar distintas posibilidades de creación de significado. En el amplio estudio¹⁷ llevado a cabo por la autora británica (2011) se elaboraron tres unidades didácticas de escritura basadas en la gramática contextualizada y que buscaban resaltar aspectos particulares del género en concreto o de las características específicas de la escritura. El trabajo con la gramática de esta investigación se sustentaba en tres principios clave:

- ▶ La introducción de construcciones gramaticales y de terminología en un punto en la secuencia de enseñanza en el que es relevante para el aprendizaje.
- ▶ El enfoque de enseñanza se centra en los efectos y significados que construye la gramática, no sobre la función o la terminología propia.

¹⁷ El estudio buscó investigar si el uso de materiales didácticos que incluían la enseñanza de la gramática dentro de las actividades de escritura mejoraba el rendimiento de los estudiantes esta última. Además, se examinaba si el conocimiento gramatical de los maestros era un factor sobre la eficacia o no de la intervención. Tres miembros del equipo de investigación (todos ex profesores de secundaria de inglés) diseñaron tres unidades didácticas de la escritura, cada una dirigida a un género diferente: narrativa ficticia, argumento y poesía. Los objetivos de aprendizaje que abordaban específicamente el conocimiento lingüístico eran comunes a las tres unidades, dando la oportunidad de explorar, por ejemplo, cómo la variedad de oraciones puede cumplir diferentes propósitos en los tres géneros. El resto de objetivos fueron seleccionados por su relevancia para el género sobre el que giraban.

2. LA ESCRITURA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

- ▶ El objetivo docente es la apertura de un repertorio de posibilidades, no es enseñar acerca de las formas "correctas" de la escritura.

El citado estudio se llevó a cabo con treinta y dos profesores de treinta dos escuelas y con alumnos de 13-14 años de edad (exactamente la edad de los alumnos que han realizado la Secuencia Didáctica que aquí se presenta). Se dividieron en dos grupos (de intervención y de comparación). Ambos grupos recibieron el mismo conjunto de materiales y recursos de los tres géneros discursivos en cuestión, pero sólo el grupo de intervención tenía planificaciones detalladas a nivel de lección, en las que la gramática se enseñaba explícitamente. Todos los estudiantes realizaron una composición escrita al principio y otra al final, ambas fueron corregidas de manera externa (Cambridge Assessment).

Para determinar el impacto de la enseñanza contextualizada, se compararon las puntuaciones, pero también se hizo observación participante, entrevistas a alumnos y maestros así como se recogieron muestras de cada uno de los géneros. Los resultados no dejan lugar a dudas pues indican un claro efecto positivo en los estudiantes de grupo de intervención (aquellos que recibieron una enseñanza explícita de la gramática). Estadísticamente, estos alumnos mejoraron sus puntuaciones en la escritura un 20% a lo largo del año (mientras que del otro grupo mejoraron un 11%). Asimismo, se extrajeron los factores que fueron significativos en las unidades propuestas y que parecen explicar el resultado positivo:

- ▶ La enseñanza explícita de las construcciones gramaticales (muchos de los profesores remarcaron que los esquemas los motivaron a enseñar algunos puntos gramaticales que no habían hecho antes).
- ▶ El valor de la discusión sobre cómo funciona el lenguaje (los esquemas de enseñanza favorecieron una discusión sobre la efectividad de distintas maneras de expresar ideas y justificar diferentes opciones).
- ▶ El conocimiento de los profesores: aquellos que se sentían menos confiados respecto a la gramática dieron peores explicaciones y padecieron

cierta ansiedad al responder las preguntas de los estudiantes. Por el contrario, los profesores con más confianza eran capaces de continuar las respuestas de sus alumnos y desarrollarlas para extender su pensamiento.

En la línea de autores como Weaver (2008), Noden (1999) o Myhill, la visión de este trabajo doctoral también considera a los jóvenes escritores como artistas novatos que quieren recrear algo bello, pero que carecen de las habilidades precisas. Se necesitan conocimientos específicos para crear con el lenguaje un texto interesante. Y para ello, como demuestra Noden, es más eficaz y eficiente enseñar las opciones gramaticales y las técnicas estilísticas a través de la escritura de los propios estudiantes.

2.3.2. El escritor como diseñador y la toma de decisiones

Como ya hemos hecho referencia con anterioridad, Myhill (2011) incide en el objetivo de su propuesta: introducir a los jóvenes escritores en lo que ella llama ‘repertorio de infinitas posibilidades’ y enseñarles explícitamente las maneras de darle forma a sus frases o textos y cómo la selección de las palabras puede generar distintas posibilidades para crear significado. Este acercamiento supone un apoyo a los alumnos para que cojan el control de los textos que componen y para que tomen decisiones que les permitan dejar su propia voz en ellos. Se trata de que los estudiantes comprendan la textura y los matices de un texto y sean capaces de combinar el pensamiento creativo y crítico a la hora de componerlos.

En esta misma línea se sitúan Gaspar y Otañi (2002) quienes hacen hincapié en que ni la reflexión sobre conceptos discursivos ni la exposición a situaciones variadas es suficiente para ser comunicativamente eficientes, sino que será necesario un conocimiento explícito de contenidos gramaticales. Eso sí, las autoras argentinas remarcan que no como un conocimiento formulístico, estático y mecánico, sino como un dominio gradual por parte del niño de conceptos junto con un modo de

proceder que implica, por ejemplo, la posibilidad de contemplar la propia producción y la de otros, explorar los límites del sistema, contrastar formas alternativas de transmitir un mismo mensaje, analizar en qué radican las diferencias entre usar una opción u otra en un contexto dado, explicar los casos de ambigüedad, o la inadecuación de una construcción.

2.3.3. La percepción del error

Como iremos viendo progresivamente en los siguientes apartados (y también hemos señalado en el primer capítulo), son varios los aspectos de la teoría constructivista los que consideramos necesarios para la enseñanza de la gramática, entre ellos, la **despenalización del error** (propia de la psicología conductual y de la enseñanza prescriptiva tradicional).

| Objetivos de la psicología conductual y constructivista | |
|--|---|
| Psicología conductual | Psicología cognitiva |
| Transmisión | Transaccional |
| Reduccionista | Constructivista |
| Formación de hábitos | Formación de hipótesis |
| Evitar los errores previene la formación de malos hábitos | Los errores son necesarios para provocar hipótesis más sofisticadas |
| Los estudiantes practican habilidades de forma pasiva y memorizan hechos | Los estudiantes persiguen el aprendizaje y construyen el conocimiento |
| El profesor dispensa un currículo pre-ensado y predeterminado | El profesor desarrolla y negocia el currículo con los estudiantes |
| Enseñanza directa del currículo | Enseñanza sensible para encontrar las necesidades e intereses de los estudiantes |
| Realizador de tareas, con énfasis en el ciclo de enseñanza, practicar/aplicar/memorizar, test. | Maestro artesano, mentor, énfasis en demostrar, invitar, discutir, afirmar, facilitar, colaborar, observar, apoyar |
| Lecciones enseñanzas, practicadas o aplicadas y entonces examinadas. | Mini lecciones enseñadas como demostración, invitación |
| El rendimiento en pruebas descontextualizadas se toma como medida de aprendizaje de información limitada | Evaluación de una variedad de experiencias de aprendizaje contextualizado capturan diferentes aspectos del aprendizaje |
| Se espera que el aprendizaje sea uniforme, el mismo para todos: los medios uniformes de evaluación garantizan que muchos fracasarán de | Se espera que el aprendizaje sea individual, diferente para todos, flexible y con múltiples medios de evaluación que garanticen que todos |

2. LA ESCRITURA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

| manera significativa | tendrán éxito de diferentes maneras |
|--|--|
| Se suma a un modelo orientado al fracaso, desentrañando las debilidades de los estudiantes y preparándolos para que tengan lugar en una sociedad estratificada | Se suma a un modelo orientado al éxito, enfatizando las fortalezas de los estudiantes y preparándolos para ser lo mejor que pueden ser en una sociedad estratificada |

Figura 6: Los objetivos de la psicología conductual y cognitiva (Weaver, 1994, 1996b)

Como indica Weaver (1996), los errores serán continuos y, de hecho, es posible que, después de enseñarles a los alumnos un nuevo concepto gramatical, aparezcan errores nuevos que no cometían con anterioridad. Sin embargo, no tenemos que ver esas faltas como algo negativo, sino como una parte más del aprendizaje y aprovecharlas para enseñarles a comprender y eliminar su error. La misma autora incide además en que es necesario adoptar una postura de humildad antes de corregir la escritura de nuestros alumnos o, incluso, ayudarles a corregirse a sí mismos.

Another significant implication is that errors are common and probably even necessary in the process of formulating more sophisticated hypotheses –or to put it more simply, errors are necessary concomitant of growth.
(Weaver, 1996, página 18).

Teachers' ideas about error definition and classification have always been absolute products of their times and cultures...Teachers have always marked different things, given them different weights. Error-pattern study is essentially the examination of and ever-shifting pattern of prejudices.
(Lunsford, 2003, página 399).

A menudo, los alumnos han sentido que la gramática era una especie de 'policía' (Skretta, 1996), preparada para arrestar a aquellos escritores que la utilizaran erróneamente. A menos que su miedo a fallar se disipe (o sea eliminado por nosotros), el color rojo del bolígrafo corrector bloqueará sus procesos de composición (Devet, 2002). Autores como Shaughnessy (1977), Bartholomae

(1980), Williams (1981) y Devet han señalado que una buena técnica para minimizar el sentimiento de los estudiantes de que se 'ataca' sus errores es a través de la conciencia del proceso de pensamiento que ha llevado a esos fallos. Es decir, mediante la reflexión conjunta alumno-profesor sobre cómo se ha llegado a la elección de, por ejemplo, una determinada estructura gramatical inadecuada para el caso.

Relacionado con esta despenalización del fallo de los estudiantes, Bartholomae (1980) realizó un amplio estudio sobre los aspectos positivos de que los profesores analizaran los errores de los alumnos y reflexionaran sobre estos. Señalaba que dicha reflexión permitiría colocar la equivocación en el contexto de la composición así como interpretar y clasificar aquellos fallos que fueran sistemáticos. Kroll y Schafer (1978, citados por Bartholomae, 1980) argumentaban que el valor del análisis de este tipo de errores para el profesor es, fundamentalmente, la perspectiva que ofrece del alumno, ya que nos permite ver los fallos como claves para los procesos internos, como ventanas en la mente. Si los profesores investigamos¹⁸ el patrón de error en el rendimiento de un escritor individual, podremos entender mejor la naturaleza de esos errores y la forma en que "encajan" en el proceso de escritura. Gracias a esto, la planificación de la enseñanza por parte del docente será mucho más específica.

2.3.4. Utilización del lenguaje gramatical a través de ejemplos

Mientras que las investigaciones sobre el metalenguaje en niños bilingües son múltiples, el estudio del rol del metalenguaje en los estudiantes de lengua materna ha sido bastante menos considerado. Además de la menor cantidad de trabajos, la gran mayoría de ellos se ha centrado en la conciencia metalingüística en las primeras etapas de la adquisición inicial del lenguaje escrito (Bereiter y Scardamalia, 1987; Cioffi, 1984; Dahl y Freppon, 1995; Dyson, 1992; Graves, 1983; MacGillivray,

¹⁸ En las conclusiones del presente estudio doctoral se dedica un apartado a la necesidad de la investigación por parte de los docentes.

1994). Como señala Robinson (2005), una de las posibles razones es que se asume que el metalenguaje y la conciencia metalingüística son más importantes en esos primeros niveles. Ahora bien, como también indica la autora, dado que el desarrollo del lenguaje continúa mucho más allá que esa adquisición inicial, el rol del metalenguaje es primordial también después.

En esta línea, el estudio de Robinson (realizado con alumnos de 12 años)¹⁹ destaca las siguientes conclusiones:

- ▶ Los alumnos necesitan desarrollar su terminología metalingüística para ser capaces de referirse a conceptos que les afectan tanto en términos teóricos como en la aplicación en sus escritos.
- ▶ Los alumnos necesitan aprender a usar terminología por sí mismos, más allá de escuchar cómo la utiliza el profesor.

Además de lo anterior, la investigación realizada arrojó una valiosa conclusión didáctica: los estudiantes pueden facilitar a los profesores la comprensión sobre cómo ellos se acercan y perciben las tareas de escritura. Pese a que, a priori, parezca un dato obvio, los docentes no siempre contemplamos el hecho de que no todos los alumnos se acercan a la escritura del mismo modo y que sus percepciones y actitudes son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe, por tanto, un importante elemento afectivo en la conciencia de la escritura que debería ser tenido en cuenta por los profesores.

Aunque Robinson señala que la capacidad de utilizar el metalenguaje no implica necesariamente que el alumno sea más avanzado en sus habilidades, sí que indica que, tener una terminología desarrollada, aporta una especial ventaja al estudiante

¹⁹ Los datos fueron recogidos como parte de un estudio más amplio de la conciencia metalingüística de los alumnos, e involucraron estudios de caso de ocho alumnos de 12 años que asisten a una escuela secundaria integral en Birmingham. Siete de los ocho alumnos eran hablantes monolingües de inglés, mientras que el octavo era un hablante bilingüe de inglés y chino, para quienes el inglés era el idioma dominante. Los datos incluyen: dos entrevistas detalladas con cada alumno (la primera de las cuales fue semi-estructurada y abarcó las actitudes hacia la escritura, lectura y escritura de la historia de vida, conocimientos sobre el lenguaje escrito, los procesos de escritura y el valor de la propiedad); Análisis de una amplia gama de muestras de trabajos escritos de los alumnos; y Una prueba del metalenguaje receptivo de los alumnos (Robinson, 2005).

puesto que se puede referir a su propio lenguaje de una manera más explícita. En este sentido también se posicionan Fearn y Farnan (2007), quienes llevaron a cabo una investigación en la que enseñaban las categorías gramaticales en la escritura (y no solo para la escritura). Su estudio revelaba que, a la hora de identificar los elementos, no había distinción entre una enseñanza tradicional y otra funcional. Sin embargo, al enseñar la gramática durante la escritura, los alumnos comprenden mejor cómo actúa el lenguaje y pueden utilizarlo cuando escriben.

Los mismos autores manifiestan el valor de la terminología gramatical exponiendo un símil con la tabla periódica de los elementos químicos. Si bien esa taxonomía y su conocimiento no crea inmediatamente químicos, sí proporciona un contexto para el contenido. Es raro que el fondo de un escritor (novel o experto) no incluya la taxonomía, la gramática. Los conocimientos gramaticales son, pues, la base elemental para la escritura. Así pues, Fearn y Farnan apuestan por la enseñanza de dicha terminología, pero utilizando los procesos cognitivos que se despiertan al escribir.

El campo de la cognición situada se basa en la proposición de que el contexto en el que se aprende algo es fundamental para su aplicación (Brown, Collins y Duguid, 1989). Cuando la gramática es aprendida en un contexto definido e identificado, ese se convierte en el contexto en el que la gramática puede ser aplicada. Un claro ejemplo es que podemos encontrar estudiantes que pueden identificar y definir verbos (incluso explicitar su tiempo, modo y aspecto), pero no los usan correctamente cuando escriben porque no los han comprendido pensando y escribiendo oraciones. Respecto a lo anterior, Weaver (1996) insiste en la vigencia de muchos aspectos de la teoría de aprendizaje constructivista. Uno de ellos es que el alumno debe formar hipótesis sobre los conceptos en el proceso para llegar a comprenderlos. Esto significa que los profesores debemos dar un amplio abanico de ejemplos para ilustrar un concepto y, después, debemos contrastarlos con otros de fallos frecuentes.

En esta misma línea, Keith (1997, página 12) incidía en que los estudiantes necesitaban explorar el concepto metalingüístico antes de comenzar a etiquetar palabras: “los conceptos gramaticales primero, después la terminología”. Williams (2005) en otro estudio llevado a cabo en Australia demostró que, a una edad temprana, los niños son capaces de responder a las demandas de rasgos lingüísticos formales, siempre y cuando la gramática forme parte de su estudio textual. En su caso, el uso del metalenguaje fue introducido activamente en las clases y, al escucharlo en contextos relevantes, su adquisición resultaba más sencilla para los alumnos. En relación con el anterior estudio, Mulder (2010) hace hincapié en que esa decisión de utilizar un término gramatical no fue casual, sino un propósito, y solo se utilizó si era necesario o útil para que los alumnos pudieran discutir contenidos. Ahora bien, el metalenguaje nunca fue el objeto central del estudio puesto que los ejemplos y patrones se utilizaban con el fin de que los estudiantes pudieran trabajar una determinada estructura.

2.3.5 La imitación creativa

Tal y como ya señalaba Aristóteles en su *Poética*, la imitación es intrínseca al ser humano y, de hecho, es una de las formas esenciales de enseñanza. En este sentido, Halliwall (2002, citado en Myhill, Jones, Watson y Lines, 2013) sugiere que aprendemos a través de la experimentación activa con los patrones de la historia, las formas métricas y los recursos estilísticos y que el concepto de imitación era un eje en el estudio de la retórica.

La imitación es considerada un andamio que permite a los estudiantes innovar y acercarse a nuevas formas de expresión. Esta emulación abarca desde el uso de los modelos textuales hasta la oración o frase. Paraskevas (2006, página 67) señala la importancia de animar a los alumnos a reproducir frases ingeniosas y a crear, a partir de las mismas, las suyas propias. El motivo es que, bajo una atenta guía del profesor, esa imitación se convierte en un excelente método de aprendizaje que

“ayuda a los aprendices a expandir su repertorio natural de construcciones sintácticas y a tener más opciones retóricas con las que reflejar su propia competencia estilística y retórica”. La autora hace además especial hincapié en la gran utilidad de esta técnica para que los estudiantes aprendan estructuras nuevas, especialmente aquellas que no utilizan en su lenguaje habitual.

Por su parte, Devet (2002) indica que fomentar la imitación no es promover una mera copia sino que tiene infinidad de ventajas como inculcar patrones de pensamiento con los que los estudiantes pueden dibujar para crear su propia prosa; mostrar la variedad infinita en la sintaxis, enseñar puntuación... Como él señala, seguramente, el aspecto positivo más claro es que conjuga la gramática con el efecto retórico.

Finalmente, en relación a la imitación creativa, es de obligada mención los trabajos sobre el uso de modelos textuales y el movimiento del género como andamios para los escritores inexpertos.

2.3.5.1. El uso de modelos textuales en la escritura

Los marcos textuales (Lewis y Wray, 2001) son descritos como esquemas contruidos con diferentes palabras o frases clave según la forma genérica de no ficción a la que se refieren. Estos autores remiten a los seis principales tipos de géneros de no ficción identificados por los teóricos australianos (Christie, 1989, Martin y Rothery, 1986, Rothery y Callaghan, 1989): recuento, informe, explicación, discusión, exposición (que ellos llaman persuasión) y de procedimiento (instrucciones). A partir de la estructura típica de estos géneros se les dio formato a los marcos de escritura.

Además, el esquema consta de oraciones para la entrada, conectores y modificadores que ofrecen una clara organización. Esta guía la escritura con la finalidad de que los escritores puedan concentrarse en aquello que desean

comunicar. Los niños carecen de experiencia con los distintos géneros y sus estructuras organizativas, por lo que las características lingüísticas les resultan complejas de comprender (Halliday y Hasan, 1976; Perera, 1984; Anderson y Armbruster, 1981; Littlefair, 1991). De hecho, el trabajo de varios pedagogos y psicólogos (Cairney 1990, Cudd y Roberts 1989, Bereiter y Scardamalia, 1985) señala que el éxito en primeros intentos de los niños en la escritura de no ficción podría servir como andamiaje para la elaboración de sus propias estructuras.

Lewis y Wray (2001) pormenorizan una serie de ventajas de los citados marcos textuales: proporcionar la experiencia de una serie de estructuras genéricas; la estructura dada (que incluye conectores) mantiene la cohesión del texto; ofrece un variado vocabulario y oraciones que extienden la experiencia del alumno más allá de sus palabras habituales; permite a todos los estudiantes alcanzar cierto éxito en su escritura y consigue incrementar así su autoestima y motivación; da una visión general de la tarea de redacción y, finalmente, consigue desterrar ‘el síndrome de la página en blanco’ (especialmente desalentador en el caso de los escritores inexpertos).

2.3.5.2. ‘Los buenos ejemplos’ de los géneros discursivos en las Secuencias didácticas (Camps, 1994, 2000, 2003)

Como ya se ha comentado en el primer punto de este marco teórico, la secuencia didáctica se articula alrededor de un género discursivo y ello hace que sea necesario tener en cuenta las formas lingüísticas desde una perspectiva funcional, es decir, qué podemos hacer con ellas en situaciones concretas de comunicación y dentro de determinados géneros discursivos. El modelo de SD incluye, por tanto, la reflexión sobre el uso de la lengua de acuerdo con la clase de texto con el que se trabaja. Asimismo, los objetivos de aprendizaje se seleccionan a partir de las características más importantes del género que los alumnos van a aprender a escribir. Como señala Zayas (2012), esto requiere la elaboración de las pautas que guiarán la composición a partir del examen y análisis de “buenos ejemplos”, de representaciones

prototípicas que sirvan a profesores (para diseñar la SD) y a alumnos (como pauta para la escritura).

2.4. Actividad metalingüística en procesos de escritura

En el punto 2.3.4 hemos hecho referencia a la utilización del lenguaje gramatical en el contexto de la escritura²⁰ y hemos comprobado cómo varios estudios actuales apuestan por su productividad (Robinson, 2005; Fearn y Farnan, 2007; Weaver, 1996; Keith, 1997; Williams, 2005). A continuación, nos centraremos de lleno en la actividad metalingüística que surge en el proceso de composición escrita.

2.4.1. La actividad metalingüística

Antes de comenzar a indagar sobre este aspecto, conviene hacer especial mención a la gran variedad de usos que se le han dado al adjetivo ‘metalingüístico’ (función metalingüística, capacidad metalingüística, actividad metalingüística, conocimiento metalingüístico...). Se trata de un calificativo utilizado tanto en estudios lingüísticos como psicolingüísticos para referirse a todos los aspectos de la lengua que tienen como objeto la misma lengua. Los puntos de vista son considerables y por ello, este apartado hará referencia a las diferentes perspectivas desde las que se ha abordado el término metalingüístico, tal y como aparece en el estudio de Camps et al. (2005). El fin último es ofrecer una panorámica que nos acerque a un concepto sustancial de nuestra investigación.

Como introducción conviene señalar que, tal y como indican estos autores, coexisten dos tipos de conocimiento sobre la lengua:

► **Conocimiento ligado al uso:** El hablante controla su propia actividad de uso de la lengua seleccionando léxico y estructuras lingüísticas adecuadas a la situación comunicativa y reformulando si es necesario. Se trata de una utilización competente

²⁰ Véase punto 2.3.4

de la lengua invisible (bien por haber sido automatizada o bien por situarse en un segundo plano de la consciencia). Así pues, aquí el objeto de pensamiento es el significado de mensaje (el mundo extralingüístico) y la lengua es únicamente el medio que se utiliza para construir ese pensamiento y transmitirlo.

► **Conocimiento centrado en el sistema:** Es un saber compartido surgido de necesidades e intenciones sociales, un conocimiento científico y formalizado. El objeto de consideración no es únicamente el mundo extralingüístico sino la misma lengua o la manera de usarla según la intención.

Ahora bien, una vez planteados estos dos conocimientos sobre la lengua, Camps et al. (2005) destacan que, por una parte, saber expresarse no consiste en conocer la gramática formal y que, por otra, el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de una lengua no garantiza que estas se puedan usar de forma correcta como instrumento de relación y conocimiento. Nos encontramos pues ante una barrera permeable y con diferentes niveles entre el saber práctico y el saber reflexivo de la lengua. La delimitación entre la actividad metalingüística y la lingüística no es clara puesto que depende del nivel de conciencia de la actividad metalingüística, el orden de aparición de esta actividad y las razones que la provocan.

A continuación, a partir de lo descrito por Camps et al. (2005) plantearemos las distintas perspectivas sobre la actividad metalingüística:

2.4.1.1. La perspectiva lingüística

Para ir al origen del término ‘metalingüístico’ es necesario retroceder hasta el siglo IV a.C. pero, en su concepción moderna, a la lógica (Círculo de Viena: Tarski y Canap) y a la lingüística matemática (Harris, Morris y Hjelmslev). Para vincularlo con el ámbito de la didáctica de lenguas es de referencia obligada Jakobson (1960) y la lingüística estructural. Entre sus más que conocidas funciones del lenguaje (distintas

según el elemento que predomina en el proceso de comunicación), encontramos la metalingüística (que nace a partir de una primera función comunicativa).

Especialmente interesante para este trabajo es la aportación de Rey-Debove (1978) quien señala que esta función no se da únicamente en los usos verbales especializados de los lingüistas sino que también la encontramos en el uso cotidiano del lenguaje. Tendremos, por tanto:

- ▶ Un metalenguaje especializado que se utiliza para hablar de la lengua o del lenguaje.
- ▶ Las expresiones lingüísticas del lenguaje común que tienen como referente otras expresiones lingüísticas.

Los dos autores anteriormente citados conceptualizan la función metalingüística a partir de análisis del sistema lingüístico como sistema de comunicación. Sin embargo, autores como Kerbrat-Orecchioni (1980) dudan de esa homogeneidad del código así como de su condición de objeto separado del individuo. Desde la perspectiva del uso, los factores relacionados con la función metalingüística se amplían, puesto que se relacionan con el entorno sociocultural de los interlocutores y con los elementos del contexto comunicativo. Por tanto, tal y como ha sido demostrado en estudios posteriores sobre el discurso, la función metalingüística es diversa y varía dependiendo de las circunstancias.

En este sentido, Benveniste (1971), concibe la facultad metalingüística no únicamente asociada a una de las funciones de la lengua sino como la posibilidad humana de distanciarse de la lengua como una entidad abstracta y como referente del discurso. Así pues, la capacidad metalingüística es propia de los individuos y consiste en situarse delante de la lengua con el fin de analizarla. Años más tarde, en esta misma línea, Culioli (1990) se refería a los aspectos cognitivos de la función metalingüística de la lengua y distinguía tres niveles de representación mental:

2. LA ESCRITURA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

A. Representaciones que organizan nuestra experiencia (*operaciones psicológicas*).

B. Representaciones lingüísticas que son trazas de la actividad del nivel A (*se concretan en formas lingüísticas*).

C. Representaciones metalingüísticas de las forma del nivel B (*de construcción explícita por parte de los lingüistas, es decir, el metalenguaje*).

Como vemos, el autor diferencia entre actividad metalingüística y metalenguaje, siendo este último producto del nivel C y con objeto de crear un modelo.

Además, Culioli, también distingue entre:

- ▶ Actividad metalingüística no consciente (epilingüística).
- ▶ Actividad consciente que sí puede ir acompañada de metalenguaje.

Este autor nos deja entrever que la actividad metalingüística no tiene un carácter cerrado sino que existen distintas clases de metalingüística: consciente; no consciente; verbalizada con términos comunes y, por último, sistematizada en modelos formales y con términos técnicos.

Finalmente, cerraremos esta primera perspectiva con la gramática generativa de Chomsky quien, si bien no habla de función metalingüística, sí hace referencia a una representación innata de la lengua. Su noción de gramaticalidad está relacionada con ese conocimiento implícito del hablante (metalingüístico).

2.4.1.2. La perspectiva de la psicología

Según destacan tanto Poyuelo y Rondal (2003) como Flores-Romero, Torrado-Pacheco y Magnolia-Mesa (2006) (citados en Crespo, 2009), existen dos posturas cardinales sobre el desarrollo de la capacidad metalingüística: la que relaciona ese desarrollo con la regulación general del sistema cognitivo y la que defiende que las citadas habilidades dependen únicamente del desarrollo del lenguaje.

Por un lado, como señalan Flores-Romero, Torrado-Pacheco y Magnolia-Mesa (2006), tendríamos a la psicolingüística, que considera que la capacidad metalingüística está vinculada a los procesos cognitivos. Es decir, se asume que el sistema lingüístico requiere de la manipulación cognitiva que permite seleccionar, analizar, atender y examinar aspectos del lenguaje. Autores como Kleeck (1994) y Levy (1999) relacionaron los estadios de desarrollo cognoscitivo para explicar el nacimiento de la capacidad metalingüística.

Flores-Romero et al. (2006), siguiendo lo dicho por Piaget (1987), señalan que el pensamiento de los niños pre-escolares (menores de seis años) es centrado e irreversible. Por tanto, durante el proceso de la comunicación, se centran en un solo aspecto (generalmente, en la forma del lenguaje o en su significado, nunca en ambos) y, además, no puede realizar procesos de reversibilidad que les permitan desenvolverse en el discurso del hablante para analizarlo (Kleeck, 1994). Todo ello, nos lleva a lo dicho por Levy (1999): los niños menores de seis años tienen un desarrollo metalingüístico pobre que evolucionará una vez hayan pasado a una nueva etapa del desarrollo cognitivo. En esta misma línea, Smith y Tager (1984) y Levy (1999) piensan que las habilidades metalingüísticas no dependen del dominio básico del lenguaje sino de la influencia cognitiva y que estas destrezas se despliegan paralelamente al desarrollo del lenguaje.

Como hemos citado al comienzo, concurren dos tesis sobre el desarrollo de la capacidad metalingüística: si por un lado teníamos el desarrollo como producto de la regulación del sistema cognitivo, por otro está la reconocida propuesta de Gombert (1992), es decir, que ese desarrollo metalingüístico depende del avance del lenguaje. El autor planteó cinco aspectos del desarrollo metalingüístico que evolucionan de la siguiente manera: las capacidades metafonológica, metaléxica/semántica y metasintáctica se despliegan previamente a las metapragmática y metatextual. Además estableció tres fases de desarrollo: la

adquisición de habilidades iniciales, la fase epilingüística y, finalmente, la fase metalingüística.

En la primera, como señala Crespo (2009), el niño aprende pares unifuncionales en los que una forma lingüística corresponde a un contexto. Durante la fase epilingüística, que se produce por una reorganización de los conocimientos implícitos acumulados en la primera fase, los pares de forma-función se reemplazan por formas multifuncionales. Finalmente, en la fase metalingüística existe tanto la capacidad de reflexionar y autorregular el propio lenguaje como también la habilidad de explicitar esa conciencia que se posee del código. Eso sí, como subraya Crespo, esta fase no es íntegramente homogénea ni invariable puesto que algunos hablantes suelen ser más autorreflexivos en algunos aspectos que en otros y esto parece depender de las características de cada sujeto y de los niveles del lenguaje que debe considerar.

Esta clasificación nos acerca irremediabilmente de nuevo al ámbito psicológico, concretamente, a las aportaciones realizadas por Karmiloff-Smith (1994), autora de otro trabajo sobre la vinculación entre cognición y actividades metalingüísticas. Ella introduce el “Modelo de Redescripción Representacional” para explicar el desarrollo cognoscitivo como la elaboración sucesiva de representaciones en varias fases progresivas siendo la última en la que se produce la reflexión consciente o expresión verbal y se llega a un nivel declarativo y no solo procedimental. Las dos primeras (que corresponden a la actividad epilingüística descrita por Culioli) van desde los conocimientos implícitos a los explícitos primarios (no accesibles a la conciencia). Las dos últimas son los conocimientos explícitos secundarios y terciarios (ya accesibles a la conciencia y posteriormente verbalizables). A partir de los cuatro años, el conocimiento lingüístico empieza a hacerse evidente en la habilidad metalingüística.

Gombert reformuló más tarde el modelo de Karmiloff-Smith (1990) otorgándole un mayor peso al input externo en el paso de un nivel al otro de la representación verbal y recuperando el concepto de actividad epilingüística para hacer referencia a la no consciente (Camps, 2000).

2.4.1.3. La perspectiva del interaccionismo social

Vygotsky, principal referente de esta corriente, hacía hincapié en que el lenguaje es producto del bagaje intelectual del individuo y de su desarrollo psicológico a partir del uso y de la relación con otros. Por tanto, esta perspectiva señala que el conocimiento metalingüístico surge de la relación intersíquica para posteriormente interiorizarse y convertirse en algo individual. Las situaciones de interacción son, por tanto, imprescindibles, puesto que la adquisición del lenguaje resulta de la unión de las estructuras cognitivas de la persona y de diversos procedimientos específicos que se adquieren gracias a la relación con otros y con el entorno.

Siguiendo lo dicho, las situaciones de uso de la lengua potencian la actividad metalingüística siendo las actividades de escritura especialmente útiles en ese sentido ya que el lenguaje se convierte en objeto de control consciente y en metalenguaje y en instrumento de elaboración del pensamiento. Confluyen dos operaciones:

1. La distancia entre emisor y receptor descontextualiza el lenguaje y provoca la posibilidad de observar y analizar el material lingüístico como objeto de reflexión metalingüística.
2. La progresiva organización lingüística y enunciativa del material lingüístico en un proceso de contextualización para cumplir con la función referencial.

En conclusión, nos situamos en la línea de lo dicho por Myhill (2011, página 250) quien, desde su perspectiva interdisciplinaria sobre la escritura, integra las visiones psicológicas, lingüísticas y socioculturales, y define la comprensión metalingüística como "la toma explícita de una atención al lenguaje como un artefacto, y el control

consciente y la manipulación del lenguaje para crear significados deseados fundamentados en las comprensiones socialmente compartidas”.

2.4.2. La actividad metalingüística en la enseñanza y aprendizaje de la lengua

Los distintos modelos de enseñanza y aprendizaje de lenguas que se han ido sucediendo en las últimas décadas han tenido en cuenta los conceptos descritos en los puntos anteriores. De hecho, Ellis (1994), por ejemplo, diferencia entre dos tipos de inputs en la enseñanza de lengua:

- ▶ Input enfocado al significado: *construye un conocimiento no explícito de la gramática a través de actividades comunicativas.*
- ▶ Input orientado a la forma: *a través de actividades que explicitan la gramática implícita y que son necesarias para el aprendizaje de contenidos gramaticales.*

En el modelo de SD que tenemos como eje, tanto el estilo y las características personales de los alumnos como el tipo de actividad lingüística y metalingüística inciden en la construcción del saber sobre la lengua.

También Bialystok (1991,1994) se ha referido a las propuestas de enseñanza. Este autor señala que los hablantes tenemos un tipo de representación mental de nuestra lengua que nos permite organizar el conocimiento lingüístico. Por tanto, los usos lingüísticos son producto de las operaciones con dicha representación. Respecto a esto, el autor especifica que:

- ▶ Las representaciones son dinámicas (evolucionan según las capacidades cognitivas del sujeto y según sus necesidades comunicativas).
- ▶ No todos los usos lingüísticos requieren las mismas representaciones lingüísticas.

2. LA ESCRITURA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

Lo anterior dependerá del nivel de análisis (de atención al código-forma: no es lo mismo una conversación informal que una actividad de escritura) y del control (función, control del contenido referencial). A partir de lo anterior, Bialystok también diferencia entre:

- ▶ Usos metalingüísticos que no exigen ningún nivel de análisis (centrados en el contenido referencial).
- ▶ Usos metalingüísticos cuyo referente son las categorías propias de análisis del código.

Siguiendo la línea del citado autor, las actividades de enseñanza-aprendizaje no deben orientarse únicamente al control funcional puesto que no se estaría aprovechando la opción de reflexión analítica. De la misma manera, las actividades centradas en la reflexión gramatical deben tener como base un uso discursivo (así aparece en las secuencias didácticas como la que sirve de base para esta investigación).

Así pues, tal y como señalan Camps et. al (2006), el interés del concepto metalingüístico 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 las que los hablantes accedemos a esas nociones y hacemos uso de ellas. En este sentido, un ejemplo de esta vinculación entre conocimiento externo y función en uso son los conceptos de *gramática implícita* y *gramática explícita* (Peytard y Genouvrier, 1970; Ellis, 1990). La primera se refiere a un saber (consciente o no) y surge de la competencia lingüística chomskiana. El papel del profesor sería hacer emerger a la consciencia ese conocimiento implícito para así convertirlo en consciente, explícito y sistemático

2. LA ESCRITURA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

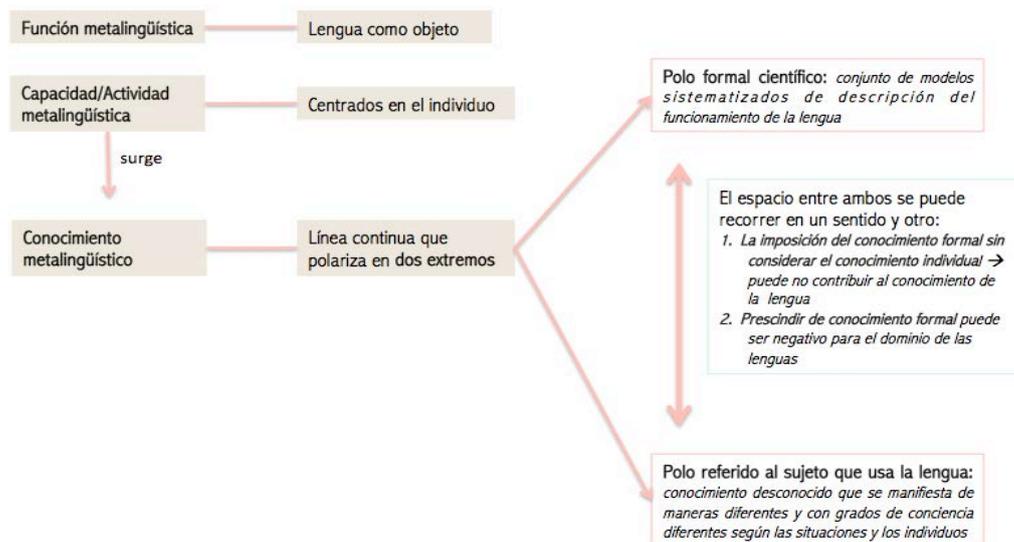


Figura 7: Conceptos relacionados con el metalenguaje (Camps et al. 2006)

Brigaudiot (1994) distingue tres tipos de actividades orientadas a la reflexión metalingüística:

1. Actividades metalingüísticas relacionadas con el uso de la lengua en situaciones diversas y con interlocutores diferentes.
2. Actividades orientadas a poner de manifiesto la función metalingüística del lenguaje (reformulaciones, reescrituras).
3. Actividades explícitas sobre los objetos lingüísticos descontextualizados.

Finalmente, en nuestro país, Anna Camps puso sobre la mesa en 1986 la necesidad de partir fundamentalmente del uso y el dominio de las estructuras lingüísticas, y, poco a poco, avanzar en la observación de las relaciones y en la sistematización de estas. Sus propuestas recogen las bases psicolingüísticas de la actividad metalingüística ligada al uso, y las bases del interaccionismo social, que plantea la importancia de la relación con los demás para avanzar en la construcción de conocimiento. Son precisamente esos cimientos los que sustentan la estructura de las secuencias didácticas.

2.4.2.1. Los procesos mentales implicados en la composición escrita: la importancia del saber lingüístico.

Estudios del desarrollo de la escritura

Tal y como señala Myhill (2005), mientras que la enseñanza de la lectura está respaldada por un gran número de prestigiosas investigaciones, la escritura es un campo de estudio relativamente reciente que empezó en la década de los 80 del pasado siglo ²¹(Hayes y Flower, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987). Asimismo, como ya se ha comentado al hablar de los trabajos centrados en la conciencia metalingüística, la gran mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo de la escritura están centrados en los primeros años de la infancia y niñez (Ferreiro y Teberosky, 1982; Sulzby, 1996). El énfasis, pues, estaba en la alfabetización: conceptos de escritura, la correspondencia sonido-letra, el conocimiento del alfabeto o la formación de palabras, entre otros.

Dentro de la escuela, encontramos estudios centrados en la transición del habla a la escritura (Dyson y Fredman, 1991; Czerniewska, 1992; Kress, 1994) y también en la creación de patrones de desarrollo a través de las muestras del trabajo de niños (King and Rental, 1982; Edelsky, 1986, Wells, 1986). Pero, de nuevo, muy poca atención al desarrollo de la escritura desde la infancia tardía a la adolescencia (Christie y Derewianka, 2008). En este sentido, es destacable el estudio de Britton et al. (1975) que, aunque sin naturaleza lingüística, trató de identificar diferentes usos de la escritura (transaccional, poético y expresivo) con una muestra de alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años.

El desarrollo de la escritura ha sido, pues, estudiado desde muchas perspectivas distintas: la mecánica de la pronunciación, la escritura a mano y la puntuación (Moats, 1995; Ehri, 2000); el proceso de composición (Graves, 1983); los usos de la escritura (Britton et al., 1975); las dificultades en la escritura (Newcomer y

²¹ En el capítulo 1 se describen con detalle estas propuestas.

Barenbaum, 1991; Johnson, 1993; Edwards, 2003); las estrategias cognitivas y metacognitivas (Labbo y Teale, 1997; Zimmerman y Risemberg, 1997) y, finalmente, también aspectos motivacionales (Bruning y Horn, 2000; Graham y Harris, 2000).

Como hemos podido desarrollar en el primer capítulo, el trabajo de orientación cognitivista de Hayes y Flower (1980), uno de los más utilizados en los enfoques comunicativos, señalaba que la composición escrita es un proceso interno de solución de problemas formado por distintas operaciones (planificación del texto, redacción y revisión). Todos ellos permanecen bajo el control²² del escritor que es quien decide cuándo pasar del uno al otro. Como señalan Camps y Ruiz (2009), la verbalización de esos procesos internos es también uno de los procedimientos indagatorios utilizados por la investigación en didáctica. Los modelos cognitivos explican las complejas interrelaciones que existen entre diversas operaciones mentales y físicas del escritor en la tarea de escritura, que se producen no de forma secuencial, sino de un modo altamente recursivo.

Los requerimientos de las operaciones implicadas en la escritura

Más tarde, otras investigaciones (Barlett, 1982 o Bereiter y Scardamalia, 1987) también profundizaron en las operaciones implicadas en la revisión (evaluación, detección, diagnóstico y reparación) destacando que exigen conocimientos sobre la lengua y que, una de las causas de los problemas en la escritura, podía ser, precisamente la falta de esos saberes explícitos. Asimismo, se destacó que la construcción textual depende en gran parte de la representación que el escritor haga de la situación retórica. Es, por tanto, una compleja actividad de selección, elaboración y organización que da lugar a un proceso de “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) que distingue la escritura de novatos y de expertos.

²² Hayes y Flower incidían en la existencia de un mecanismo de control (monitoring) del proceso de producción textual encargado de su gestión global.

2. LA ESCRITURA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

Como podemos comprobar, todas las operaciones citadas requieren diferentes niveles de actividad metalingüística (Fontich y Camps, 2013):

- Percepción de los errores del texto que nos lleven a detectar el problema.
- Diagnóstico: *requiere una actividad metalingüística plenamente consciente.*
- Corrección: *que requiere un dominio de las formas sintáctico-textuales y una capacidad analítica explícita para considerar tanto el significado como las formas lingüísticas para transmitirlo.*

Por su parte, Antos (1982 , 1989) señalaba que la producción de un texto es un proceso cognitivo de gran complejidad en el que se deben superar distintas barreras que permitan, desde un estado inicial, llegar finalmente a un texto meta. Estas barreras son de tres tipos:

- De interpolación: *aparecen cuando el objetivo final está claro y se conocen los medios para llegar al mismo, pero no la manera de combinarlos.*
- De síntesis: *aparecen cuando se conoce el objetivo, pero no los medios necesarios para llegar a él.*
- Dialécticas: *aparecen cuando no se tiene claro ni el objetivo ni los medios.*

Para poder superar de manera exitosa estas barreras, el mencionado autor identifica distintos saberes y capacidades:

- Saber lingüístico (gramatical y textual).
- Saber sobre la situación comunicativa (emociones, expectativas y conocimientos del destinatario).
- Saber sobre esquemas textuales.
- Saber de mundo.
- Capacidades retóricas.
- Capacidades para activar los citados saberes de manera correcta.

Como vemos, una línea de investigación se ha centrado en el proceso de la revisión como un mecanismo metacognitivo y que incluye tanto conocimientos temáticos,

lingüísticos, textuales y pragmáticos como conocimientos estratégicos (sobre las operaciones cognitivas inherentes al proceso). Esta actividad metacognitiva lleva incluido un conocimiento metalingüístico. Conviene recordar lo ya mencionado al comienzo del punto 2.2 que es que, prácticamente desde siempre (especialmente tras la eclosión de los enfoques comunicativos), ha existido una corriente que apostaba por la eliminación de una enseñanza explícita de los contenidos gramaticales. De hecho, las palabras de Hayes y Flower sobre el carácter negativo de una excesiva atención a la ortografía y a la gramática fueron sobredimensionadas con el fin de justificar esta postura:

Para los niños y escritores inexpertos, esta carga adicional puede superar la capacidad de la memoria a corto plazo. Si el escritor debe dedicar atención consciente a exigencias tales como la ortografía y la gramática, la tarea de traducir puede interferir en el proceso más global de plantear lo que uno quiere decir. (Flower y Hayes, 1996, página 87; en Gaspar y Otañi, 2003).

Como indican Gaspar y Otañi (2003), esta justificación plantea, al menos, dos problemas:

1. Centra la atención únicamente sobre la gramática normativa que permitirá, durante la revisión, comprobar la corrección de las formas lingüísticas utilizadas. Sin embargo, no es este el único (ni quizás el más importante) tipo de gramática que tiene incidencia en el proceso de composición.
2. El segundo problema es la concepción de una gramática exclusivamente como una normativa. Esta visión olvida la necesidad de un trabajo explícito y reflexivo sobre las reglas de la gramática para ampliar la capacidad metalingüística.

Como vemos, y así lo señalan estas autoras (Gaspar y Otañi, 2004), no es posible resolver los problemas de textualidad sin apelar a nociones gramaticales. Ahora bien, si reducimos el estudio gramatical a un análisis repetitivo de oraciones o un

aprendizaje únicamente memorístico, probablemente también resulte ineficaz para la comprensión y producción de textos.

En esta sentido, el propio Halliday señalaba:

... el análisis del discurso o “lingüística del texto” se supone que puede ser llevado adelante sin gramática – o es quizá una alternativa a la gramática. Pero esto es una ilusión. Un análisis del discurso que no se basa en la gramática no es un análisis para nada, sino simplemente un comentario que corre sobre un texto (Halliday, 2005, citado y traducido por Albano y Giammatteo, 2004).

En una línea muy similar, Horning (2006) diferencia entre tres tipos de conciencia distinta utilizada por los adultos expertos y noveles al escribir un texto. Los profesionales muestran *conciencia metarretórica* (conocimiento de ellos mismos como escritores), *conciencia metaestratégica* (saben las distintas estrategias escritoras, cómo funcionan y, si lo necesitan, pueden cambiar de enfoque) y, finalmente, la *conciencia metalingüística* (tienen nociones específicas sobre el lenguaje). Por su parte, los escritores inexpertos (como son nuestros alumnos) presentan los siguientes rasgos:

- No siempre tienen estrategias más allá del esquema previo, la lluvia de ideas o directamente ‘ponerse a escribir’.
- No tienen suficiente conciencia metalingüística como para resolver las cuestiones lingüísticas de la revisión a menos que sean guiados por sus profesores.

Otros estudios han concluido que, si escribir se plantea como una actividad comunicativa, se produce abundante actividad metalingüística. Así lo podemos comprobar en Camps y Milian (2000) en el que se recogen algunas investigaciones que siguen dicha línea. Por ejemplo, la realizada por Pittard y Martlew (2000)

quienes conciben la actividad metalingüística en relación con el contexto y con las decisiones que el escritor tiene que tomar. Así mismo, se expone el papel de la reflexión metalingüística como factor de desarrollo de la competencia escritora en situaciones académicas (Tolchinsky 2000; Castelló 2000), y la relación entre la actividad metacognitiva y metalingüística (Castelló, 2000; Rijlaarsdam y Couzijn, 2000; Allal, 2000). Camps, Guasch, Milian y Ribas (2007) también confirman que la escritura colectiva crea unas condiciones favorables para el uso de la lengua en su función metalingüística²³. Asimismo, Dolz y Erard (2000) centran su interés en los tres elementos externos que ellos consideran “actividad metaverbal” en el aula (el papel mediador del profesor, las situaciones de escritura en colaboración y los instrumentos operativos empleados).

Vygotsky identifica dos características (en un principio, opuestas) por las que el lenguaje escrito ayuda en la construcción de pensamiento:

1. La posibilidad de descontextualización del texto escrito de la situación de comunicación.
2. La organización lingüística y enunciativa de los signos en un proceso de contextualización.

Así, el lenguaje, al ser objeto de control consciente para uno mismo o para los demás, puede convertirse en metalenguaje e instrumento de elaboración del pensamiento abstracto. Distintos autores posteriores han seguido el camino vygotkiano apostando por dos aspectos relacionados con la actividad escritora:

- a) La escritura (y la distanciaci3n necesaria entre escritor y su texto) produce una actividad metalingüística.
- b) Esa distancia permite la reflexi3n sobre los elementos que intervienen en el proceso.

²³ Ampliaremos lo relacionado con el trabajo en colaboraci3n en el tercer capítulo del marco teórico.

Además, Vygotsky precisaba que la actividad verbal en el espacio de la interacción promueve el desarrollo del intelecto y transforma las formas de pensamiento. En esas situaciones de uso e intercambio de lengua surge la actividad metalingüística, puesto que es necesario ajustar la lengua entre los interlocutores. Se requiere entonces un conocimiento y un control sobre la lengua. Pese a que todo parece un proceso observable y externo entre interlocutores, se intuye un proceso interno y mental.

En conclusión, **la enseñanza reflexiva de la lengua no puede**, pues:

- Ni vivir ajena a la actividad metalingüística que se produce gracias a la interacción social.
- Ni ignorar los conocimientos científicos sobre la lengua.

De hecho, se deben crear puntos de unión entre ambos polos y ese es uno de los objetivos del presente estudio doctoral.

Dado su carácter esencial para este trabajo doctoral, a lo largo de este capítulo, hemos profundizado en la vinculación entre gramática y escritura. Para ello, hemos realizado una panorámica de las distintas posturas que existen respecto a esta relación. Aunque en la actualidad parece haber cierto consenso a la hora de considerar la necesidad del conocimientos ciertos contenidos gramaticales, esto no se ha traducido, hasta la fecha, en una verdadera innovación en ese sentido.

A continuación, hemos descrito distintos aspectos que consideramos esenciales para integrar gramática en el aprendizaje de la escritura. Para ello, hemos profundizado sobre la gramática en el contexto de la escritura, en la visión del escritor como diseñador y su toma de decisiones, la despenalización del error, el lenguaje gramatical a través de ejemplos así como la imitación creativa.

En el último punto, hemos indagado en el concepto de actividad metalingüística desde distintas perspectivas (desde la lingüística, de la psicología y desde interaccionismo social) focalizándonos en su importancia y productividad durante el aprendizaje de la lengua.

3. Hablar para escribir

Dado que una parte importante de nuestro análisis (capítulos 7 y 8) nace de los datos proporcionados por el diálogo que ocurre mientras los alumnos, en parejas o en pequeño grupo, componen su reseña crítica, hemos considerado necesario abordar en este apartado la base teórica sobre la interacción entre estudiantes. De su lectura podremos extraer la conclusión de que se trata de un recurso con gran potencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y para el de la lengua y la composición escrita en particular. Además de otras aportaciones positivas para el aprendizaje, el trabajo colaborativo actúa como motor de la actividad metalingüística.

3.1. Introducción

What the child can do in cooperation today, he can do it alone tomorrow
(Vygotsky, 1986, página 211)

Esta idea de la relación del habla con el aprendizaje fue puesta sobre la mesa por Vygotsky, quien insistía en que nuestra habilidad para hablar y pensar es, en primer lugar, social y, más tarde, se convierte en algo individual: “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los niños crecen en la vida intelectual de aquellos que les rodean” (1979, página 11). Es el llamado ‘andamiaje’ (scaffolding). Muchas investigaciones posteriores, como abordaremos en este capítulo, han indicado que ese fenómeno también se produce cuando los alumnos trabajan en grupos o parejas independientemente de si son agrupaciones simétricas o asimétricas (Donato, 1994).

Vygotsky (1979) fue, sin duda, uno de los máximos defensores del papel del habla en el aprendizaje, y solo fundamentándonos en sus estudios podríamos defender que hablar con otros antes de la escritura es una estrategia beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje que nos ocupa en este trabajo doctoral. Para él, el lenguaje es el centro del aprendizaje y la interrelación entre pensamiento, habla y aprendizaje es primordial: el proceso de verbalización da sustancia al pensamiento. Para el autor ruso, pues, el aprendizaje aparece en dos ocasiones: primero, en el nivel social y, segundo, en el individual. Para comenzar, entre personas (interpsicológico) y después dentro del niño (intrapsicológico).

En este primer punto introductorio no podíamos dejar de mencionar la *teoría de creación del conocimiento* de Edwards y Mercer (1988) según la cual la educación es un proceso de apoyo y guía a los alumnos hacia una participación activa y creativa dentro de la cultura a la que pertenecen. Años más tarde, Mercer (2001, citado en Abad, 2015) aplica esta postura respecto el lenguaje al ámbito educativo (aunque no únicamente a este):

- ▶ El uso del lenguaje permite pensar conjuntamente para comprender la experiencia y resolver los problemas.
- ▶ El diálogo convierte el pensamiento individual en colectivo, influyéndose mutuamente.
- ▶ El lenguaje nos ofrece la posibilidad de recuperar recursos de experiencias pasadas para construir así un futuro.

Como Van Lier (1988) puntualiza, si una de las claves del aprendizaje es la interacción significativa, tenemos que encontrar qué tipo de input y de interacción se puede generar en las aulas. En esta línea, en su estudio Higgins, Flower y Petraglia (1992)²⁴ hacen hincapié en una distinción que consideramos fundamental para nuestra investigación: reflexión y autoconciencia. Para ellos, la reflexión crítica se refiere a la autoconciencia y al pensamiento sobre sus propias ideas y procesos mientras los alumnos trabajan sobre un problema intelectual. Este razonamiento requiere de un nivel de conciencia sobre la tarea y sobre el acercamiento que el escritor tenga hacia ella. La reflexión va mucho más allá de la autoconciencia puesto que implica una conciencia para evaluar críticamente su propio pensamiento con el objetivo de lograr un fin específico. Por tanto, como estos autores demuestran, la colaboración no produce necesariamente reflexión puesto que es una actividad social y cognitiva muy compleja y la aparición del citado razonamiento dependerá, pues, de muchos otros factores.

Wells (2000) hace hincapié en que se trata del esfuerzo conjunto para construir un entendimiento común que es superior a entendimientos individuales. Desde este punto de vista "el aprendizaje como el aumento de la participación en comunidades de práctica se refiere a toda la persona que actúa en el mundo" (Lave y Wenger, 1991, página 49). El individuo participa y se relaciona con otros en un proceso continuo, social y de interacción; es decir, los miembros interactúan, "hacer cosas juntos, negociar nuevos significados, y aprender unos de otros" en las comunidades de práctica (Wenger, 1998, página 102). En este contexto de aprendizaje, al instructor ya no se ve como el único agente activo del aprendizaje, como "depósito" del conocimiento en los alumnos; ni los aprendices son vistos como los

²⁴ Su estudio se llevó a cabo con 22 estudiantes de primer año de la universidad que participaban en dos cursos de 'Planificación colaborativa' (Flower, Burnett, Hajduk, Wallace, Norris, Peck y Spivey, 1989^a). Este es un proceso de planificación ligeramente estructurado en la que el estudiante escritor explica y elabora su plan para un estudiante apoyo. Este alumno apoyo pregunta y anima al escritor a desarrollar su plan, ayudado por un conjunto de estímulos retóricos habitualmente olvidados por los escritores inexpertos (el propósito de la escritura, la audiencia y las convenciones textuales). Los aprendices también son animados a hablar sobre la información temática y a revisar sus planes de forma continua. A continuación, los estudiantes intercambian los papeles. La planificación colaborativa se utiliza como una herramienta de apoyo para los estudiantes más allá de la información del tema profundizando en un pensamiento más retórico.

"depositarios" de conocimiento (Freire, 1970). El aula de por sí se concibe como un sitio en el que se construye nuevo conocimiento, basado en las experiencias significativas de los alumnos y profesores por igual y que se produce a través de interacciones dinámicas.

Tal y como indica Corden (2000, citado en Myhill, 2009), el pensamiento no es simplemente expresado en palabras, se convierte en realidad a través de ellas. Así pues, a través del habla formulamos nuestras ideas por primera vez, les damos forma e incluso las modificamos. Sin embargo, pese a lo citado, consideramos que todavía son necesarias más investigaciones que conecten la escritura y el lenguaje oral.

3.1.1. Los tipos de habla

Según la síntesis realizada por Fontich (2010), Fisher (1993) y Mercer (1995) podemos distinguir tres tipos de habla: la disputativa, la acumulativa y la exploratoria.

- ✓ *Habla disputativa:* se caracteriza por la forma individualista de proceder que tienen los participantes. Se muestran continuos desacuerdos y apenas se argumentan las intervenciones (y estas son breves). Así mismo, las críticas hacia lo dicho por los demás no son constructivas.
- ✓ *Habla acumulativa:* se caracteriza por la construcción de conocimiento común de forma positiva pero acrítica a partir de lo dicho por el resto. Por tanto, se trata de un discurso marcado por repeticiones y confirmaciones.
- ✓ *Habla exploratoria:* se caracteriza por la implicación crítica y constructiva de los participantes. Las ideas se ponen en consideración colectiva, se someten a crítica y comprobación para después, argumentadamente, ofrecer posibles alternativas. Además, la participación es equitativa (algo que no ocurre en los otros dos tipos) y, antes de tomar una decisión, se tiene en cuenta la opinión de los demás.

Esta división no pretendía, como veremos en los puntos siguientes, valorar aspectos como la vertiente emocional del habla sino que buscaba saber en qué medida los participantes en un grupo emplean el habla para pensar juntos en situación de aprendizaje. En este sentido, y también teniendo como contexto una secuencia didáctica, Fontich (2010) prueba que la interacción oral en pequeño grupo es un marco muy ventajoso para el aprendizaje y que los alumnos son capaces de llevar a cabo tramas argumentativas de calidad si trabajan en colaboración y sobre la base de las reglas básicas del habla exploratoria (en Fontich, 2013). Asimismo, incide en la urgencia de poner en marcha herramientas para describir cómo se va transformando el conocimiento a lo largo de la conversación y en situación natural del aula (Kumpulainen y Mutanen, 2000; Schwarz, Dreyfus, y Hershkowitz, 2009).

Por último, y también siguiendo lo dicho por Fontich (2010, citando a Mercer y Littleton, 2007), este trabajo considera el uso del habla como una ayuda para pensar conjuntamente, que lleva a los alumnos a mejorar en situaciones varias que requieran de colaboración y negociación (sean académicas o no).

3.1.2. El trabajo en grupos en el aula

El aprendizaje en parejas o pequeño grupo es, hoy por hoy, objeto de interés en el ámbito educativo por diferentes motivos: es una gran herramienta de la educación inclusiva (Ainscow, 1991); promueve habilidades y actitudes fundamentales en la construcción de una sociedad democrática (Slavin, 1995); mejora la empatía y ayuda a tener perspectiva (Duran y Monereo, 2005) y constituye uno de los pilares del aprendizaje en red. Es, por tanto, un recurso excelente para promover la mejora de las competencias interpersonales que son cruciales en la sociedad del conocimiento (Duran y Monereo, 2008).

El trabajo de Fawcett y Garton (2005) nos ha permitido conocer en profundidad muchos de los estudios que se habían hecho previamente relacionados con la

colaboración en parejas. Esta (para distinguirla de tutorización en parejas o aprendizaje cooperativo) implica que los alumnos trabajen juntos para completar una tarea que representa el significado compartido y las conclusiones del grupo como unidad. Se trata, pues, de una actividad coordinada y sincronizada que es el resultado de un intento continuo de construcción y mantenimiento de una concepción compartida sobre un problema.

La investigación sobre este modelo de trabajo entre iguales se ha basado habitualmente en las teorías de Piaget (1984) o Vygotsky (Tudge, 1992). El primero recalcó que el desarrollo cognitivo de un niño depende en parte de la manipulación (e interacción) con el medio que le rodea. Consideraba como esencial los estados de desequilibrio provocados por las diferencias entre lo que es entendido y lo que es encontrado. Este autor subrayó entonces que la interacción en parejas promovía un conflicto cognitivo a través de la exposición de las discrepancias entre los conocimientos propios y ajenos de los compañeros. El nivel de comprensión aumentaba a través del diálogo y discusión entre compañeros del mismo estatus lo que reestablecía el equilibrio provocando, de esta manera, un cambio cognitivo. Así pues, los estudios enmarcados en la teoría constructivista de Piaget han apostado por este modo de trabajo en parejas dado que el trabajo con un compañero reporta mayores beneficios que hacerlo de manera individual (Dimant y Bearison, 1991; Druyan, 2001; Golbeck y Sinagra, 2000; Salvin, 1992; citados en Fawcett y Garton, 2005).

Si el proceso descrito anteriormente es considerado por los seguidores de Piaget como un proceso interno ('inside-out theory'), los investigadores de la tradición vygotskiana lo etiquetan como externo ('outside-in theory'). Es decir, co-construido gracias al conocimiento compartido. Para ellos ese desarrollo cognitivo ocurre fundamentalmente cuando dos participantes (que, en este caso, no están al mismo nivel competencial) trabajan juntos (Johnson y Johnson, 1994). En este punto de vista destacan dos conceptos: la zona de desarrollo próximo (ZDP) y la

intersubjetividad. La primera hace referencia a la diferencia entre lo que el niño puede lograr de manera independiente y lo que puede adquirir en conjunción con un compañero más 'experto'. Mientras, la intersubjetividad es el conocimiento compartido que resulta de la confrontación de pareceres individuales. Finalmente, el compañero 'experto' tiene la responsabilidad de ajustar el nivel de apoyo o guía (scaffolding) que encaje en la ZDP.

En línea con la misma tendencia, son también muchas las investigaciones que muestran que los niños que trabajan en colaboración consiguen un mejor rendimiento y producción que aquellos que lo hacen individualmente (Samaha y De Lisi, 2000; Underwood, Underwood y Wood, 2000; citados en Fawcett y Garton, 2005). Conviene señalar, eso sí, que para muchos otros autores el beneficio de este trabajo en colaboración depende de muchos factores como la edad, la disparidad de niveles, la motivación, la confianza, el género y la tarea.

Otros investigadores (por ejemplo King, 1999; Rogoff, 1990; Samaha y De Lisi, 2000; entre otros) argumentan que la clave de una exitosa colaboración entre parejas es el intercambio activo a través de la comunicación verbal. Estudios como los de Teasley (1995) o Garton, Harvey y Pratt (2003) profundizaron en la idea de que un mayor número de palabras utilizadas en la interacción entre parejas estaba relacionado con una mejora de las estrategias de razonamiento y de la habilidad de resolución de problemas. Por su parte, Barbieri y Light (1992) también concluyeron que aquellas parejas que negociaban de un modo más explícito y desarrollaban una buena planificación verbal mientras trabajaban juntos, lograban unos mejores resultados en las pruebas posteriores. En esta línea, Forman y MacPhail (1993) indicaron que los compañeros mostraban un *crecimiento cognitivo* cuando escuchaban las explicaciones de sus iguales y lo reflejaban en su consistencia lógica y su precisión. Se considera que la verbalización mejora su representación dado que, por una parte, exige un proceso de interpretación para relacionar la información en su memoria a corto plazo con pensamientos o información vista con anterioridad.

Por otra parte, aunque al mismo tiempo, también implica la exposición a sus compañeros de diferentes formas de razonamiento y explicación (Ericsson y Simon, 1984 citados en Fawcett y Garton, 2005).

En esta línea, Vilà y Comajoan (2013) destacan tres razones por las que las actividades en grupo fomentan el aprendizaje de lenguas. En primer lugar, la cantidad y calidad de la producción lingüística de los alumnos aumenta (hablan más y lo hacen en una mayor variedad de roles y registros). Por otra parte, también este tipo de tareas colaborativas ayudan a reducir la inseguridad de los estudiantes frente a la elaboración de un material que más tarde se hará público. Finalmente, estos autores también indican que la interacción entre iguales incide en un mayor aprendizaje (de lengua y de otros contenidos), ya que el trabajo de andamiaje permite que los alumnos se arriesguen más y puedan desarrollar mejor sus habilidades.

3.2 La memoria de trabajo de la escritura

Para Kellogg (2008), el aprendizaje de la escritura no puede ser comparada con la adquisición del habla dado que requiere un desarrollo cognitivo mucho mayor. Y es que la escritura no implica únicamente el sistema lingüístico sino que supone importantes retos para nuestros sistemas cognitivos de la memoria y el pensamiento. De hecho, los escritores pueden utilizar todo lo aprendido y guardado en su memoria a largo plazo. Ahora bien, solo pueden hacerlo si ese conocimiento es accesible. Por tanto, y así lo indica el autor, aprender a componer un buen texto no es una mera extensión de nuestra aparente predisposición biológica para adquirir el lenguaje hablado. Es, por el contrario, una tarea de dificultad comparable a aprender a jugar al ajedrez o a tocar un instrumento.

Kellogg, tomando como referencia el trabajo ya citado de Scardamalia y Bereiter (1982), divide el aprendizaje de la escritura en tres estadios:

- ▶ Decir conocimiento (knowledge-telling) → etapa inicial basada en transmitir lo que el autor sabe.
- ▶ Transformar el conocimiento (knowledge-transforming) → etapa intermedia en la que el autor transforma lo que sabe en su beneficio.
- ▶ ‘Trabajar’ el conocimiento (knowledge-crafting) → trabajar, moldear el conocimiento del autor para el beneficio del lector.

Las dos últimas demandan las fuentes de la memoria de trabajo, no únicamente para la generación del lenguaje sino tanto para planificar ideas, revisarlas y coordinar estos tres procesos así como para mantener múltiples representaciones del texto en la memoria de trabajo.

Ahora bien, para los escritores noveles, como nuestros alumnos, este esfuerzo puede sobrecargar su habilidad para retener mucha información en la memoria (Shanahan, 2006, citado en Myhill, 2009).

3.3. La escritura colaborativa para aprender lengua.

3.3.1 Ventajas de la escritura en colaboración

Si en la parte introductoria hemos hecho referencia a las ventajas a nivel cognitivo del trabajo colaborativo, nos centraremos ahora en concreto en la actividad escritora entre dos o más compañeros. Conviene señalar que, el número de este tipo de estudios, es mucho más amplio en relación a la L2. Manchón (2011), aunque se refiere a la segunda lengua, diferencia entre “aprender a escribir” y “escribir para aprender”. Distingue estas funciones de la escritura señalando que los aprendices no utilizan únicamente la escritura como una manera de expresar (“aprender a escribir”), sino que el mismo proceso de escribir, y uniéndolo con otras tareas puede promover el aprendizaje en otras áreas (“escribir para aprender”). Estas

áreas puede incluir conocimiento sobre el contenido en cuestión (Hirvela, 2011; Swain, 2001) así como sobre el lenguaje (Williams, 2012).

Storch (2005) desarrolla las distintas maneras en las que escribir colaborativamente pueden aumentar el aprendizaje de lenguaje para los estudiantes (a través del andamiaje y la discusión). Considera que el propio proceso tiene la capacidad de contribuir al aprendizaje del lenguaje puesto que permite a los alumnos darse cuenta de las limitaciones de su conocimiento, que hagan hipótesis sobre la lengua y que sean ellos mismos los que discutan estos aspectos lingüísticos durante el transcurso de construir juntos un texto.

La misma autora nos remite a diversos trabajos sobre el desarrollo de habilidades escritoras (Wells, Chang y Maher, 1990; entre otros) que afirman que los alumnos deberían colaborar durante el proceso de escritura, dado que ello los involucra en la *responsabilidad de la producción* y, a su vez, refuerza su *sentimiento de copropiedad* y, por tanto, promueve que los estudiantes contribuyan en las *decisiones relativas* a la escritura: contenido, estructura y lenguaje. Investigaciones como la Higgins, Flower y Petraglia (1992) sobre escritura colaborativa en L1 han mostrado que es una *acertada manera de fomentar el pensamiento reflexivo*, especialmente si los aprendices están comprometidos con el acto de explicar y defender sus ideas ante sus compañeros. Otras investigaciones en L2 (Donato, 1994; Storch, 2002; Swain y Lapkin, 1998) han demostrado que, durante el proceso de escritura en parejas, los alumnos consideran, además de la corrección gramatical y el léxico, el discurso. Igualmente, dependiendo de la dinámica formada por el grupo, la escritura colaborativa puede convertirse en un fondo común de conocimientos sobre lenguaje, proceso que Donato también definió como “scaffolding”.

En este sentido, Swain (2010) denomina “*linguaging*” a las deliberaciones que los alumnos llevan a cabo para resolver problemas relacionados con el lenguaje. Tal y como él mismo precisa, con este término se refiere al trabajo colaborativo de los

estudiantes, en el que se produce una construcción social de significado a través del habla sobre lenguaje. Estas experiencias permiten a los aprendices atender a los problemas que surgen cuando están escribiendo pero, también, contribuyen al aprendizaje del lenguaje. Cuando trabajan juntos, los alumnos pueden centrarse mejor en los problemas lingüísticos y juntos desarrollar una *comprensión más profunda del lenguaje*.

Swain (2000, citado en Elola y Oskoz, 2010) indica que es a través del diálogo colaborativo –conversación que construye conocimiento lingüístico cuando los aprendices completan una tarea- cuando los alumnos *centran su atención en transmitir su mensaje y en producir alternativas*. Así pues, este diálogo provee a los alumnos de oportunidades de usar el lenguaje, y también de *reflexionar sobre su propio uso*. Como resultado de esta colaboración, los estudiantes consiguen conjuntamente sobrepasar sus competencias individuales. Así pues, a través del acto de escribir colaborativamente, los aprendices inician una conversación que les ayuda a darse cuenta de sus carencias en su producción así como a probar nuevas hipótesis relacionadas con el lenguaje y la literalidad. Además, ese aprendizaje no es únicamente visto como producto del esfuerzo individual, sino profundamente conectado con el entorno, las herramientas y el contexto global en el que el aprendizaje tiene lugar.

Tal y como indican Elola y Oskoz, durante el proceso de escritura colaborativa, los alumnos están obligados a *tomar decisiones* sobre el lenguaje que necesitan para expresar sus ideas así como para formular las estructuras que las contendrán. Wells (2000), citando a Franklin (1996), señala que el conocimiento es creado y recreado en el discurso entre personas haciendo cosas juntas. El conocimiento está situado en una actividad particular e implica a individuos trabajando por conseguir un objetivo común (o varios), al que dirigen su atención (Freire, 1970; Wells, 2000). Esta visión, por tanto, supone un cambio respecto a la tradicional en la que el profesor es el principal agente transmisor de conocimientos. Ahora, el aula se

convierte en un lugar de nuevos conocimientos, basados en experiencias significativas que ocurren en interacción.

Según un estudio llevado a cabo por la ya citada Neomy Storch en 2005²⁵, los alumnos que decidieron producir un texto en parejas lograron un producto mejor en términos de cumplimiento de tareas, de corrección gramatical y de complejidad. El trabajo conjunto ofreció a los estudiantes la oportunidad de compartir ideas y de obtener una retroalimentación. Tras comparar los textos escritos en parejas por aquellos realizados individualmente por los mismos estudiantes, el resultado fue que los elaborados conjuntamente eran más cortos, pero gramaticalmente más correctos y lingüísticamente más complejos. Así mismo, incluían menos detalles que los individuales pero un contenido más claro, así como estructuras que ponían de relieve lo encontrado. Resultados similares fueron obtenidos en 2012 por Fernández Dobao.

En 2007, Storch y Wigglesworth llevaron a cabo otra investigación que analizaba el habla de varias parejas de alumnos durante el proceso de composición escrita cooperativa y concluyó que más de un 30% de esta se dedicaba a tratar asuntos relacionados con el lenguaje. A partir de los mismos datos, en 2009, definieron que una gran proporción del tiempo de conversación entre los alumnos estaba destinado a las lluvias de ideas, pero que también la revisión destacaba. Las autoras hacen asimismo referencia investigaciones como las de Ferris (2003) que incidieron en las ventajas de las revisiones en pareja (eso sí, también destacaban que su mayor inconveniente es que se suelen centrar en el producto de la escritura y no en el proceso). Entre los beneficios de dichas revisiones está lograr que los alumnos sean conscientes de las consideraciones de la audiencia y, al mismo tiempo, les ayudan a desarrollar capacidades críticas de lectura y escritura (Nystrand y Brandt, 1989).

²⁵ El estudio estaba basado en el aula y los participantes (23) eran estudiantes adultos de ESL que terminaban los cursos de grado. Todo el trabajo de pareja fue grabado y los textos completados fueron recogidos, además los pares también fueron entrevistados después de la clase. El estudio comparó los textos producidos por pares con los producidos por los estudiantes individuales e investigó la naturaleza de los procesos de escritura evidentes en la charla de parejas.

La *motivación* es, sin duda, otro aspecto a tener muy en cuenta cuando hablamos sobre escritura colaborativa. Como señala Cliff (2002), la presión por la evaluación de los alumnos ha otorgado privilegios al trabajo individual respecto al colaborativo. Los profesores, siempre dispuestos a mejorar la autoestima y autoconfianza, han apostado también por preparar a sus alumnos para la tarea de la escritura individual. Ahora bien, la investigación sobre motivación (Bruner, 1966) y sobre el proceso de escritura (Scardamalia y Bereiter, 1985) sugieren que el desarrollo de la autonomía depende en gran parte sobre el trabajo colaborativo con profesores o compañeros.

En este sentido, la interacción entre iguales durante el proceso de escritura también puede cumplir una *función reguladora*. Rijlaarsdam y Couzijn (2000, citados por Abad, 2015) indican que la revisión entre alumnos favorece la conciencia y la regulación, ya que permite que se asuman los roles de escritor y de lector. Graham y Perin (2007) llevaron a cabo un meta-análisis sobre once estrategias para la enseñanza de la escritura. Una de las analizadas fue la escritura colaborativa y comprobaron que, de manera amplia, cuando los estudiantes se apoyan entre sí logran una mayor calidad en sus escritos. Dale (1993) comparó un grupo colaborativo ‘modelo’ de alumnos de noveno curso con un grupo ‘típico’ y otro ‘problemático’. Su conclusión fue clara: la colaboración exitosa se caracterizaba por mayor tiempo de habla y mayor compromiso con las ideas de los demás. El habla del grupo modelo estaba centrada en planificar y componer el escrito. Yarrow y Topping (2001) también estudiaron cuáles eran las ventajas de escribir en parejas durante la escuela primaria y destacaron que, además de obtener mejores resultados finales, también aumentaban su autoestima.

Finalmente, consideramos también necesario hacer mención a las distintas investigaciones que revelan que la escritura cooperativa no se ha llevado con mucho éxito en las aulas (Bennet y Dunne 1992; Gallon y Williamson, 1992). El motivo que

alegan es que en la mayoría de los grupos los alumnos no saben cómo mantener una interacción efectiva y, además, los profesores tampoco tienen demasiado conocimiento sobre la escritura grupal. Y es que en las aulas aún impera la individualidad en la escritura aunque, en sociedad, se demande cada vez más un trabajo colaborativo.

3.3.2. La actividad metalingüística en la escritura grupal

Una vez hemos analizado en el capítulo segundo todo lo relacionado con la actividad metalingüística de manera interdisciplinaria y también vinculándola con la enseñanza-aprendizaje de la lengua en general y de la escritura en particular, nos centramos ahora en su aparición durante el proceso de escritura colaborativa (tarea central de la SD que da lugar al estudio doctoral). Con el fin de explicar de manera clara este apartado, tomaremos como referencia el esquema anterior de Camps (2000).

En 1997, una investigación²⁶ llevada a cabo por Camps, Ribas, Guasch y Milian constató la intensa actividad metalingüística (tanto en enunciados concretos como a través de las reformulaciones) que se produce durante el proceso de composición escrita colaborativa. Así pues, la redacción en grupo favorece la actividad metalingüística aunque esta no se manifieste únicamente utilizando términos lingüísticos. Más bien, en la mayoría de ocasiones, esa reflexión aparece en el lenguaje habitual de los alumnos.

En el citado estudio se distinguen tres niveles de manifestación explícita de la actividad metalingüística:

1. Actividad metalingüística que se hace explícita a través de acciones no verbales sobre los enunciados lingüísticos o en cambios en las propuestas de escritura sin que medie ningún enunciado metalingüístico explícito.

²⁶ Se trata de un trabajo que recoge algunas de las observaciones realizadas previamente por el grupo GREAL.

2. Actividad metalingüística explícita a través de enunciados metalingüísticos formulados en lenguaje común.
3. Actividad metalingüística explícita a través de enunciados formulados en lenguaje gramatical específico.

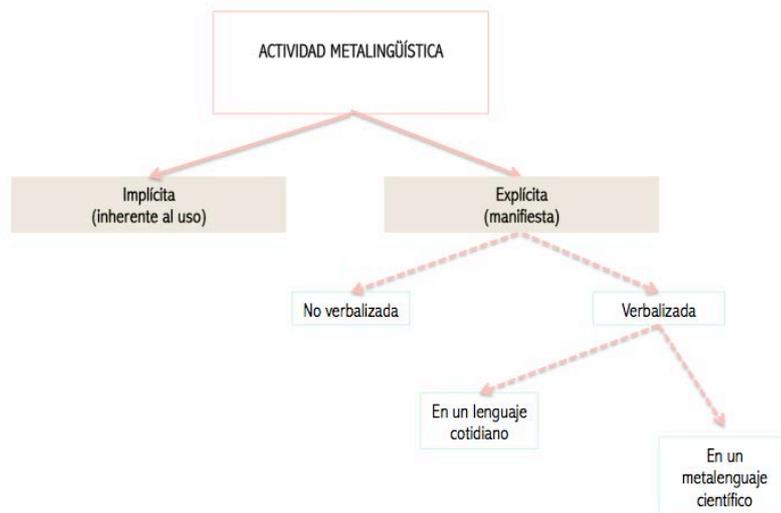


Figura 8: Manifestaciones del saber metalingüístico (Camps, 2000)

Como hemos avanzado al comienzo, según el trabajo mencionado, los conceptos gramaticales del tercer nivel no aparecen de manera directa en la mayoría de enunciados, pero ello no significa que no se esté produciendo actividad metalingüística (de hecho, sí está ocurriendo durante esa interacción para la escritura). En este sentido, es importante hacer hincapié en la diferenciación vyotskiana (1974) entre conceptos espontáneos y conceptos científicos:

► *El conocimiento espontáneo:* se forma en la experiencia práctica y concreta y se basa en las propiedades inmediatamente observables del objeto. Los conceptos gramaticales no están organizados sistemáticamente por lo que su verbalización es, en muchos casos, incompleta o inexacta. Son estos conceptos espontáneos los que más incidencia tienen durante la escritura colaborativa, puesto que los hablantes elaboran conceptos sobre la lengua de forma natural y tal y como lo harían de cualquier otro aspecto del mundo que los rodea.

► *El conocimiento científico*: implica sistematización y un nivel de abstracción más elevado, puesto que la utilización de estos términos específicos implica descubrir relaciones entre los objetos no directamente perceptibles. Por tanto, este conocimiento científico no se aprende de forma espontánea, sino que necesita ser enseñado explícitamente.

3.3.3. La conversación redaccional: texto intentado, texto escrito y reformulaciones

El presente estudio de la interacción oral mientras los alumnos componen su texto escrito nos permite descubrir desde una posición privilegiada las estrategias que utilizan los estudiantes a lo largo de todo el proceso. Los problemas van surgiendo en distintos momentos y son, además, de diversa índole. Esto, normalmente imperceptible en el trabajo individual, sale a la luz volviéndose explícito cuando la escritura es en colaboración y nos informa, entre otros aspectos, sobre la actividad metalingüística que ocurre. *Hablar para escribir* se aleja, pues, de una situación natural de diálogo puesto que se convierte en lo que De Gaulmyn (1994) denominó como “conversación redaccional”. En esa interacción lo importante es la “tarea redaccional”, es decir, la consecución de un objetivo concreto: la elaboración de un texto escrito bien enclavado en su marco retórico correspondiente.

Matsuhashi (1981) y Bereiter, Fine y Gartshore (1979) (citados en Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2007) diferencian tres momentos concretos en la producción de enunciados:

- 1º: Los escritores tienen una idea general de lo que van a expresar
- 2º: Las ideas toman formas lexicales que pueden volverse explícitas
- 3º: Esas formas se convierten en unidades gráficas

Siguiendo esta misma línea, Camps (1994) separa los enunciados que ocurren en el proceso de composición escrita en dos grandes grupos. El *texto intentado* (en adelante, *Ti*) es cuando dichos enunciados son propuestos oralmente para ser escritos (pueden ser aceptados directamente, rechazados, modificados, etc. por el resto de compañeros). Por otra parte, el *texto escrito* (*Te*) está conformado por aquellos enunciados que son finalmente escritos (dictado, autodictado o relectura). Así mismo, muy relacionado con lo anterior, Camps también hace referencia a las llamadas *reformulaciones*, es decir, los cambios que se producen en el texto bien sea este ya escrito o intentado. Respecto a lo anterior, Milian (2007), tras el estudio de las diferentes acepciones de las reformulaciones, expone las características compartidas:

- ▶ Tiene una función retroactiva: vuelve sobre algo que fue dicho o escrito previamente durante el proceso de composición escrita.
- ▶ Es un fenómeno que se da durante la colaboración.
- ▶ Es un indicio de actividad metalingüística.

3.3.4. La creación de parejas/grupos para el trabajo colaborativo

La eterna duda que manejamos los profesores de secundaria respecto al trabajo en grupo está relacionada con cómo debemos agrupar a los alumnos. No es tarea sencilla separar a aquellos que siempre desean hacer los quehaceres juntos ni unir a estudiantes que tienen una gran disparidad de niveles (en muchas ocasiones, no comparten las mismas amistades y ello dificulta el acuerdo para trabajar en colaboración). Si echamos la vista atrás, dos de las dos figuras más reconocidas de la historia de la didáctica del siglo XX, Piaget y Vygotsky, ya se posicionaron respecto a esta problemática.

En primer lugar, Piaget (1926) consideraba que los emparejamientos simétricos facilitaban el uso del lenguaje y, por tanto, los cambios cognitivos. Por su parte, Vygotsky (1978) fue, como ya hemos mencionado, el gran defensor del lenguaje

como mecanismo de modificación cognitiva (el proceso de interacción favorece la reorganización y reestructuración del conocimiento propio y ese pensamiento no ocurriría de la misma manera en un trabajo individual). Para él, la colaboración entre alumno experto y alumno con menor nivel es más productiva dado que permite a este último corregir errores, solucionar sus dudas y fortalecer las conexiones entre la nueva información y lo ya aprendido.

Ambos autores, eso sí, siempre defendieron los beneficios de la colaboración en parejas surgidos por la activa participación y la comunicación verbal. Como señalan Fawcett y Garton (2005), el conflicto sociocognitivo se crea cuando un alumno se enfrenta a un punto de vista diferente al suyo. La cooperación y co-construcción emergen cuando dos individuos exploran los pensamientos del otro y, juntos, crean una nueva e integrada perspectiva. Para ambas teorías, es crucial que la colaboración en parejas esté centrada en el contenido y racionalización de aquello que es diferente, con el fin de que ocurra el cambio cognitivo.

Los estudios respecto a los agrupamientos han sido muchos y muy variados. Por ejemplo, la investigación llevada por los mencionados Fawcett y Garton concluyó que los alumnos emparejados con compañeros de mayor nivel mejoraban más sus resultados que aquellos que compartían tarea con estudiantes de su mismo nivel. Por su parte, King et al. (1998, citados en Duran y Monereo, 2008) mantienen que el aprendizaje con andamiaje ('scaffolded') puede tener lugar entre aprendices de similares capacidades. Estos, cuando verbalicen sus procesos cognitivos y decisiones y los redefinan con la ayuda de su compañero de tarea, serán capaces de construir sus representaciones cognitivas. Duran y Monereo (2005) indican que la tutorización entre alumnos de iguales características explota las ventajas de la colaboración (simetría, mutualidad y negociación de conocimientos) a la vez que disminuye las desventajas (evitan el rol del mediador o el riesgo de que un alumno competente retroceda en sus capacidades).

Por su parte, Donato (2004) llegó a la conclusión de que la interacción no se puede considerar siempre como colaboración sino que esta última ocurrirá exclusivamente si se cumplen determinadas condiciones entre los alumnos. Así pues, para que esto suceda, los participantes deberán:

- ▶ Tener desarrolladas relaciones sociales a partir de trabajos grupales.
- ▶ Saber que son parte de un grupo y que cada uno de los miembros tendrá un papel para conseguir el objetivo propuesto.
- ▶ Poseer conocimiento que puedan compartir con sus compañeros con el fin de construir nuevo conocimiento.

Storch (2004) identificó cuatro tipos de interacción en el trabajo en parejas, siendo unas más productivas que otras:

- ▶ +Igualdad/+mutualidad (altos niveles de ambas): Las parejas trabajan juntas para resolver los problemas en igualdad
- ▶ +Igualdad/-mutualidad (dominante/dominante): Los dos miembros buscan dominar la interacción y no consideran el feedback o los consejos de sus compañeros
- ▶ -Igualdad / -mutualidad (dominante/pasivo): Uno de los miembros es dominante mientras que el otro es pasivo
- ▶ - Igualdad / +mutualidad (parejas asimétricas experto/novel): uno de los compañeros actúa como experto y promueve las contribuciones de su pareja

La primera y la última mostraron más signos de aprendizaje que las otras dos.

En este capítulo hemos podido conocer los múltiples autores que sitúan, como ya planteó Vygotsky, el habla en el centro del aprendizaje. Son muchos los estudios mencionados que demuestran el insustituible valor pedagógico de la interacción entre alumnos. Dando un paso más, nos hemos acercado hasta la escritura colaborativa para aprender lengua (“hablar para escribir”) y hemos profundizado acerca de las múltiples ventajas que aporta. Entre otras, podríamos destacar el fomento del pensamiento reflexivo, la conciencia de las limitaciones individuales y su indudable carácter motivador. Además, durante esa interacción para la escritura, el papel del profesor también adquiere nuevos matices.

Finalmente, en este tercer capítulo, hemos profundizado acerca de la actividad metalingüística que se genera en la escritura grupal haciendo especial hincapié en el texto intentado y en las reformulaciones.

4. La cohesión textual

En este capítulo profundizaremos en los contenidos lingüísticos que se trabajan en la SD que ha dado origen a esta investigación. Para obtener una panorámica completa, en primer lugar, aportaremos una síntesis de las diferentes propuestas que se han sucedido en el tiempo para definir el concepto de “texto”. A continuación, se incluye una breve explicación de las principales propiedades textuales (coherencia, cohesión y adecuación) y de las posturas de los autores más destacados respecto a ellas. Finalmente, a partir del estudio realizado por Halliday y Hasan (1976), describiremos en detalle cada uno de los mecanismos de cohesión que contemplamos en nuestra investigación.

4.1. Marco general: el texto como unidad comunicativa

En primer lugar, antes de centrarnos en la cohesión y sus mecanismos, elementos centrales de este cuarto capítulo, conviene señalar cuáles serán las disciplinas que han constituido la base principal de este apartado del marco teórico (aunque se hace referencia a otras). Así mismo, se procederá a introducir algunos conceptos que, pese a no poder ser ampliamente descritos, sí nos parecen esenciales para el bloque teórico de este estudio doctoral.

- a) **La lingüística textual:** es el primer enfoque científico que considera el texto como una unidad de análisis cuyo sentido radica en la suma de la fuerza comunicativa de los distintos enunciados. Es una teoría lingüística que no se limita al estudio de la oración o de enunciados descontextualizados, sino que describe los fenómenos que exceden de ese marco y toma como objeto de estudio el texto en su globalidad. Tiene en cuenta no sólo la gramática del

texto, los micro-encadenamientos, sino también su dimensión ilocutiva y enunciativa.

Según indica House (1994, citado en Chueca, 2002), se diferencian dos posturas dentro de esta disciplina. Por un lado, una centrada en el estudio del texto de acuerdo con criterios principalmente lingüísticos como la cohesión entre unidades textuales individuales (Halliday y Hasan, 1976). Por el otro, la que considera el texto en términos de procesos cognitivos que subyacen a la producción y comprensión del texto (De Beaugrande y Dressler, 1981²⁷).

- b) El Análisis del Discurso:** Paralelamente a la Lingüística Textual, de origen germánico, nace en Francia la escuela de Análisis del Discurso, que se centra en el estudio del texto desde el punto de vista de las condiciones de producción, coherencia y funcionamiento global. El denominador común de ambas corrientes es el análisis transfrástico y la consideración de que los elementos semánticos y pragmáticos solamente se actualizan y cobran sentido en el interior del texto. Ahora bien, tal y como indican muchos autores, el término “análisis del discurso” es un tanto discutido debido a las múltiples disciplinas que se han centrado en él (Lingüística, Estudios Literarios, Cinematográficos, Culturales...). En nuestro caso, consideraremos el texto en su vertiente dinámica y comunicativa.

4.1.1. El concepto de texto

Durante mucho tiempo, la Lingüística tuvo como foco principal de interés el estudio de las conocidas como unidades menores del sistema lingüístico, es decir, los fonemas, los morfemas y lexemas, los sintagmas y las oraciones. Como acabamos de relatar, hasta la llegada de disciplinas como la Lingüística del Texto, el Análisis del

²⁷ Véase punto 1.4.2.2 Modelo de interacción de estadios paralelos (De Beugrande y Dressler, 1982)

Discurso o el Análisis Conversacional, la unidad máxima comunicativa era la oración o, como mucho, el enunciado.

No fue hasta la última parte del siglo XX cuando el interés se desplazó hasta aquello que ocurría más allá de la oración, y el primer problema con el que se toparon las disciplinas fue el de la propia definición del concepto de texto. Estas teorías sostienen que lo verdaderamente comunicativo y funcional, lo que utilizamos en nuestra información diaria, es el texto (sea escrito u oral), y que no debemos entenderlo simplemente como una adición o concatenación de oraciones, sino como una realidad que va más allá de la suma de sus constituyentes y que tiene una entidad propia, así como unas características definitorias.

Según Lozano et al. (1989), el primer acercamiento a la concepción de texto nos lo facilita en un extenso sentido Lotman y la llamada Escuela de Tartú (y la semiótica soviética en general, herederos de Bajtín), quienes lo consideran como un 'conjunto sígnico coherente'. De una forma aún más amplia suelen referirse al texto como 'cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico'. Tomando como base esa premisa, incluyen desde un ballet a un espectáculo teatral, un desfile militar y todos los demás sistemas sígnicos de comportamiento como textos, en la misma medida, afirman, en que se aplica dicho término a un texto escrito en una lengua natural, a un poema o a un cuadro.

Halliday y Hasan (1976) señalan que un texto es una unidad del lenguaje en uso. No es una unidad gramatical, como una cláusula o una oración, y no es definida por su tamaño. Un texto es una unidad semántica. No es una construcción de oraciones, sino que se realiza en oraciones. Años más tarde, Halliday (1994) afinaba el concepto de texto calificándolo como una unidad semántica definida por el componente textual, lo cual, tal y como él destacaba, no es una tautología; antes bien, es la razón para llamar al componente textual por ese nombre. Un texto posee una estructura genérica, tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente

para la selección de los sistemas ‘textuales’ de la gramática, pero es posible que su unidad como texto también se despliegue en patrones de significado ideacional e interpersonal; un texto es el producto de su entorno y funciona en él.

Para De Beaugrande y Dressler (1981), un texto debe ser lingüísticamente coherente y cohesionado; psicolingüísticamente intencionado por parte del enunciador y aceptado por el receptor; que produzca información, eficacia, efectividad y adecuación. Por otro lado, Bassols y Torrent (1996) marcan que el texto es un objeto verbal segmentado en unidades de diferentes niveles de complejidad (en el caso de una novela, por ejemplo, de la oración gramatical al capítulo, pasando por el párrafo). Indican también que es una unidad frágil sometida a la vez a un principio centrípeto (debido a su carácter cerrado, completo) y un principio centrífugo (su apertura intertextual y genérica). Las distintas unidades que componen el texto están enlazadas entre ellas por medios diferentes (conectores, elementos anafóricos, sustitución léxica, relación semántica lógica entre acontecimientos) de manera que componen unidades de rango superior.

En términos de Van Dijk (1978), el texto representa una macro-estructura, que define el significado del conjunto sobre la base de los significados de las oraciones componentes; o, más bien que asigna y organiza los significados componentes en un todo coherente. Como podemos comprobar, el texto es, sin duda, una unidad lingüística compleja que, como indican López Alonso y Seré (2001, página 15) “es un objeto lingüístico empírico y un producto social; en tanto que objeto lingüístico, es una unidad verbal autónoma con forma propia, contenido específico y una organización y un funcionamiento interno determinados; como producto social, es una unidad de comunicación mediatizada por la interacción de sus dimensiones psicológica, social e histórica” .

Dada la complejidad de esbozar una definición de texto hay algunos autores como Adam (1992) que prefieren hablar de las características más importantes de un texto, que según él serían las siguientes:

1. El texto es un objeto verbal segmentado en unidades de diferentes niveles de complejidad.
2. En todo texto se crea un equilibrio delicado entre una continuidad-repetición y una progresión de la información.
3. Las distintas unidades que componen el texto están enlazadas entre ellas por medios diversos (conectores, elementos anafóricos, sustitución léxica, etc.) de manera que componen unidades de rango superior.
4. La unidad textual designada «secuencia» se presenta, por un lado, como una red de relaciones jerárquicas —puede descomponerse en partes (oraciones) unidas entre ellas (proposiciones) y unidas al todo que constituyen (secuencia)— y, por otra parte, como una entidad relativamente autónoma.

Finalmente, como hemos visto, las definiciones del texto son muchas y diversas pero, como señala Castellà (1992), todas coinciden en unas características comunes:

- a) Es una unidad comunicativa.
- b) Es el producto de la actividad lingüística.
- c) Está íntimamente relacionado con el contexto o situación de producción.
- d) Está estructurado por reglas que le dan coherencia.
- e) Está determinado por los procedimientos y estrategias en los procesos de producción y recepción.

Quizás la clasificación más completa sea la de Bernárdez (1982, página 95), tal y como indica el propio Castellà (1992), quien define el texto como “una unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre un carácter social; se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, a su estructuración

por medio de dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua”. El mismo Bernárdez retorna sobre la dicotomía texto/oración, pero situándola ahora en un contexto comunicativo y pragmático:

Si el texto es un “objeto complejo” y la oración no lo es, debe existir una diferencia radical entre ambos. Además, si el texto es una unidad comunicativa, esto es, una unidad de uso del lenguaje, y la oración no, esa diferencia radical debe estar relacionada de alguna forma con el uso del lenguaje. De ahí que parezca posible hacer “gramáticas del sistema de la lengua” sin tener en cuenta su uso, mientras que es imposible describir los textos de una lengua con independencia de las situaciones en que puedan utilizarse. (Bernárdez, 1995, página 85)

4.1.2. Texto y discurso

Una vez establecidas las distintas aportaciones al concepto de “texto” y tomando como referencia para este trabajo la de Bernárdez (1982), es necesario volver a este término pero, en esta ocasión, para vincularlo al de “discurso”, a la vez que también diferenciarlo de él. Especialmente importante es considerar que la noción de discurso contribuye al estudio de la lengua escrita y, específicamente, al de la cohesión y coherencia que trataremos en el próximo punto.

En primer lugar, conviene señalar que los términos “texto” y “discurso” han sido utilizados en muchos casos como equivalentes. De hecho, los fundadores de la Lingüística Textual, como M.A.K. Halliday y Robert De Beaugrande añaden este último término en sus publicaciones más recientes sin referirse a dos objetos distintos ni tan siquiera a dos puntos de vista sobre un mismo objeto. En sus trabajos, la utilización de estos dos términos viene a significar ‘texto visto como discurso’ (Herrero, 2005).

Sin embargo, hay autores que han instado a diferenciarlos sobre todo para delimitar el estudio del texto. Así pues, mayoritariamente se ha aplicado “discurso” para referirse al proceso de comunicarse, mientras que “texto” se ha relacionado con el producto. Este es el caso de la Gramática del Texto (Van Dijk, 1978) en la que se considera el texto como un constructo teórico (entidad *theory-driven*) y el discurso como un hecho (entidad *data-driven*). Más tarde, en la teoría enunciativa de Adam (1990) continúa con esa distinción describiendo el texto como “un objeto abstracto resultante de la sustracción del contexto operante en el objeto concreto (discurso)”.

En este sentido, Widdowson (1979) explicaba que un mismo fragmento es ‘texto’ si se considera un ejemplo formal de uso de la lengua, mientras que, si se atiende a su función comunicativa, se considera ‘discurso’. Vemos, por tanto, como esa diferenciación se relaciona con la oposición proceso/producto (Lozano et al, 1989).

Como indica Herrero (2005), lo importante es la consideración del lenguaje en su forma real, dotado de capacidad de crear textos, y de establecer la diferencia entre lenguaje en abstracto y en uso, el lenguaje en funcionamiento comparado con una serie de palabras o con frases y oraciones aisladas. La noción de texto se convierte en nueva cuando se tiene en cuenta su vinculación con el contexto, es decir, como hecho discursivo. Para nuestro trabajo, esta visión del lenguaje en uso, en contexto, es de vital importancia puesto que es la base de las secuencias didácticas descritas en el primer capítulo y de la vinculación gramática-escritura detallada en el segundo.

4.2. *Las propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación*

La Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso explican la construcción del discurso por el mantenimiento de dos propiedades: la cohesión y la coherencia. Muchos otros autores añaden también la adecuación. En líneas generales, la cohesión, en la que profundizaremos más adelante, está compuesta por todos los elementos lingüísticos que conducen al receptor en el proceso de interpretación. La coherencia, en cambio, consiste en la unidad global de significado del texto que resulta tanto de las propiedades lingüísticas como del proceso de interpretación que hace el receptor. Comprende, pues, aspectos extralingüísticos de orden cognitivo, interpretativo e intencional. Finalmente, la adecuación es la propiedad por la que el texto se adapta al contexto comunicativo.

Al contrario de lo que hemos podido observar en el concepto de texto (donde los puntos de vista son muchos y diversos), parece existir un consenso en considerar la coherencia y la cohesión como las propiedades esenciales del texto. Ahora bien, este acuerdo se resquebraja una vez los autores limitan los conceptos de coherencia y cohesión y exponen las diferencias entre uno y otro. Para ilustrar el citado desajuste, tenemos, por ejemplo, a Alcaraz y Martínez (1997), para quienes la diferencia entre la cohesión y la coherencia radica en que la primera “debe estar patente en el texto”, mientras que la coherencia “la descubre su destinatario, con la ayuda de los recursos de la cohesión, los cuales son imprescindibles para garantizar la estabilidad conceptual”. Estos mismos autores también establecen la divergencia entre ambas nociones. Para ellos, la cohesión es la “trabazón morfosintáctica del texto, y se puede entender como una concordancia supraoracional”. En cambio, la coherencia es su “estabilidad conceptual”, es decir, la coherencia dirige su campo de acción hacia los conceptos y las relaciones, mientras que la cohesión tiene que ver con los elementos lingüísticos que contribuyen a mantener la coherencia.

Observamos, por tanto, que el texto también se puede caracterizar teniendo como base sus propiedades constitutivas. Como aparece reflejado en el punto anterior, Bernárdez (1982, página 85) caracterizaba el texto por su “cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial”. Para De Beaugrande y Dressler (1981, página 35) “un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete principios de textualidad: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad”. Así pues, según estos autores, para que un texto sea considerado comunicativo, debe cumplir las anteriores normas. Las dos primeras propiedades están centradas en el texto (al contrario de lo dicho por Alcaraz y Martínez (2004), quienes mencionaban que la coherencia era descubierta por el destinatario, con la ayuda de los recursos de la cohesión), mientras que las restantes lo están en el usuario.

Por otro lado, *textura* es el término utilizado por Halliday y Hasan (1976) para referirse a la cualidad de “ser texto” y lo que lo diferencia de algo que no lo es, e implica las relaciones semánticas que se producen en el texto y, por ello, está ligado al concepto de cohesión que más tarde veremos en profundidad. De hecho, el medio para conseguir dicha textura son los lazos de cohesión que se crean entre las palabras del texto. Sin embargo, estos autores hacen hincapié en que la textura necesita complementarse con el contexto situacional para acreditar que un texto es texto.

Pueden distinguirse dos clases de relaciones semánticas en la textura: las de estilo o registro y las de cohesión.

The concept of cohesion can therefore be usefully supplemented by that of register, since the two together effectively define a text. A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself and therefore cohesive (1976, página 23).

Conviene señalar, y así ha sido criticado en numerosas ocasiones, que en el estudio de Halliday y Hasan de 1976 no queda del todo clara la relación entre cohesión y textura y, en ocasiones, aparecen como términos equivalentes. Años después, Hasan (1989), especificó que la *textura* es la expresión para referirse a la cualidad que poseen los textos mientras que la cohesión es el nombre que reciben los procedimientos que crean las relaciones semánticas que logran esa textura.

Mientras que para Halliday y Hasan el término cohesión es el punto central, van Dijk (1978) prácticamente no lo usa, puesto que él diferencia entre coherencia lineal y coherencia global. Ambas son de carácter semántico pero la primera tiene que ver con las proposiciones en superficie mientras que la segunda se refiere a la estructura global de significado. Finalmente, para Adam (1992), un texto es una configuración regida por diversos módulos o subsistemas en constante interacción. Estos módulos son: el ilocucionario (en el que incluye la coherencia), el enunciativo (actual / no actual, oral / escrito...), el temático (donde se incluye la cohesión semántica), el conexivo (conectores) y la estructura composicional u organización secuencial (esquemas secuenciales y prototípicos).

4.3. *La cohesión textual*

Aunque el estudio de este fenómeno no tiene su origen en la publicación de Halliday y Hasan en 1976 (disciplinas como la Crítica Literaria o la Retórica ya se habían interesado por ello con anterioridad e incluso los propios autores ya tenían estudios acerca de esta noción), el concepto de 'cohesión' se instala con ímpetu en la terminología lingüística gracias a *Cohesion in English* (1976). Sin duda alguna es esta fuente la que hemos tomado como hoja de ruta desde el principio y a partir de la que se originó la idea para esta investigación.

Uno de los muchos puntos innovadores que introducen Halliday y Hasan (1976) es vincular la cohesión a las relaciones extraoracionales. Para ellos, la cohesión es una relación semántica que se establece entre elementos de un texto y constituye uno

de los factores que tiene en cuenta el hablante cuando se enfrenta a una sucesión de oraciones y debe decidir si se trata de un texto o de una simple colección accidental de frases. Esto constituyó un cambio con respecto a la noción de cohesión que manejaban hasta aquel momento lingüistas como Hjelmslev (1971) o Lyons (1968), entre otros, quienes se referían a la cohesión como "dependencia" e "interdependencia" de elementos en una oración, e incluso entre dos palabras o morfemas.

Tal y como Halliday y Hasan lo definen en su introducción, el lenguaje puede ser tomado como un sistema de múltiples códigos en tres niveles (o estratos): el semántico (los significados), el léxico-gramatical (formas) y el fonológico y ortográfico (expresiones). Los significados se codifican como formas, y las formas son recodificadas como expresiones. La cohesión es, pues, una relación semántica que puede ser expresada tanto a través de la gramática como del vocabulario. Este es un aspecto especialmente destacable en la secuencia didáctica protagonista de este trabajo, pues hemos considerado importante hacer hincapié en la necesidad de vincular la gramática y el vocabulario y no separarlo como ocurre habitualmente en los libros de texto.

¿Qué aportan otros autores respecto a la cohesión?

Los ya mencionados De Beaugrande y Dressler (1981) ven la cohesión como el primero de los *siete principios de aceptabilidad* de todo texto. La cohesión tiene que ver con la manera como se conectan los componentes del texto superficial (las palabras). Todo aquello que contribuya a marcar las relaciones entre los componentes de un texto, haciendo referencia no sólo a las relaciones intraoracionales, sino también a los procedimientos de que dispone la lengua para usar, modificar o reducir estructuras o patrones, cae en la noción de cohesión. Estos autores distinguen dos tipos de elementos que establecen la cohesión en un texto:

- 1) Los elementos cohesionadores que actúan en *segmentos cortos*, es decir, unidades sintácticas muy homogéneas (sintagmas, cláusulas, oraciones). En este caso, la cohesión se consigue hilvanando los elementos mediante relaciones de dependencia gramatical de corto alcance.

- 2) Los mecanismos cohesionadores que afectan a *segmentos más largos*. En fragmentos textuales más extensos, la operación cohesiva principal consiste en establecer los procedimientos mediante los cuales los elementos y los patrones utilizados previamente en el discurso puedan reutilizarse, modificarse o comprimirse. Los mecanismos que satisfacen esta función operan a largo alcance y lo hacen mediante la repetición, la sustitución, la elisión y la conexión.

Por su parte, Casamiglia y Tusón (1999) señalan que la cohesión constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos visibles y materiales. La cohesión se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas de éste.

En cualquier caso, de la naturaleza de estos procedimientos se desprende que la cohesión no debe entenderse únicamente como una noción semántica, sino también sintáctica, pragmática y fonológica (con la entonación, que interactúa con los tres niveles). Es semántica, dado que se refiere a la relación de significados entre enunciados y secuencias de enunciados en los textos orales y escritos, que hace que la interpretación de un enunciado dependa de otro anterior (relación anafórica), y a veces posterior (relación catafórica). Los procedimientos por los cuales se establecen estas relaciones entre enunciados son sintácticos. Además, la cohesión es pragmática, puesto que en la elección de los procedimientos cohesivos está involucrada la intención de los hablantes.

También Cuenca (2010) defiende el carácter global de este procedimiento textual, cuando afirma que “la cohesión incluye los mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos, que se utilizan para explicitar las relaciones existentes entre las diferentes partes del texto, sobre todo entre oraciones y entre párrafos”.

Finalmente, para concluir este punto centrado en la cohesión, querríamos recoger y destacar las palabras que utiliza José María Castellà (1992, página 157) para definir la coherencia y la cohesión:

La coherencia es la construcción de sentido por parte del emisor y del receptor, y la cohesión son las pistas que el emisor va colocando y que el receptor sigue en su camino de interpretación. Si la coherencia es un itinerario de visita de una ciudad o de un museo, la cohesión son los rótulos que orientan al visitante para un recorrido comprensivo. La coherencia es el edificio, el patrón, el diseño, la concepción de conjunto. La cohesión, por su parte, es el cemento, el tejido y los acabados, la consistencia del detalle, la artesanía de desgranar las palabras y los contenidos en una cadena bien trabada de relaciones semánticas, sintácticas y léxicas.

4.4. Los mecanismos de cohesión según Halliday y Hasan

Siguiendo el hilo de la última definición dada por Castellà, para conseguir esa cadena bien trabada existe una amplia variedad de procedimientos de cohesión. Han sido muchas las distintas clasificaciones propuestas (Bernárdez, 1982; Hasan 1984; Casado Velarde, 1993; Beugrande y Dressler, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999, entre otros) aunque la mayoría de ellas toman como referencia las propuestas por Halliday y Hasan (1976). Estos autores fijan dos tipos de relaciones cohesivas: léxicas y gramaticales; ahora bien, su modelo de cohesión no está formado por compartimentos estancos y cerrados sino que es flexible. En él se dan casos de

formas cohesivas que están en la frontera entre un tipo de relación y otro. En líneas generales, la cohesión gramatical incluye cuatro categorías (referencia, sustitución, elipsis y conjunción) mientras que la cohesión léxica está distribuida en dos conceptos generales (reiteración y colocación).

Parsons (1996) afirma que, en cualquier tipo de texto hay una gradación dependiendo de la medida en que un texto se basa en la cohesión para dar coherencia. Toma como punto de partida la obra de Hasan (1984), y Halliday y Hasan (1985) en el desarrollo del concepto de armonía cohesiva. A continuación, iremos detallando cada uno de los mecanismos siguiendo el modelo propuesto por estos mismos autores, pero teniendo en cuenta las aportaciones posteriores.

4.4.1. La referencia

Es el procedimiento por el que un elemento se puede interpretar semánticamente gracias a una mención anterior (anáfora) o, con menos frecuencia, posterior (catáfora) en el mismo texto. Conviene hacer hincapié en que, pese a que Halliday y Hasan señalan la existencia tanto de la referencia endofórica (lazo dentro del propio texto) como exofórica (lazo que conecta un elemento del texto con el contexto de la situación), no consideran que esta última contribuya a la cohesión. La anáfora y la catáfora también son conocidas como elementos deícticos.

Tipos de referencia

- a. **Personal (pronombres personales y posesivos):** Halliday y Hasan especifican que únicamente la tercera persona es inherentemente cohesiva ya que hace referencia anafórica o catafóricamente a un elemento del propio texto mientras que la primera y la segunda (que se refieren los roles de la comunicación) se interpretan a partir del propio contexto. La excepción a esto último se da cuando en el texto encontramos lenguaje citado (bastante común en el discurso narrativo, por ejemplo).

Dentro de las referencias personales, estos autores consideran especiales a las:

✓ *Referencia extendida* cuando el pronombre de tercera persona *it* (eso) señala un antecedente que puede ser, no solo una persona o un objeto, sino también una o varias acciones. En el ejemplo que proponen, una testigo ocular de un accidente termina su explicación diciendo “*It all happened so quickly*”, por tanto, *it* engloba a todo lo ocurrido respecto al accidente.

✓ *Referencia textual* se produce cuando el pronombre es utilizado para aludir a algo que ha sido previamente mencionado.

The Queen said: ‘Curtsey while you’re thinking what to say. It saves time. ‘Alice wondered a little at this, but she was too much in awe of the Queen to disbelieve it’

En la primera oración, “*it*” (*it saves time*) se refiere a algo ya mencionado “*curtsey*”.

- b. Demostrativa:** Tal y como su nombre indica, es una forma de apuntar o señalar verbalmente. El hablante identifica el referente mediante su colocación en una escala de proximidad.

Los demostrativos circunstanciales (adverbios) aquí, allí, ahora y después (*here, there, now, y then*) se refieren a la localización de un proceso en espacio o tiempo. Por otro lado, los demostrativos este, estos, eso, esos (*this, these, that, those*) se refieren a la localización de una persona u objeto que está participando en el proceso.

Conviene destacar que Halliday y Hasan²⁸ no incluyen dentro de la referencia todas las expresiones como ‘*En este sentido*’ ‘*En estas circunstancias*’, ya que las consideran dentro del grupo de conjunciones.

²⁸ Véase Halliday y Hasan, 1979 - página 75

- c. **Comparativa:** En este caso, Halliday y Hasan se refieren a aquellos términos que hacen un seguimiento de la identidad y la similitud a través de referencias indirectas utilizando adjetivos como "igual, igual, similar, diferente, además, mejor, más, etc." y adverbios como "así, de manera similar, de lo contrario, etc".

A similar view is not acceptable.

We did the same.

So they said.

4.4.2. La sustitución y la elipsis

Halliday y Hasan consideran que ambos mecanismos suponen el mismo proceso cohesivo (gramatical, no semántico como la referencia), es decir, el intercambio de un elemento del texto por otro buscando evitar la repetición de una forma y seguir el principio de economía del lenguaje. De hecho, en 1985, Halliday únicamente señala cuatro tipos de cohesión puesto que incluye la elipsis dentro del marco de la sustitución.

Por tanto, tienen en común que se basan en la presuposición. En la sustitución, la presuposición es explícita mientras que en la elipsis nada es incluido en el hueco dejado. Asimismo, en ambos casos se dividen en los siguientes subtipos: nominal, verbal y causal.

4.4.2.1. La sustitución

La sustitución se distingue de la citada referencia en que la primera es una relación entre términos lingüísticos mientras que la referencia se da entre significados. Es, por tanto, una relación en el nivel léxico-gramatical o nivel 'lingüístico' en vez de en el nivel semántico. Así pues, la referencia no conlleva ningún repuesto de una forma con otra mientras que esto sí ocurre con la sustitución.

Aunque este mecanismo de cohesión es eminentemente anafórico, Halliday y Hasan (1976) también incluyen algunos casos en los que la sustitución es catafórica. Evitar la repetición acorta el texto y lo hace más compacto. Un sustituto puede actuar como un nombre, un verbo o una cláusula que se corresponden con los tres subtipos de sustitución: nominal, verbal y oracional.

Veamos el ejemplo que nos propone Christiansen (2011):

In this skecht, there are four shapes

One is a square, one a triangle and there are two circles.

The black circle is small but the white one is big

Como señala este autor, la variedad de formas que se pueden utilizar para cualquiera de las tres clases de sustitución es muy limitada. De hecho, en muchos libros de gramática aparecen agrupadas como ‘proformas’. Conviene señalar, en este sentido, que dado que las obras a los que nos referimos están realizadas a partir de la lengua inglesa muchos de los ejemplos no son aplicables. De hecho, según el estudio hecho por Querol (2003), cuando se traduce al castellano desde el inglés, las sustituciones nominales y verbales se traducen en su gran mayoría por otros mecanismos de cohesión, especialmente la elipsis. Esto es debido a que en el inglés, por un lado, se necesita el sujeto en todas las oraciones. Por otra parte, la ausencia de marcadores de género en sustantivos y adjetivos también exige la presencia más habitual de estas sustituciones. Esto explicaría el mayor uso de la elipsis (sobre todo, nominal y clausal) en la lengua castellana.

Lo mismo se extrae en la investigación de Taboada (2000), en la que podemos observar que en el corpus analizado no aparece ni una sola sustitución. En su estudio, en el que compara conversaciones en español y en inglés, ni siquiera en esta última son habituales (según ella, causan una gran carga mental para el hablante). Nos ofrece además claros ejemplos de cómo quedaría una sustitución nominal en español:

Which book do you want? The red one.

¿Qué libro quieres? El rojo.

En inglés se utiliza ‘one’ como sustituto nominal para libro. Mientras, en español, el nombre es omitido, produciendo así una elipsis. Incluso aunque dijéramos que rojo es un sustituto para libro, entonces tendríamos un caso de repetición pero no sustitución. Por tanto, la sustitución nominal la podríamos casi descartar en nuestra lengua.

Respecto a los sustitutos verbales, Taboada señala que la lengua inglesa utiliza varios elementos para sustituir la acción/proceso o el proceso/acción+complementos, especialmente el auxiliar *do* o *do so*.

Nobody knows her better than I do.

Nadie la conoce mejor que yo.

Como vemos, en este caso se utiliza una elipsis, dejando el pronombre ‘yo’ solo.

Ahora bien, al contrario de la sustitución nominal, Querol no descarta del todo la sustitución verbal en nuestra lengua, y apunta al verbo *hacer*.

¿Van a invadir Kosovo? Parece que eso es lo que van a hacer.

Will they invade Kosovo? It looks like that's what they're going to do.

En este sentido, Taboada remarca la fina línea existente entre esta clase de sustitución verbal y la cohesión léxica a través de proformas. De hecho, Casado Velarde (1997) incluye la sustitución y la referencia bajo el mismo paraguas y señala el verbo *hacer* como una proforma²⁹.

Is there going to be an earthquake? They say so.

¿Va a haber un terremoto? Eso dicen.

Por último, Taboada apunta en su análisis a la sustitución oracional en la que toda una cláusula se presupone a través de una forma (en inglés, normalmente, *so* and *not*). Una posible traducción en español utilizaría un pronombre demostrativo –eso.

²⁹ En nuestro análisis, el verbo “hacer” también ha sido considerado como una palabra comodín.

Sin embargo, dentro de este estudio se consideran los pronombres demostrativos como referencia.

4.4.2.2. La elipsis

Es probablemente uno de los mecanismos que generan más dificultades debido a que no conlleva ninguna marca textual, puesto que la elipsis es, precisamente, la omisión de elementos lingüísticos estructuralmente necesarios que se presuponen a partir de entidades que se hallan presentes en el contexto discursivo. Pero, tal y como señala Cuenca (2010), en nuestra lengua la elisión se produce casi obligatoriamente cuando tenemos un referente conocido en la posición de sujeto y no hay otro factor (posible ambigüedad, énfasis, etc.) que requiera que aparezca allí un pronombre o un sintagma nominal.

Veamos los ejemplos nos propone esta autora:

Elipsis nominal³⁰ (se elimina de la construcción un nombre):

Recojo frases sueltas por ahí como otros recogen perros abandonados de la calle. Muchas □ (frases) tienen problemas morfológicos o sintácticos que □ (yo) procuro arreglar antes de soltarlas de nuevo. Si □ están muy deterioradas, □ (yo) las desmonto y aprovecho algunas de sus partes. De dos o tres frases inservibles □ (yo) logro a veces obtener una □ (frase) sana.

(Juan José Millás, 'Miedo', El País, 2 de noviembre, 2007)

Elipsis verbal (se elimina una forma verbal):

El otro día, en un callejón del periódico encontré la siguiente: 'El PP nunca ha mantenido la teoría de la conspiración'. Era, a primera vista, una frase vigorosa. □ (Era) Sencilla, sí, pero □ (era) muy directa, muy clara y rotunda y también □ (era) muy fácil de memorizar (...).

(Juan José Millás, 'Miedo', El País, 2 de noviembre, 2007)

³⁰ Conviene indicar que, pese a que en este estudio doctoral sí se tienen en cuenta como tal, en esos estos casos, no se puede decir que haya claramente una elipsis cohesiva. El motivo es que, en realidad, los sujetos elididos están contenidos en la desinencia verbal.

La elipsis verbal se suele producir en estructuras coordinadas y yuxtapuestas, como las que aparecen en el ejemplo, y en comparativas. Como ocurre cuando elidimos el núcleo nominal, la recuperación de los elementos elididos requiere que quede algún elemento tónico en la oración (Cuenca, 2010). Dicho esto, conviene especificar que la interpretación puede inferirse de la situación extratextual (elipsis exofórica, no cohesiva) o intratextual (elipsis endofórica y cohesiva).

Ferrer y Sánchez (1996) nos ofrecen los siguientes ejemplos:

- *¿Qué lleva hoy?*
- *Lo de siempre.*
- *¿Un kilo?*
- *Sí.*

En esta situación, los participantes hacen referencia a un pan que ellos conocen (proviene de la situación extralingüística).

Un grupo de alumnos hizo la monografía sobre Shakespeare. Otro, sobre Cervantes

En este ejemplo, sin embargo, tenemos una elipsis textual puesto que suprime 'grupo de alumnos' (al que sustituye *otro*); la forma verbal *hizo* y el sintagma nominal *la monografía*.

Como hemos visto, la elipsis es uno de los mecanismos máspreciados para la economía verbal ya que nos ofrece la posibilidad de recuperar un significado sin que haya marca fonética o gráfica alguna. Ahora bien, como indican en su estudio Quirk et al. (1972) no hay que confundir este concepto con el de supresión, sugerido en algunas teorías gramaticales como las transformacionales. Estos autores nos proponen este ejemplo para confirmar que no siempre podemos suprimir términos, puesto que el significado de la oración puede cambiar completamente:

John wants Mary to appear in the court.

John wants to appear in the court.

En la primera oración, John (el sujeto) quiere que Mary aparezca. En la segunda, tras eliminar “Mary”, es John el que quiere aparecer.

4.4.3. La conjunción

Son quizás los elementos más explícitos de la cohesión textual pero, también, como señala Fernández (1999), aquellos que más se alejan de la definición primera de la cohesión³¹ ya que, a diferencia de los otros mecanismos, no se trata de ninguna instrucción para ir a recuperar la interpretación de un elemento en otro lugar del texto. Son mecanismos que enlazan dos proposiciones o grupos de proposiciones, y no elementos.

En este aspecto, Halliday ha ido renovando la descripción de estos mecanismos (1985, 1994, 2002) centrándose especialmente en la descripción teórica de varios niveles de relaciones tanto intra como extraoracionales en el nivel estructural: elaboración (especificación); extensión (adición) y realce (cualificación). Sin embargo, dado que las nuevas aportaciones son más breves y con un carácter menos práctico, utilizaremos de nuevo la descripción que se encuentra en la obra elaborada en 1976.

Halliday y Hasan definen la conjunción cohesiva como cualquier palabra o expresión que ensambla una parte del texto o discurso con otra. Incluyen, por tanto, un grupo heterogéneo que abarca tanto las conjunciones convencionales (y, pero, porque) y también otras como: adverbios (entonces, además); frases preposicionales (En este sentido, en relación a...); y además varias expresiones fijas que no se agrupan en ninguna categoría (dicho esto, hay que decir...). Como vemos, en estos dos últimos casos contienen asimismo un elemento deíctico discursivo. El propio Halliday (1985a) señala que “el fenómeno de la conjunción confluye con la referencia”. Este

³¹ Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed are thereby at least potentially integrated into a text. (Halliday y Hasan, 1976, página 4)

carácter híbrido ha provocado que autores posteriores hayan decidido no considerarlas de naturaleza conjuntiva sino referencial o léxica (Fuentes Rodríguez, 1987)

Es un mecanismo que, dado que tiene la capacidad de intervenir en la sintaxis oracional, combina una parte léxica y otra gramatical. Halliday y Hasan clasifican las conjunciones según su significado:

- ✓ Aditivas
- ✓ Adversativas
- ✓ Causales
- ✓ Temporales

Pese a que la amplitud y heterogeneidad del concepto de conjunción presentado por Halliday y Hasan ha sido criticado y renovado por muchos autores, para nuestra investigación dicha amplitud nos resulta apropiada puesto que nuestro interés radica más en si aparece expresado explícitamente que en la naturaleza del elemento empleado. En concreto, hemos seguido la extensa relación de marcadores textuales ³²presentada por Cassany (1995, página 155).

Finalmente, Halliday y Hasan diferencian (reflejando la dicotomía entre las funciones ‘experiencial’ e ‘interpersonal’ del lenguaje) entre relaciones internas (si hacen referencia a las ideas concretas que expresan) o externas (si se vinculan con los hechos de los que se informa). Otros autores como Martin (1992) adoptan esta distinción aunque cambian su relación de conectores. Algo similar ocurre con Van Dijk (1977) que distingue entre conectivos ‘semánticos’ y ‘pragmáticos’.

³² En este trabajo doctoral, los términos ‘marcador textual’ y ‘conector’ han sido considerados como sinónimos.

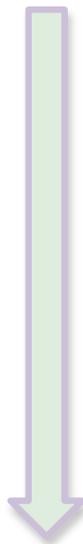
4.4.4. La cohesión léxica

Este es el último mecanismo de cohesión tratado por Halliday y Hasan en su conocida obra de 1976, y conviene señalar que le dedican menos espacio que a los conectores o los elementos fóricos. Teniendo en cuenta que, según Hoey (1991), en el análisis de Halliday y Hasan, la cohesión léxica suma más del 40% de los lazos cohesivos identificados, no deja de resultar curiosa esa carencia de atención. De hecho, los propios autores admitieron años más tarde (1984) no haber hecho justicia a un tema de tanto calado, especialmente en lo que a colocaciones se refiere. Pese a todo, su clasificación continúa siendo la más utilizada en cualquier estudio sobre cohesión textual y así lo hemos hecho también nosotros.

Una de las distinciones que Halliday (1985) señala entre lenguaje oral y escrito es que el primero utiliza más mecanismos gramaticales (como la sustitución y la elipsis) que el segundo. El discurso escrito es, por tanto, más ‘denso léxicamente’. Por supuesto, esta afirmación no implica que la cohesión léxica no aparezca en lo oral pero sí que es menos habitual. Halliday y Hasan definen (1976) la cohesión léxica sencillamente como ‘el efecto cohesivo conseguido mediante la selección de vocabulario’.

Nivel léxico

Nivel gramatical



1. Repetición
 2. Sinónimo
 3. Cuasi-sinónimo
 4. Hiperónimo
 5. Nombres generales
 6. Formas
pronominales
- (entre el 5 y el 6
situaríamos las
proformas léxicas o
palabras comodín)

Figura 9: Esquema de los mecanismos de cohesión léxica según Halliday y Hasan (García Rodríguez, 2005)

Concretamente, estos autores presentan dos modalidades: la reiteración y la colocación.

1. Las reiteraciones:

La reiteración implica la repetición del mismo término léxico en varios lugares del texto. Existen distintos grados de reiteración cuya gradación traspasa los límites entre los elementos gramaticales y léxicos. Veámoslo con la representación que nos ofrece García Rodríguez (2005):

- ✓ *Repetición*: repetir exactamente un elemento léxico ya empleado. Aunque, en principio, sea difícil de comprender cómo la repetición exacta de un elemento puede cohesionar, Halliday y Hasan lo explican aludiendo a que la interpretación del segundo ítem estará de alguna manera relacionado con el primero y evita malas interpretaciones debidas, por ejemplo, a aspectos culturales (no solo contextuales).

Como vemos, la repetición parece contraria a la máxima de Grice (1975): ‘Sea breve (evite innecesaria prolijidad). Sin embargo, completa la misma máxima que incluye la puntualización de ‘evite la ambigüedad’.

Esto variará según discursos; en algunos, como los legales, se evita la pronominalización precisamente para no dar lugar a imprecisión.

Según aparece en el estudio realizado por Christiansen (2009), la reiteración está vinculada en muchos casos con los elementos más importante del discurso (por ejemplo, la referencia a los protagonistas en una noticia o aquello que se cita en el titular). Asimismo, los nombres propios, nombres de persona o de lugares, son términos que, en general, se repiten sobre todo debido a que son necesarios para etiquetar convenientemente un concepto.

- ✓ *Sinónimo o cuasi-sinónimo*: ocurre cuando un elemento es referido con otro pero no con la misma forma. Los sinónimos son grupos de palabras que están considerados equivalentes (es decir, intercambiables) en el

sistema léxico del lenguaje. En este sentido, es importante hacer hincapié en el hecho de que las equivalencias exactas son muy difíciles de encontrar. Halliday y Hasan no incluyen las paráfrasis³³ (expresiones semánticamente equivalentes en un contexto) dentro de los sinónimos. Hoey en 1991 lo llama Repetición correferencial.

- ✓ *Hiperónimo*: la conexión entre dos palabras correferenciales puede basarse también en una relación semántica de inclusión, que es la establecida entre hipónimo e hiperónimo
- ✓ *Nombres generales*: Son palabras que se refieren a una gran cantidad de entidades. Tal y como señalan Halliday y Hasan, en el caso de los nombres genéricos la diferenciación entre el procedimiento léxico y sustituto casi desaparece, ya que la función desempeñada por este tipo de términos es parecida a la realizada por la referencia personal, la demostrativa o por las proformas en el caso de la sustitución.

Halliday y Hasan ofrecen la siguiente lista de ejemplos (la hemos traducido al español haciendo los cambios oportunos):

| | | |
|--------------|-----------|--|
| HUMANO | | Persona, gente, hombre, mujer, niños, chico, chica |
| NO HUMANO | ANIMADO | criatura |
| | CONCRETO | Cosa, objeto |
| | ABSTRACTO | Asunto, negocio |
| | ACTION | mover |
| | LUGAR | lugar |
| | HECHO | Cuestión, idea |

Figura 10. Ejemplos de nombres generales propuestos por Halliday y Hasan.

³³ Para nuestro estudio, sí hemos incluido las paráfrasis como sinónimos.

2. Colocaciones:

Como ya hemos comentado al iniciar el apartado de cohesión léxica, Halliday y Hasan no dejan claro en su obra qué entienden exactamente por colocación y así se confirma también en los ejemplos que aportan: hombre-mujer (complementarios), amor-odio (antonimia), coche-freno (metonimia), mesa-silla (cohipónimos). Los propios autores reconocen que es el mecanismo que más problemas provoca puesto que son de compleja explicación. Así lo vemos con las cadenas nominativas (poesía, literatura, escritor, lector...) en las que su conexión está relacionada por su pertenencia a un mismo campo semántico y no a la vinculación referencial. Sin embargo, la diferencian de la metonimia o la hiponimia cuando, en realidad, la línea de distinción es en muchas ocasiones muy débil.

Es, sin duda, además del área más subjetiva de la cohesión léxica, uno de los puntos más criticados debido a su 'indefinición' y porque ha sido considerado por muchos como una clara confusión entre coherencia y cohesión. Por ejemplo, Hoey (1991) describe la colocación como un cajón de sastre de relaciones léxicas muchas de las cuales no tienen ningún nombre disponible.

Así pues, estos autores explican que la cohesión por colocación ocurre cuando en un texto se usan términos que están de alguna manera siempre relacionados semánticamente y que, por tanto, aparecen constantemente en contextos similares. Se trata, por tanto, de un mecanismo basado en la 'tendencia a co-ocurrir'. Las frecuencias de co-ocurrencia se pueden y, de hecho, se han medido y analizado. Así, Clear (1993) señala que una mayor proximidad implica un lazo cohesivo más fuerte. Según apuntará Halliday en 2004 algunas colocaciones son tan habituales y fuertes que se acaban convirtiendo en 'frases fijas o clichés' que pueden ser tratadas prácticamente como una misma unidad léxica.

En 1994, Halliday únicamente señala cuatro mecanismos de cohesión: referencia, elipsis, conjunción y la organización léxica. Por otra parte, el autor también renueva

el sistema de clasificación de las relaciones cohesivas mediante conjunción y adapta el ya utilizado para las relaciones clausales (elaboración, extensión y enriquecimiento).

4.5. La didáctica de los mecanismos de cohesión

El ámbito concreto de la cohesión textual no ocupaba, hasta hace poco tiempo, demasiado espacio en la investigación en la didáctica de la lengua. Sin embargo, ahora, como señala Alexopoulou (2011), se ha producido un cambio en este sentido. Y es que los aportes teóricos de la Lingüística del Texto y los conceptos sobre tipologías y propiedades textuales han variado la perspectiva relacionada con la enseñanza de la lengua (sobre todo en lo relacionado con las destrezas lingüísticas y con la expresión escrita) y eso sí ha afectado a estos mecanismos. Bain y Schneuwly (1997) justificaban la necesidad de esta transformación haciendo hincapié en que un cierto número de dudas, de dificultades o de errores son incomprensibles para el docente y para los interesados si se permanece encerrado en el marco de la oración e incluso en el del párrafo.

En este sentido, encontramos el enfoque basado en los géneros discursivos, ya mencionado en el primero capítulo. Como subraya Cassany (2005) la organización de la enseñanza de la expresión escrita basada en los géneros discursivos implica “incluir todos los contenidos lingüísticos necesarios (pragmáticos, discursivos, gramaticales) para poder producir el texto en cuestión”. Como vemos, en este punto, el trabajo con todos los componentes de la microestructura (las selecciones léxico-gramaticales o los mecanismos de cohesión, entre otros) se vuelve imprescindible. Esta perspectiva de enseñanza favorece que el alumno perciba el texto de forma global.

Por otro lado, como nos presentan Myhill et al. (2008), son varios los estudios que subrayan la importancia de dotarle de protagonismo a la cohesión textual. Por

ejemplo, Witte y Faigley (1988) , en una investigación con alumnos mayores de 16 años, demostraron que aquellos que obtenían mejores resultados eran los que habían utilizado vínculos más claros entre sus oraciones. Esta correcta relación entre ideas les había permitido elaborar y ampliar los conceptos que introdujeron. De la misma manera, Cook (1989) subrayó que, pese a la creencia entre los docentes de que los alumnos tienen dificultades en la escritura por la carencia de vocabulario o de conceptos gramaticales, estos problemas que presentan los estudiantes podrían ser mejorados a través de la cohesión. Finalmente, Cameron et al. (1995) identificaron que un 15% de las diferencias en la valoración de la escritura de niños de 9 años dependía de las puntuaciones de la cohesión.

Por último, querríamos hacer de nuevo mención a Jimeno (2004), quien incide en la necesidad de ir descubriendo cómo incorporar un saber sólido como la cohesión a la didáctica. Tras señalar que hay que inclinarse por una enseñanza expresa de la cohesión, apuesta por las “secuencias didácticas” como opción metodológica. Sin embargo, también destaca que existen determinadas cuestiones relativas a la cohesión que hay que llevar a cabo a través de otras actividades más específicas: el trabajo con sus errores y las actividades de transformación.

En este cuarto capítulo revisamos las disciplinas que constituyen la base de este apartado teórico (Lingüística Textual y Análisis del Discurso). A partir de ello, hemos incluido las distintas definiciones de “texto” así como hemos repasado sus principales características con el fin de vincularlo, a continuación, con el concepto de “discurso”. Los siguientes puntos se han centrado en las propiedades textuales y, especialmente, en el que se sitúa en el centro de este trabajo doctoral: la cohesión. En este sentido, tomando como referencia el trabajo de Halliday y Hasan (1976), hemos descrito cada uno de los mecanismos utilizando distintos ejemplos. Finalmente, dedicamos el último apartado a explorar diferentes aportaciones a la didáctica de la cohesión.

Parte II:

Objetivos, contexto y
metodología de la investigación
Capítulos 5 y 6

5. Objetivos y preguntas de la investigación

Tras analizar los principales fundamentos teóricos de este trabajo doctoral, nos disponemos ahora a comenzar con el estudio de los datos. En primer lugar, en este quinto capítulo, expondremos de manera ordenada los objetivos de investigación y las preguntas concretas que de ellos se derivan.

Como ya se ha citado en otros momentos anteriores, desde un plano general, esta investigación **pretende analizar, describir y entender cómo, en el marco de una secuencia didáctica, los alumnos integran los contenidos lingüístico-discursivos propuestos**. Este objetivo incluye desde el mismo proceso de escritura cooperativa (propio de este planteamiento didáctico), la actividad metalingüística que este propicia, hasta el uso de los distintos mecanismos de cohesión que han trabajado durante las sesiones de la SD.

La finalidad última es ampliar el conocimiento sobre la aplicación actual de este modelo creado por Anna Camps hace ya más de dos décadas. Es decir, aportar datos concretos que corroboren la viabilidad de este modelo en las aulas de secundaria, ampliando así la investigación disponible sobre su potencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica contribuir con nuevos datos sobre el proceso de escritura, sobre la actividad metalingüística que de él se deriva y sobre el aprendizaje de los contenidos incluidos en la SD. Con todo ello, aspiramos a colaborar con información novedosa que facilite el diseño de líneas de trabajo y actuación en las clases de secundaria.

5.1. Objetivo de investigación

A continuación, presentamos el objetivo esencial a partir del que se generan otros más específicos.

I. Conocer la incidencia del planteamiento didáctico de la SD en el aprendizaje lingüístico-discursivo de los alumnos

1. Analizar cómo se desarrolla el proceso de escritura colaborativa en el marco de la SD
2. Comprobar si la escritura colaborativa propia de las SD favorece la actividad metalingüística de los alumnos.
3. Ampliar el conocimiento detallado sobre esta reflexión en los estudiantes de secundaria.
4. Determinar cómo son integrados por los alumnos los contenidos lingüístico-discursivos trabajados durante la SD

5.2. Preguntas de investigación

A partir de los objetivos específicos antes mencionados, surgen las siguientes preguntas de investigación.

Objetivo 1: Aportar evidencias de cómo se desarrolla el proceso de escritura colaborativa en el marco de una secuencia didáctica

- 1.1. ¿Qué operaciones llevan a cabo los alumnos durante el proceso de composición escrita cooperativa?
- 1.2. ¿En qué momentos las llevan a cabo y cómo?
- 1.3. ¿Cuáles son las características comunes de dicho proceso en todos los grupos? ¿Y las diferencias?
- 1.4. ¿Qué operaciones habría que favorecer en futuras aplicaciones de las SD?

5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1.5. ¿Qué dificultades presentan los alumnos cuando se enfrentan a la escritura?
- 1.6. ¿En qué sentido la escritura contextualizada propia de las SD favorece este proceso?

Objetivo 2: Comprobar si la escritura colaborativa propia de las SD favorece la actividad metalingüística de los alumnos.

- 2.1. ¿Qué tipo de enunciados metalingüísticos se producen durante el proceso de escritura?
- 2.2. ¿Causan las reformulaciones actividad metalingüística?
- 2.3. ¿Durante qué operaciones de escritura se percibe una mayor reflexión metalingüística?
- 2.4. ¿Se aprecian indicios de evolución de esta actividad durante el proceso?

Objetivo 3: Ampliar el conocimiento sobre la actividad metalingüística de los alumnos durante la SD.

- 3.1. ¿Qué incidencia tiene el planteamiento didáctico de la SD en la emergencia de la actividad metalingüística?
- 3.2. ¿Cómo es el lenguaje que utilizan los alumnos en sus reflexiones metalingüísticas?
- 3.3. ¿Qué dificultades muestran? ¿Qué estrategias utilizan para superarlas?

Objetivo 4: Determinar cómo son integrados por los alumnos los contenidos lingüístico-discursivos trabajados durante la SD

- 4.1. ¿Cómo es el uso de los mecanismos de cohesión textual de los

alumnos en sus reseñas críticas?

- 4.2. ¿Se produce una evolución en el uso de los mecanismos de cohesión textual?
- 4.3. ¿Qué mecanismos son integrados más fácilmente por los estudiantes? ¿Con cuáles cometen más errores o muestran más dificultades?
- 4.4. ¿Se percibe alguna diferencia entre el uso de mecanismos cuando trabajan en parejas?

Respecto a este cuarto objetivo, se han incluido las siguientes tres preguntas de investigación que, pese a no estar tan íntimamente ligadas al foco central de este trabajo doctoral (el proceso de escritura y su producto), nos parecen de gran trascendencia para completarlo y, al mismo tiempo, abrir una puerta para trabajos ulteriores. Así pues, estos datos serán objeto de atención secundaria, pero los hemos considerado de gran interés como análisis exploratorios.

- 4.5. ¿Cuál es su conocimiento teórico respecto a los mecanismos de cohesión trabajados en la SD?
- 4.6. ¿Cómo son los contenidos respecto a este tema que plantea el libro de texto hasta final del primer ciclo de ESO? ¿Qué diferencias muestra con el planteamiento didáctico de la SD?
- 4.7. ¿Qué incidencia en la riqueza léxica que presentan los alumnos tiene el trabajo a partir de una SD de estas características?

6. Metodología y contexto de la investigación

En este capítulo profundizaremos en el planteamiento metodológico de este trabajo doctoral. Dado que nos encontramos ante un estudio que cumple con los puntos clave de la investigación-acción, ahondaremos también en las principales características de esta. A continuación, describiremos el conjunto de actividades que conformaban la secuencia didáctica así como su implementación. Finalmente, se detallan todos los criterios para el análisis de los datos seleccionados.

6.1. Marco general

El planteamiento metodológico de este trabajo doctoral está basado en los razonamientos socioconstructivistas, es cualitativo y está en función del problema en estudio y de las preguntas de investigación propuestas (Flick, 2007 citado en Rodríguez, 2010). Con el fin de estudiar el proceso de escritura, la actividad metalingüística que este genera y el uso y reflexión sobre los mecanismos de cohesión textual, se combinan dos tipos de métodos:

1. La presente investigación pretende estudiar y valorar una propuesta de intervención cuyo objetivo final es conocer qué ocurre durante el proceso de composición escrita cooperativa así como estudiar el uso y reflexión sobre los mecanismos de cohesión textual. Para lograrlo, se ha llevado a cabo una secuencia didáctica que mezcla contenidos lingüísticos y discursivos en cinco aulas de segundo de ESO. Es decir, una serie de actividades durante un periodo concreto de tiempo, en el contexto natural del aula y que combina propuestas creadas para la reflexión metalingüística explícita con otras actividades que promueven un uso menos dirigido.

La secuencia didáctica “¿Eres lo que escribes?” es, pues, el macro-contexto de la investigación en el que se incluyen las tareas escogidas para el estudio (micro-

contexto) y que forman siempre parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2010).

2. Asimismo, también nos adscribimos al método del **estudio de caso** (Stenhouse, 1988; Stake, 1994), estrategia muy utilizada en la investigación-acción educativa dado que se basan en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje con el objetivo último de crear un marco teórico que fundamente un modelo de intervención. Según Cambra (2003), estos estudios se caracterizan por su naturaleza participante y etnográfica en la recogida de datos (grabaciones, entrevistas...). Son, por tanto, trabajos que adoptan postulados socioculturales y defienden un procedimiento de observación interpretativa y en profundidad para dar cuenta del discurso en el aula como medio para construir el saber, considerando que el conocimiento depende de las acciones e interpretaciones de los participantes en el curso de la conversación (Cubero et al 2008, en Fontich, 2010). Según la clasificación de Merriam (1988, citado por Pérez Serrano, 1994), nuestro trabajo de investigación sería un estudio de caso interpretativo pues pretende aportar descripciones ricas con el objetivo de interpretar y teorizar sobre la situación analizada.

En este sentido, conviene señalar que partimos de la base de que la didáctica de la lengua tiene como objeto la relación compleja que se da entre el docente, el aprendiz y la lengua o lenguas que se enseñan, se aprenden y se usan en el conocido como “sistema didáctico” (Chevallard, 1991). Además, siguiendo lo dicho por Camps (2010), consideramos que la investigación en didáctica no puede ser únicamente descriptiva sino que debe presentar una dimensión de intervención, ya que intenta comprender e interpretar una actividad humana compleja como es la de enseñar y aprender lenguas, con la finalidad de devolver el conocimiento generado para infundir a la práctica de un nivel mayor de profundidad.

Para la didáctica de la lengua, este punto es el que cobra importancia en la

denominada “investigación-acción” en la que, como en el estudio que presentamos, la docente asume a la vez un papel de investigadora. El doble objetivo de esta perspectiva metodológica consiste en mejorar la práctica educativa a la vez que generar conocimientos científicos sobre la problemática estudiada. Es decir, si bien la I-A nos permite renovar la práctica educativa no podemos dejar de lado que también colabora en la construcción del saber teórico sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, partiendo de los problemas identificados por los mismos docentes.

En los años ochenta y primeros noventa, teóricos como Elliot (1993) favorecieron la difusión de este modelo en nuestro país. Lamentablemente, su práctica entre el colectivo docente es ahora minoritaria y son pocas las iniciativas en este sentido. Sin embargo, esta tesis doctoral sigue la opinión defendida por muchos expertos como Tusón y Vera (2011) quienes señalan que la transformación de la enseñanza solo puede ocurrir cuando responde a necesidades sentidas por las personas implicadas en ella, especialmente por los docentes; son estos los que, poniendo en cuestión las teorías espontáneas que subyacen a muchas prácticas y tomando las riendas de su propio saber profesional, deciden incorporarse a proyectos de cambio que pongan en crisis rutinas y prácticas incuestionadas durante mucho tiempo.

En el diseño de nuestra tarea investigadora hemos seguido las cuatro etapas propuestas recogidas por Elliot (1993): (1) clarificar ideas y diagnosticar una situación problemática para la práctica; (2) formular estrategias de acción para resolver el problema; (3) poner en práctica y evaluar las estrategias de acción y (4) nueva aclaración de la situación problemática. En este sentido, en el planteamiento partimos de la detección de claras dificultades en la comprensión de algunos contenidos gramaticales y discursivos en los alumnos de segundo de ESO. Asimismo, consideramos la dificultad que presentan los estudiantes para transferir determinados conocimientos metalingüísticos a las situaciones de uso de una lengua, unos conocimientos gramaticales fosilizados que no son capaces de trasladar a las situaciones de escritura planificada y con cierto grado de formalidad.

A partir de ahí, se decidió diseñar una secuencia didáctica innovadora, ponerla en práctica y analizar sus procesos y resultados. Esta investigación surgió, por tanto, debido a una doble inquietud por parte de la profesora-investigadora: por un lado, conocer mejor cómo aprenden los alumnos y por otro, analizar la vinculación entre gramática y composición escrita a través de una SD. Hemos intentado así extraer información de la práctica y llevarla a la teoría para poder, de nuevo, retornar a la práctica.

Nos encontramos, pues, ante una investigación que cumple con los puntos clave de la I-A ya que es colaborativa y participante; que se desarrolla en la acción y para la acción y que utiliza datos e instrumentos metodológicos de carácter interpretativo. Como señala Latorre (2003), el profesor investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados.

Dado que es una investigación cualitativa, este estudio analiza de manera fundamentada los datos. En definitiva, siendo un ejemplo de investigación-acción, el fin último de este estudio es obtener información que revierta sobre la práctica, es decir, sobre la didáctica. Y es que, puesto que consideramos que la enseñanza tradicional de la escritura (que focaliza esfuerzos en la caligrafía y la ortografía) no funciona, son necesarias nuevas vías que permitan a los aprendices mejorar su competencia escrita. Por tanto, esperamos que este estudio tenga las dos consecuencias concretas que mencionaba Guasch en 2002:

- a) Que el profesorado tome conciencia de las dificultades específicas de sus alumnos respecto a la tarea de composición escrita (y pueda poner en marcha los recursos de ayuda que considere necesarios).

- b) Que los alumnos tomen conciencia de sus conocimientos y de sus carencias respecto a la composición escrita. Esta concienciación la consideramos como necesaria para aumentar su confianza.

En este sentido, esa reflexión compartida también influirá en la reflexión individual que, como docentes de lengua, queremos potenciar. Por ello, en la propia SD se incluyen tanto actividades en gran grupo, como por parejas e individuales.

6.2. Diseño e implementación de la investigación

El instrumento diseñado tiene como base el planteamiento de ‘secuencia didáctica’ (Camps, 1994) y se lleva a cabo durante el segundo trimestre del curso académico 2013-2014 en cinco grupos de 2º de la ESO en un centro público del área metropolitana de Tarragona. Un centenar de alumnos que ya formaron parte el curso anterior de una experiencia didáctica innovadora llevada a cabo por la misma profesora.

La SD objeto de nuestro estudio tiene como proyecto final es la escritura cooperativa (en parejas y pequeño grupo) de una reseña crítica sobre un cortometraje. Durante el proceso para alcanzar ese objetivo último, nos marcamos otros como: el aprendizaje de mecanismos de cohesión textual (siguiendo el modelo propuesto por Halliday y Hasan en 1976) así como la comprensión de las características principales de la argumentación en general y del género discursivo de la reseña en particular. El diseño de la secuencia didáctica pretendía promover el uso reflexivo de la lengua, no únicamente el conocimiento de los conceptos sobre la cohesión sino su aplicación práctica en la escritura. Para ello se han seguido el modelo de secuencia didáctica (Camps, 1994) y sus características principales ya descritas en el primer punto del marco teórico.

6. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de esta base y conectado con los objetivos y las preguntas de investigación que nos planteamos, se diseñó la secuencia didáctica ‘¿Eres lo que escribes?’ . En el cuadro que aparece a continuación se han relacionado los contenidos con los objetivos de aprendizaje y discursivos.

| CONTENIDOS | Objetivos de aprendizaje |
|---|---|
| La reseña crítica | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la existencia de los diferentes géneros discursivos de opinión 2. Conocer la estructura y la función de la reseña 3. Leer y comprender una reseña de un cortometraje 4. Realizar una reseña de forma individual y una de forma cooperativa a partir del cortometraje ‘Whatsapp’ |
| Los mecanismos de cohesión textual | <ol style="list-style-type: none"> 5. Valorar la importancia de utilizar los mecanismos de cohesión textual 6. Conocer, identificar y utilizar los mecanismos de cohesión textual a nivel gramatical: deixis y elipsis 7. Conocer, identificar y utilizar los mecanismos de cohesión textual a nivel textual: los marcadores del discurso 8. Conocer los mecanismos de cohesión a nivel léxico-semántico: recurrencia léxica y semántica |
| La selección del vocabulario | <ol style="list-style-type: none"> 9. Aprender a seleccionar el léxico adecuado para nuestra reseña. 10. Aprender a relacionar términos de un mismo campo semántico. 11. Tomar conciencia de la capacidad de modalización del léxico. 12. Valorar la importancia del léxico modalizador en los textos argumentativos 13. Valorar la importancia del léxico específico del tema en cualquier texto 14. Aprender a hacer un glosario de palabras de manera autónoma 15. Reconocer y evitar el uso excesivo de las palabras comodín |
| La opinión | <ol style="list-style-type: none"> 16. Conocer y utilizar las estructuras específicas para expresar la opinión 17. Conocer y utilizar las estructuras para reforzar la opinión 18. Reflexionar sobre la concisión y la concreción de la información para expresar opinión. 19. Leer y comprender un artículo de opinión sobre las nuevas |

6. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|-------------|
| | tecnología. |
| Objetivo discursivo | |
| 1. Elaborar un género discursivo específico (reseña) en un contexto concreto (blog), con unas finalidades claras (hacer una reseña sobre un cortometraje que versa sobre las nuevas tecnologías) y unos destinatarios específicos (para los propios alumnos y el resto de lectores del blog). | |

Figura 11: Objetivos de aprendizaje de la SD "Eres lo que escribes"

Continuando el esquema propuesto por Camps (1994) las fases de la SD serían las siguientes:

| FASE 1: Preparación | FASE 2: Realización | FASE 3: Evaluación de los aprendizajes |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Formulación del proyecto ¿Qué tenemos que hacer? → Escritura de una reseña crítica sobre un cortometraje. • Formulación de los objetivos de aprendizaje ¿Qué tenemos que aprender? → <ol style="list-style-type: none"> a. Saber expresar nuestra opinión. b. Conocer las características específicas de la reseña crítica (estructura y función) c. Valorar el poder que las palabras pueden tener en los escritos. d. Tomar conciencia de ciertas características léxicas y sintácticas de la reseña crítica. e. La selección del vocabulario. Aprender a relacionar términos de un mismo campo semántico. Modalización. f. Mecanismos de cohesión textual g. Las palabras comodín o baúl | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de sistematización de contenidos (ver Cuadro) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobre los contenidos temáticos ✓ Sobre los contenidos de enseñanza aprendizaje • Escritura del texto en parejas: planificación, textualización y revisión. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación sumativa final • Evaluación formativa • Informe final: ¿Qué he aprendido? • Revisión Cuaderno Bitácora |

| | | |
|--|--|--|
| <p>h. Saber hacer una reseña crítica adecuada al contexto (post en el blog) y siguiendo unas pautas prefijadas (lista de control previamente acordada con ellos en una actividad de E/A)</p> | | |
|--|--|--|

Figura 12: Fases de la SD "Eres lo que escribes"

6.2.1. La implementación de la intervención

La SD se llevó a cabo con cinco grupos de 2ºESO en el segundo trimestre del curso 2013/2014 en un instituto público del área metropolitana de Tarragona, en un contexto natural de aula, durante once sesiones de 60 minutos para cada grupo, registradas en audio y descritas en los *Diarios de aprendizaje* tanto de los alumnos como de la docente. Los estudiantes ya conocían las características de las secuencias didácticas puesto que el año anterior también habían participado en una con la misma profesora³⁴. Así mismo, también habían sido grabados durante la realización de algunas actividades.

A. El contexto

El instituto en el que se ha llevado a cabo esta investigación acoge alumnos de dos municipios diferentes. En concreto, el municipio donde está situado el centro es uno de los núcleos de población que, con motivo de la industrialización petroquímica, ha sufrido en las últimas décadas un gran cambio demográfico y urbanístico.

Al instituto llega un gran número de alumnos autóctonos (muchos de ellos hijos o nietos de inmigrantes del estado español) junto con un grupo de familias extranjeras. En este sentido, casi un 25% del alumnado es extracomunitario, sobre todo de Marruecos, Colombia y Rumanía. Además, las ocupaciones de las familias son diversas, aunque especialmente relacionadas con el sector secundario y

³⁴ Las actividades que conformaban la secuencia didáctica "Nuestras entrevistas: UN poco de TI, de MÍ, de NOSOTROS" se pueden encontrar aquí: <http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1464138946131>

terciario y, afectados por la situación económica actual, por lo que hay un gran número de familias cuyos miembros están en el paro. Esta situación sociocultural compleja afecta al funcionamiento del centro y la mayor dificultad versa en la falta de hábitos y pautas de convivencia dentro y fuera de las aulas.

Los grupos

Dado que la profesora-investigadora es la docente de los cinco grupos de segundo de la ESO, la secuencia didáctica se puso en práctica en todos ellos.

2ºA: 19 alumnos

2ºB: 17 alumnos

2ºC: 17 alumnos

2ºD: 18 alumnos

2ºE: 24 alumnos

La relación con los alumnos es buena (es el segundo curso que la tienen como docente de lengua y literatura castellana) y, pese a algunos problemas conductuales comunes en las aulas de los primeros cursos de la ESO, son grupos cohesionados aunque con grandes diferencias de nivel entre sus miembros.

La profesora configuró los grupos de trabajo contemplando criterios como la buena relación entre alumnos y como la posibilidad de que unos miembros pudieran ayudar a otros. Se buscó, por tanto, agrupaciones heterogéneas desde el punto de vista académico. Como señala Rodríguez (2010), se trata de un criterio beneficioso para el aprendizaje y la interacción de los alumnos del grupo, pero que empobrece la interacción en las actividades de pareja.

B. Secuenciación de las actividades³⁵

A continuación, mostramos una breve presentación de las actividades³⁶ que componen la Secuencia Didáctica *¿Eres lo que escribes?*. Se incluyen, asimismo, fragmentos del diario de clase llevado a cabo por la profesora-investigadora³⁷ y una selección de los comentarios³⁸ que han realizado los alumnos³⁹ en sus propios diarios de aprendizaje.



Figura 13: Imagen de los diarios de aprendizaje de los alumnos

FASE 1

1. Presentación Prezi y prueba inicial

- ▶ **Objetivo de aprendizaje:** Obtener un claro esquema de lo que se va a aprender con esta secuencia a través de un método de presentación poco utilizado por ellos, el prezi.
- ▶ **Funcionalidad:** Hay que presentarles el proyecto asegurándonos que comprenden bien cuáles son los objetivos que se pretenden conseguir.
- ▶ **Descripción:** Explicación al grupo clase con preguntas abiertas para lograr su participación
- ▶ **Valoración profesora:** En la SD llevada a cabo el curso anterior no se dedicó demasiado tiempo a ese inicio y considero que fue perjudicial. Los alumnos tienen que tener una idea clara de lo que van a realizar las semanas siguientes o, de lo contrario, acaban eternizándose las mismas dudas a lo largo de toda la SD. La primera pregunta que ha surgido es: ¿qué es una reseña crítica? La verdad es que no lo habían escuchado nunca. Sin querer avanzar demasiado, hemos hecho una pequeña lluvia de ideas para llegar a una definición más o menos aproximada.

Sobre la prueba inicial, varios aspectos han resultado de interés:

³⁵ Todas las actividades están incorporadas en los anexos.

³⁶ Las actividades más importantes aparecen descritas con mayor detalle en el siguiente apartado.

³⁷ El diario completo llevado a cabo por la profesora está incluido en los anexos.

³⁸ Los comentarios de los alumnos se han ajustado a la normativa ortográfica y algunos se han abreviado. Los originales aparecen escaneados en los anexos.

- ✓ En general, no conocían conceptos que pensaba que sabrían como son los sinónimos y los antónimos
- ✓ Un punto interesante que estudiar es la dificultad manifiesta de definir conceptos. Sin duda alguna, saben más información de la que finalmente escriben en el papel debido a ese bloqueo que les produce su ‘incapacidad’ (eso piensan ellos) para definir. Frase más repetida: ‘sé lo que es pero no sé explicarlo’.

▶ **Valoración alumnos:**

Hoy Elisa ha presentado el nuevo proyecto en clase. Se llama “¿Eres lo que escribes?”. Nos viene muy bien ya que aprenderemos cómo escribir y expresar tus opiniones mejor (cosa que nos hace falta a todos).

Montse 2ºE

Hoy ya hemos empezado el proyecto “¿Eres lo que escribes?”, así es su nombre y mejoraremos nuestra escritura. Me parece muy bien porque la escritura no es una cosa que no se use que digamos, sino que se usa para todo: currículums, redacciones,

cartas...

Raül 2ºD

2. Contrato didáctico

- ▶ **Objetivo de aprendizaje:** Realizar una autoevaluación sobre los contenidos que trabajaremos en la SD. Se rellena al principio y al final.
- ▶ **Funcionalidad:** La autoevaluación como herramienta de aprendizaje.
- ▶ **Descripción:** El cuaderno de bitácora incluye en su primera página el contrato didáctico. En él aparecen reflejados todos los objetivos de la SD. A su lado, dos columnas para autoevaluarse de 1 a 5. En la primera, se puntuarán al comienzo del proyecto y en la siguiente, al final.
- ▶ **Valoración profesora:** En este punto, ha sido muy fácil que lo rellenaran porque ya conocían la herramienta del curso pasado. En el ‘contrato’ aparecen todos los objetivos básicos de la SD y eso me ha dado pie para comentarlos y explicarlos uno por uno.

FASE 2

3. Actividad “Y, tú, ¿qué opinas?”

- ▶ **Objetivo de aprendizaje:** Conocer las estructuras y marcadores para dar opinión.
- ▶ **Funcionalidad:** Dar importancia a la forma en la que se da la opinión.
- ▶ **Descripción:**
 - A) Visionado de la primera parte de este vídeo: <http://goo.gl/SIFDXV>
 - B) Lluvia de ideas con sus opiniones sobre lo que puede pasar a continuación. 2 minutos para que lo escriban en el cuaderno de bitácora: individual.
 - C) Explicación de estructuras + marcadores.
- ▶ **Valoración profesora:** La lluvia de ideas ha sido bastante interesante, el vídeo les ha encantado y tenían muchas ganas de ver el final. La mayoría no han utilizado estructuras propias para dar opinión (salvo el ‘yo creo’), pero han querido participar.

▶ **Valoración alumnos:**

Hoy en castellano me lo he pasado genial, aprendiendo y divirtiéndome a la vez. La profesora nos ha puesto un vídeo sobre un señor pobre el cual transmitía que, según cómo digas una cosa, se puede interpretar de una manera o de otra.

Natàlia, 2°C

Hemos visto un vídeo, en el cual teníamos que ver cómo creíamos que acabaría, y qué había sucedido, me ha costado mucho...

Luna, 2°D

3. Actividad “El poder de las palabras”

- ▶ **Objetivo de aprendizaje:** Valorar la importancia de la selección léxica para convencer.
- ▶ **Funcionalidad:** Es necesario que sepan que no todas las palabras tienen el mismo peso para convencer.
- ▶ **Descripción:**
 - A) Visionado de la segunda parte del vídeo

B) Comentario general sobre el cambio que se produce en la historia

C) Actividad Cuaderno: Mi lista de palabras/glosario (no es lo mismo está bien que es fabuloso)

▶ **Valoración profesora:** La segunda parte de la actividad ha sido poner el vídeo y hacer una reflexión general del cambio que se produce en la historia gracias a las palabras. Dotar de importancia al léxico es uno de los objetivos de esta SD y creo que este vídeo nos ha permitido una buena reflexión.

▶ **Valoración alumnos:**

El vídeo del ciego creo que es muy bonito y me ha dado mucho que reflexionar. Las cosas se pueden decir de formas distintas, pero la gente reacciona de distinto modo si lo pides como debes.

Marta, 2ºE

4. Actividad “El naufragio”

▶ **Objetivo de aprendizaje:** Conocer los tipos de argumentos y utilizarlos.

▶ **Funcionalidad:** Deben saber que para dar la opinión se pueden apoyar en este tipo de argumentos.

▶ **Descripción:** Juego de simulación en el que tienen que seleccionar tres objetos que llevarse a una isla desierta.

▶ **Valoración profesora:** Esta actividad les ha gustado bastante (y a mí también), es muy entretenida y cuando al final de la sesión les he preguntado qué habíamos estado haciendo, bastantes niños me han respondido que ‘argumentar’. Muchos de ellos han sido conscientes en todo momento e incluso han intentado utilizar estructuras de opinión como las que acabábamos de ver. Otros, sin embargo, se la han tomado más como un juego y sus argumentos han sido muy básicos como ‘agua para beber’. Uno de los aspectos que más les ha llamado la atención es el hecho de que actividades similares se lleven a cabo en entrevistas de trabajo. Cuando les he preguntado que cuál podría ser el motivo de ello, las mejores respuestas han sido:

✓ P: *Para ver la inteligencia en las respuestas del entrevistado*

✓ G: Para ver la capacidad de convicción que tiene la persona. Si por ejemplo es comercial, sabrá mejor vender los productos.

✓ A: Para comprobar la capacidad de trabajo en equipo

▶ **Valoración alumnos:**

Debatías sobre las cosas que nos llevaríamos a una isla desierta, después de un naufragio durante tres años. La clase fue divertida y aprendí un poco a darle solidez y consistencia a mis palabras, cuando definiendo un argumento.

Albert, 2°C

El ejercicio de la isla perdida pienso que es muy interesante porque se demuestra la capacidad de convicción de cada persona, cosa que te hace cambiar de opinión.

Marta, 2°E

5. Actividad “Argumentamos: la reseña crítica”

▶ **Objetivo de aprendizaje:** Comprender qué es un texto argumentativo, en concreto una reseña crítica y cuáles son sus características.

▶ **Funcionalidad:** Deben diferenciar la argumentación y la reseña crítica de otros tipos de escritos.

▶ **Descripción:** Explicación en gran grupo de las características de un texto argumentativo. Pase de diapositivas con ejemplos y lluvia de ideas.

▶ **Valoración profesora:** Las clases más teóricas siempre resultan las más complejas en la mayoría de grupos. Noto bastante rápido que desconectan por lo que creo que tendría que haber organizado la sesión de otra manera aunque eso hubiera significado tener que dividirla en dos.

▶ **Valoración alumnos:**

He aprendido cómo hacer una buena reseña crítica, con su esbozo, las ideas... La verdad es que por ahora se me está haciendo un poco lío todo lo de la reseña.

Juan 2°C

Hoy hemos aprendido lo que es una reseña. Ha estado muy divertido, pero algo aburrido respecto a otros días.

Laura, 2°B

6. Actividad “Glosario”

- ▶ **Objetivo de aprendizaje:** Valorar la importancia de tener un vocabulario rico a la hora de realizar una argumentación
- ▶ **Funcionalidad:** Es importante que den valor al vocabulario.
- ▶ **Descripción:** Tendrán que apuntar a lo largo de la secuencia todas las palabras relacionadas con el campo semántico de las nuevas tecnologías así como léxico valorativo (modalizador).
- ▶ **Valoración profesora:** Al hilo del vídeo de “el poder de las palabras”, he explicado qué era el léxico modalizador a través de algunos ejemplos sencillos como ‘mi incuestionable opinión’ frente a ‘mi opinión’; ‘mi dramática experiencia’ frente a ‘mi experiencia’. La verdad es que creo que lo han comprendido bastante bien. Ahora ya saben que tienen que hacer un glosario con las palabras que vayan apareciendo o que se les ocurran. Tendré que insistir para que vayan completándolo.

7. Actividad “Ahora me toca a mí”

- ▶ **Objetivo de aprendizaje:** Escribir una reseña crítica sobre un cortometraje o película que conozcan.
- ▶ **Funcionalidad:** Primer acercamiento a la expresión de la opinión.
- ▶ **Descripción:** Escritura de una reseña crítica de forma individual. Tendrán que incluir enlaces y fotografías.
- ▶ **Valoración profesora:** Esta actividad estaba programada, en un principio, para que la elaboraran en casa. Sin embargo, finalmente, se decidió llevarla a cabo en el aula con el fin de que su escrito fuera más real (no tuvieran la posibilidad de mirar resúmenes de películas en internet, por ejemplo). Por tanto, el número de sesiones pensadas aumentó en una.

Creo que ha sido mejor hacerla en clase por varios motivos:

- ✓ Se han visto ‘obligados’ a hacerla. Las composiciones escritas son las actividades que más cuestan a algunos (que, si no las hacen en clase, no las entregarían).

✓ La han hecho en el entorno de la SD, en el aula.

Sin embargo, me he quedado un poco sorprendida cuando apenas ninguno ha hecho ni siquiera una estructura similar a la mencionada en las sesiones anteriores: han hecho un resumen de una película y luego han dicho si les había gustado o no. Así que, al final de la clase, cuando estábamos corrigiendo la ficha de la reseña e insistiendo de nuevo en fórmulas de opinión, marcadores discursivos... he vuelto a recordar el esquema de reseña que tienen que seguir.

► **Valoración alumnos:**

¡Hoy hemos hecho nuestra primera reseña crítica! La hemos tenido que hacer sobre una película que nos guste. Esta no es la definitiva ni mucho menos, es para que, al final, veamos lo mucho que hemos mejorado.

Marcos, 2ºB

Hoy al principio de la clase nos ha dicho la profe que nos teníamos que separar, que poner solos, y yo me asusté porque dije “un examen”, pero al final era una hoja en la que teníamos que hacer una reseña sobre una película, estuvo bien aunque creo que lo hice mal porque puse mi opinión y en los argumentos también puse mi opinión. Me lié un poco, pero al acabar, menos mal, la profe dijo que solo era para ver cómo lo hacíamos al principio y al final haremos otra. Así las compararemos a ver cómo ha cambiado. Yo creo que ha estado bien porque así al final podemos ver lo que hemos aprendido sobre la reseña y sobre cómo hacerla.

Ángel, 2ºC

8. Actividad “500 amigos en Facebook”

- **Objetivo de aprendizaje:** Conocer cómo se realiza una reseña crítica
- **Funcionalidad:** Deben saber cómo realizar una reseña crítica.
- **Descripción:**
 - A) Visionado del cortometraje ‘Los amigos del Facebook’
 - B) Lectura de la reseña crítica e identificación de sus partes
 - C) Realización de actividades

► **Valoración profesora:** Esta sesión resultó complicada porque no calculé bien el tiempo y se ha quedado un poco corta. Hemos tenido que adaptarnos y, aunque hemos realizado bastantes actividades en el aula (la idea original era hacerlas todas) alguna la tendrán que realizar en casa. La lectura de la reseña preparada como ejemplo expresamente para esta SD les ha venido muy bien porque ya se elaboró teniendo en cuenta esa estructura que vamos a utilizar, usando conectores, fórmulas de opinión, léxico de las nuevas tecnologías y vocabulario modalizador. Así, se pudo hacer hincapié en aquellas palabras que interesaban, enlaces...

El cortometraje les ha enganchado mucho por la temática y la forma de presentarla. De todas las actividades, les ha costado especialmente la 4 (*El autor se dirige al público directamente. ¿Cómo? ¿Para qué?*). No entendían bien a qué se refería ‘dirigirse al público directamente’. Quizás lo que no tienen muy claro aún es lo del léxico modalizador aunque he podido observar que ya van incluyendo términos en el glosario.

► **Valoración alumnos:**

Personalmente cuando estaba viendo el vídeo me ha parecido un poco ‘frikí’, la verdad. Pero cuando he acabado, he reflexionado y pienso que, por muchos amigos que tengas en las redes sociales, los que de verdad cuentan son los de la realidad. Luego hemos hecho una actividad donde había una reseña escrita por la profesora y hemos hecho una serie de ejercicios que me han servido bastante para tener en cuenta cuando hagamos la reseña final, en concreto, la estructura que debe tener el texto. De momento me está gustando este proyecto ya que aprendo de una forma distinta.

Marta, 2ºE

9. Actividad “Rererepetitivo + Otras actividades cohesión

► **Objetivo de aprendizaje:** Saber los principales mecanismos de cohesión léxica y gramatical para evitar las repeticiones

► **Funcionalidad:** Hay que tomar conciencia de las repeticiones que realizamos en nuestros escritos y la forma de evitarlas.

► **Descripción:** Varias actividades relacionadas con los mecanismos de cohesión.

► **Valoración profesora:** Con el *Cuaderno de bitácora* hemos ido explicando uno a uno los mecanismos de cohesión y he ido haciendo un esquema en la pizarra. La verdad es que creo que es un contenido que les llama bastante la atención porque le han puesto ganas a la hora de responder. Eso sí, cuando hemos llegado a los antónimos me he dado cuenta de que ni estaba bien explicado en los materiales ni yo sabía bien cómo contextualizarlo. Para la próxima, seguramente prescindiré de ello.

A continuación, hemos hecho la actividad de *Rerepetitivo*. No con todos los grupos he quedado igual de satisfecha pues con algunos no nos ha dado tiempo a la corrección. Considero que ese tiempo de revisión es esencial y es algo que no incluí el curso pasado en la SD y lo eché en falta. La reflexión a posteriori parece que funciona muy bien. Por otra parte, creo que les resulta sencillo entender lo de los mecanismos de cohesión especialmente cuando lo estudian de manera continua (no escalonada como en los libros). El único problema que ha aparecido ha sido porque confunden 'deixis y sinonimia'. Por lo tanto, la primera no les ha quedado del todo clara.

► **Valoración alumnos:**

He aprendido muchísimo, hemos corregido un texto como si fuéramos profesores, con muchas cosas, conectores, sustituyendo palabras por pronombres o sinónimos o simplemente quitándolas. Ha sido muy entretenido y, en el grupo, hemos puesto muchas cosas en común.

Ángel, 2°C

Hemos corregido un texto que no estaba bien escrito ya que había repeticiones, el vocabulario era muy poco específico y no estaba cohesionado. Entonces entre A. y yo, hemos buscado sinónimos y hemos utilizado la deixis para las repeticiones. Pienso que esta actividad me ha servido bastante para valorar la tarea del profesor al corregir redacciones, y porque lo tendré en cuenta a la hora de hacer la reseña final porque, si lo aplico, mi vocabulario será más rico y el texto estará mejor.

Marta, 2°E

Hemos corregido un texto donde había muchos errores. Este ejercicio nos ha ayudado a darnos cuenta de nuestros errores más comunes y lo importante que es repasar el texto al acabarlo. Así nos daríamos cuenta de ellos.

Marcos, 2ºB

10. Actividad “¿Sabes más que un niño de primaria?”

- ▶ **Objetivo de aprendizaje:** Introducir el campo semántico de la tecnología.
- ▶ **Funcionalidad:** Practicar léxico nuevo que podrán utilizar en su reseña final.
- ▶ **Descripción:** Concurso en el aula ¿Cuántas palabras conoces de las nuevas tecnologías? (disponibilidad léxica).

▶ **Valoración de la profesora:** En esta sesión, hemos empezado haciendo la prueba de disponibilidad léxica. Es decir, les he propuesto que en dos minutos tenían que escribir todas las palabras que supieran sobre internet. La verdad es que todos se han motivado bastante porque lo han tomado como una actividad competitiva y eso siempre les acelera bastante. Los resultados han sido diversos. Los que menos palabras se han movido entre las 5 y las 10. Los que más, entre 18 y 20.

Después he aprovechado para insistir en la necesidad de lidiar contra la pobreza léxica en los textos y que, sabiendo tantas palabras como saben, es necesario que después las utilicen adecuadamente. Dado que les había gustado mucho la actividad, he decidido improvisar añadiendo una actividad que trabajara justo lo contrario: las palabras comodín. Les he dicho que tenían que escribir frases en la que la palabra "cosa" tuviera significados diferentes. Les he dejado también un par de minutos. También les ha sorprendido y han participado activamente.

▶ **Valoración alumnos:**

Ya queda poco para ver por fin el vídeo de la reseña. Hoy hemos escrito en un papel todas las palabras relacionadas con internet que sabíamos en dos minutos (¡a mí me han salido 9!). Después, siguiendo con el tema de las palabras comodín, hemos tenido que escribir situaciones donde utilizamos cosa y nos hemos dado cuenta de que lo utilizamos para todo. Esta clase no me ha gustado mucho.

Raül 2ºD

11. Actividad “Ola, querido estu... What’s Up con WhatsApp?”

▶ **Objetivo de aprendizaje:** Comprender un texto argumentativo y poder responder correctamente a las actividades relacionadas.

▶ **Funcionalidad:** La lectura de un artículo de opinión real que versa sobre la aplicación whatsapp les ayudará a ampliar el léxico relacionado. Además, las actividades les permitirá practicar algunos elementos de cohesión de manera contextualizada.

▶ **Descripción:** Comprensión lectora de un artículo de opinión sobre el uso y abuso de las nuevas tecnologías que incluye actividades relacionadas con el género discursivo de la reseña, con el vocabulario y con la cohesión.

▶ **Valoración de la profesora:** Es un documento muy interesante, con multitud de palabras relacionadas con las nuevas tecnologías, léxico modalizador, marcadores textuales. Sin embargo, quizás les ha resultado demasiado largo, debería haberlo recortado. Por miedo a que se quedase poco completo, me he excedido. Y eso que la última parte de la sesión anterior la dedicamos a leer el artículo ya previendo que iba a costar.

Además, aunque he hecho dejado que trabajaran en pequeño grupo (salvo la opinión final que era individual) esto quizás también ha sido un error. Es una tarea que requiere de una reflexión personal y las parejas en este caso prácticamente se molestaban los unos a los otros. Eso sí, me ha permitido ver que son muy capaces de trabajar cooperativamente. Se han distribuido muy bien las labores, cada uno se ha centrado en un ejercicio y luego lo han puesto en común. La actividad que más les ha costado ha sido la de los sinónimos. Cuando la redacté, la vi incluso excesivamente sencilla pero no les ha resultado nada fácil. Siguen sin tener claro que un sinónimo/antónimo no tiene por qué ser ‘perfecto’ como ‘abrir-cerrar’. Todo lo relacionado con lo contextual les cuesta.

▶ **Valoración alumnos:**

La verdad es que me ha parecido un tanto aburrido porque tenías que leer el texto una y otra vez para realizar los ejercicios, pero como con mi pareja lo hacíamos a medias, me ha resultado menos pesado. No niego que las actividades sirven para aprender y

bastante para rellenar el glosario. Lo más interesante, sin duda, ha sido la última tarea que trata de escribir una breve reseña sobre cómo se tiene que escribir en las redes sociales. Sinceramente, en este proyecto, estoy aprendiendo más de lo que pensaba.

Marta, 2ºE

Hoy hemos hecho una ficha sobre el whatsapp. El texto era perfecto respecto al léxico y opinión, me ha gustado mucho y con las actividades he ampliado el vocabulario de mi glosario.

Albert, 2ºC

En este texto he encontrado muchos adjetivos, adverbios, verbos, sustantivos... que no conocía y que complementan mucho más que no solo bonito o guapo. Sino más “explosivos” como si dijéramos: devastador.

Ángel, 2ºC

12. Escritura cooperativa del borrador de la reseña

- ▶ **Objetivo de aprendizaje:** Escribir siguiendo unas pautas una reseña crítica sobre un cortometraje.
- ▶ **Funcionalidad:** Hay que saber que la fase borrador es tan importante como la definitiva. Que es en ella en la que tienen que probar sus conocimientos .
- ▶ **Descripción:** Escribirán la primera versión de la reseña Escribirán la primera versión de la reseña.
- ▶ **Valoración de la profesora:** Antes de ver el cortometraje y comenzar la escritura hemos realizado esta actividad⁴⁰ que creo que ha resultado muy provechosa. He repartido este papel:

1. Antes de empezar, lee atentamente todas las consignas.
2. Escribe tu nombre en la parte superior izquierda de esta página.
3. Señala la palabra página de la consigna 2-
4. Debajo del título escribe las palabras *sí, no, sí* en mayúsculas.
5. Dibuja dos recuadros en la parte superior derecha de la página
6. Escribe la letra A dentro de cada uno de los recuadros.
7. Señala completamente la consigna 7.
8. Da la vuelta a la página y haz la suma siguiente: $216+164+47$. Cuando la hayas acabado, di el resultado en voz alta.
9. Dibuja un rectángulo alrededor de la palabra señala de la consigna 3.

⁴⁰ Actividad “El mensaje” (pp.13-14) en JACQUET, J. Y CASULLERAS, S. (2004). *40 juegos para practicar lengua española*. Barcelona: Graó.

10. Cuando llegues aquí di tu nombre en voz alta.
11. Si crees que hasta ahora has seguido todas las consignas con precisión, di en voz alta 'He seguido todas las consignas con precisión'
12. Cuenta de 10 a 1 en voz alta
13. Con la punta del lápiz, haz tres agujeros en la parte superior de la página.
14. Si eres el primero en llegar a la consigna 14, di en voz alta: 'He llegado aquí el primero. Me pueden dar el mensaje'.
15. Subraya todos los números pares de la parte izquierda de esta página.
16. Ahora que lo has leído todo atentamente, contesta solo lo que os propone la consigna 2.

Me gustó mucho y pensé que era una buena idea hacerla justo antes de la escritura de la reseña. Especialmente si tenemos en cuenta que les acompaña en todo momento el documento con las pautas. Tal y como pude comprobar el año pasado (y creo que en cada ejercicio de similares características que hago), no leen todo antes de empezar. Se lanzan a escribir sin hacer caso a las indicaciones.

Solo un alumno de todas las clases ha visto la idea y lo ha hecho bien. Del resto, ninguno. A todos les ha sorprendido y creo que han captado la intención.

► **Valoración alumnos:**

Hoy, por fin, hemos empezado a hacer nuestra propia reseña. Me he “divertido” bastante con mi compañera. Me gusta hacer reseñas, ya que es una manera de desempeñar lo que hemos aprendido y opinar sobre el tema propuesto.

Natàlia, 2°C

Después de ver el vídeo hemos hecho una lluvia de ideas para el ‘tema polémico’. La verdad que me ha servido bastante ya que mi pareja y yo aún no teníamos muy claro el tema del que queríamos opinar. Luego hemos empezado a hacer el borrador, más que nada para que luego, al hacer el final, no nos falte ninguna parte ni nos equivoquemos en nada.

Marta, 2°E

13. Escritura cooperativa de la reseña (versión definitiva) y cumplimentación de la ficha de evaluación formativa (2 sesiones)

- **Objetivo de aprendizaje:** Escribir siguiendo unas pautas una reseña crítica sobre un cortometraje.
- **Funcionalidad:** Hay que saber que es importante fijarse en las correcciones propuestas en su borrador.
- **Descripción:** Corregirán y escribirán la versión definitiva de la reseña.

► **Valoración de la profesora:** Sin duda, les hace falta un segundo día de borrador. No están acostumbrados a realizar un boceto de su escrito y luego eso influye en el producto. He tenido que estar bastante encima de ellos porque algunos solo querían acabar. Son muy rápidos y no se fijan.

Una de las mejores posibilidades que te ofrece trabajar cooperativamente es el hecho de que puedes ir pasando por las mesas. Ellos te plantean sus dudas específicas y, por tanto, la ayuda es mayor. Cada pareja ha elegido un tema polémico (aunque, por supuesto, todos son bastante similares) y ello dificulta la tarea. He tenido que insistirles bastante para que buscaran información extra que reforzara sus argumentos. Les he dejado que utilizaran el ordenador de la clase y también les he ayudado con mi Ipad. Aún así, se nota que no están acostumbrados a trabajar de esta manera. En un primer momento, aunque lo sabían desde el comienzo, muchos se quedaron extrañados por tener que hacer una reseña conjunta.

► **Valoración alumnos:**

Hoy sí, hoy lo hemos hecho. Hemos hecho nuestra reseña crítica. Creo que nos ha quedado muy bien. Esta actividad me ha ayudado a escribir mejor y ha sido bastante divertida. También me ha ayudado a conocer mejor a mi compañera.

Marcos, 2ºB

FASE 3:

14. Evaluación sumativa

► **Funcionalidad:** Conocer cuál es el conocimiento explícito que tienen ahora de los mecanismos de cohesión léxica, las fórmulas de opinión y la argumentación

► **Descripción:** La prueba está compuesta de distintas actividades relacionadas con todos los contenidos trabajados a lo largo de la SD e incluidos en su Cuaderno de Bitácora.

15. Reseña crítica 2 meses después

- ▶ **Funcionalidad:** Conocer cómo utilizan los mecanismos de cohesión textual dos meses después de haber terminado la SD y de manera individual
- ▶ **Descripción:** A partir de otro cortometraje también visionado en el aula y con temática similar, los alumnos tendrán que realizar una reseña crítica completa.

C. Recogida de datos

Se recogieron los siguientes datos:

1. Los textos elaborados por los alumnos, individualmente o en parejas:
 - a. Reseña crítica individual sobre una película
 - b. Reseña crítica en grupo sobre un cortometraje (visionado en clase)
 - c. Reseña crítica individual sobre otro cortometraje (visionado en clase).
Este texto ha sido realizado aproximadamente un mes después de acabar la SD.
2. Las interacciones en el aula:
 - a. La interacción entre profesora y alumnos durante la actividad ‘Y tú, ¿qué opinas?’ con el fin de valorar sus estructuras de opinión iniciales
 - b. Interacción entre profesora y alumnos durante la actividad ‘El naufragio’ para conocer qué estructuras/argumentos son las más utilizadas por ellos (y, por tanto, más sencillas les resultan en un primer momento).
 - c. Interacción entre alumnos (en parejas o pequeño grupo) mientras realizan una actividad de mejora de un texto utilizando mecanismos de cohesión (‘Rerepetitivo’)
 - d. Interacción entre alumnos (en parejas o pequeño grupo) mientras escriben su reseña crítica a lo largo de tres sesiones.
3. Los diarios de aprendizaje de los alumnos.
4. Las actividades escritas realizadas e incluidas en el Cuaderno de Bitácora.

5. Las actividades ‘500 amigos en Facebook’ y ‘Ola, querido estu... What’s Up con WhatsApp?’ en las que se trabajaba de manera profunda tanto la argumentación, el género discursivo de la reseña y siempre vinculados con estas, los mecanismos de cohesión textual.
6. El ‘contrato didáctico’, es decir, la autoevaluación previa y final de los alumnos sobre su conocimiento en relación a los objetivos de la secuencia.
7. La prueba evaluativa inicial y final.

D. Descripción detallada de las actividades

A continuación, describiremos pormenorizadamente las tareas más destacables que componían esta secuencia didáctica. Con ello perseguimos acercar al lector al planteamiento global que se llevó a cabo en el aula y que dio lugar al producto final, la reseña crítica.

Descripción de la tarea: ¿Y tú qué opinas?

Esta primera actividad es de introducción a la secuencia didáctica pero también tiene un valor más allá del contenido lingüístico-discursivo que incluye y es que el vídeo es un factor motivador hacia el aprendizaje.



Figura 14: Imagen Cortometraje ‘Cambia tus palabras. Cambia tu mundo’

El documento audiovisual nos muestra un día gris, un suelo mojado y un hombre pidiendo sentado en la calle que lleva un cartel que dice ‘Soy ciego, por favor, ayúdeme’. La cámara va enfocando diversas personas que pasan, alguna le lanza una moneda que él recoge a tientas para meterlo en su lata. La música se eleva cuando aparece una joven que aunque le mira, en un principio, pasa de largo. Sin embargo, vuelve atrás y coge el cartel. Él, mientras, le palpa los zapatos. Durante unos segundos, ella escribe concentrada y después lo coloca en el mismo sitio.

Inmediatamente después de su marcha, los viandantes comienzan a tirarle monedas de manera continua, tanto que apenas le da tiempo a introducir las en su lata.

La joven vuelve, él le toca los zapatos y la reconoce y le pregunta ‘¿qué hiciste con mi cartel?’ y ella le contesta ‘Escribí lo mismo, pero con diferentes palabras?’, él asiente y le da las gracias. La cámara la sigue mientras se aleja pero después enfoca el cartel que reza ‘Es un hermoso día y no puedo verlo’.

Finalmente, el eslogan es ‘Cambia tus palabras. Cambia tu mundo’ (en inglés tiene rima *Change your words. Change your world*)

La primera tarea consta de tres partes:

1. Visionado de la primera parte de este vídeo⁴¹ (hasta que la chica se para a escribir en el cartel).
2. Lluvia de ideas con sus opiniones sobre lo que puede pasar a continuación. Dos minutos para que lo escriban en el cuaderno de bitácora: individual.
3. Explicación de los objetivos de la secuencia didáctica⁴² (ver contrato didáctico) así como de las estructuras y marcadores para dar opinión. Autoevaluación.

Descripción de la tarea: El poder de las palabras

Esta segunda actividad está enlazada con la primera y tiene como objetivo principal que los alumnos valoren la importancia de la selección léxica para convencer. Nos da pie a introducir uno de los apartados del Cuaderno de Bitácora, “Mi lista de palabras”

1. Visionado de la segunda parte del vídeo.
2. Comentario general sobre el cambio que se produce en la historia.
3. Actividad Cuaderno: Mi lista de palabras.

A lo largo de toda la secuencia tendrán que ir escribiendo en dicha lista los términos que consideren importantes para su futura reseña. Toda la SD, de elaboración propia, está enmarcada en un contexto muy claro: las nuevas tecnologías y su

⁴¹ El vídeo lo pueden visualizar en este enlace <http://goo.gl/SIFDXV>

⁴² Una de las características de las SD es, precisamente, que los alumnos conozcan desde un principio aquello que van a aprender.

6. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

influencia. Por ello, la mayoría de vocabulario estará relacionada con esto y con la opinión.

Descripción de la tarea: El Naufragio⁴³

Se trata de un juego de simulación en el que los alumnos tienen que decidir, por parejas, qué objetos se llevarían a una isla desierta que tiene unas condiciones concretas. Deben elegir entre lo propuesto en un listado. Tras presentar los principales tipos de argumentos de forma breve, los alumnos tienen que utilizarlos para razonar con el grupo-clase el porqué de su selección.

A continuación, se les explican las principales características de la argumentación.

Descripción de la tarea: Ahora me toca a mí

Pese a que solamente se les ha explicado de manera breve qué es una reseña crítica y los mecanismos de cohesión, se les pide que individualmente realicen una reseña crítica de un largometraje que les haya gustado. Tienen los 60 minutos de la clase para realizarlo.

Descripción de la tarea: 500 amigos en Facebook

Después de unas actividades de introducción, llega la primera lectura y análisis de una reseña crítica.

A) Visionado del cortometraje ‘Los amigos del Facebook’ : En él se relata cómo un joven, con más de un millar de amigos en esta conocida red social, decide crear un evento para la fiesta que va a preparar en su casa por su cumpleaños.

UNA OBSESIÓN NADA VIRTUAL

El cortometraje 'Pequeño catálogo de nuevas patologías' (2019) de la productora Proyecto Films está interpretado por José Carlos y está compuesto por tres historias. En el primero, 'Dignosas 2.0', aparece el protagonista mostrando los miles de documentos audiovisuales que ha almacenado de Internet (películas, series de tv, documentales...). En el segundo, 'Paranoia digital', el autor cuenta cómo se pasa de la obsesión al volverse dolido que piensa obsesivamente que tiene un doble. Finalmente, en el tercero, 'Obsesión del amigo invisible', nos relata la preparación de un evento en Facebook por su cumpleaños en el que invita a sus 1000 amigos.

Desde su punto de vista, el tema central de este cortometraje es la insalvable obsesión por las nuevas tecnologías que padecen el nuestro personaje. La obsesión a lo digital está colando en la sociedad actual, especialmente en los jóvenes. Por un lado comienza volviendo que hablamos de actividad (realizar <http://www.losaigra.com/actividad/una-obsesion-nada-virtual>) cuando un elemento externo (personas, sustancias o cosas) te genera una dependencia tal, que te obliga a estar en contacto con ella permanentemente. Sin embargo, no se trata de algo sencillo de detectar puesto que la "obsesión" en su definición por lo que muchas personas no son conscientes del problema que tienen. Ahora bien, ¿qué sentido se le da a la vida si vivimos en casa o si nos podemos ir a cualquier momento? ¿Qué sentido le da a la vida si no podemos ir a cualquier momento? ¿Qué sentido le da a la vida si no podemos ir a cualquier momento?

En primer lugar, uno de los síntomas indicativos de que esa obsesión está cada vez más presente es la cantidad de tiempo que invertimos (y hasta en general, incluso a hablar por teléfono, whatsapp, actualizar nuestros estados en Facebook o Twitter <http://www.losaigra.com/actividad/una-obsesion-nada-virtual>). Si constantemente nos sentimos así día que apenas capaces de dedicarle a otro "trabajo" sin duda superaría con creces al que conseguimos a leer o estudiar. ¿Y así, no?

Por otro lado, esta obsesión resulta evidente al observar los múltiples estados que podemos ver en el móvil o el ordenador, Internet también, pero de ninguna forma nos entendemos mejor que manteniendo una conversación en directo. Lo entendemos, cuando se le ha desarrollado la aplicación que nos permite saber cuándo una persona está cuando estamos. Si bien, podemos recibirlo durante horas pero una sola respuesta nos entendida puede dar el trazo con una amistad. Por ejemplo, ¿puedes tener una buena conversación con un amigo porque no comen en nuestro muro de Facebook? Sin embargo, más de una y de tres.

En conclusión, las nuevas tecnologías se han convertido en muchos casos en el eje central de nuestra vida. Sin embargo, y por lo que se refiere a nuestra percepción, no pueden sustituir el contacto personal, el abrazo o quien lleva a la strada. Un momento en el que puede hacer memoria a una reunión de verdad. Si esta obsesión, empezamos a preguntarnos.

1. Justifica cuáles son las partes de la reseña que vemos en este texto. Por ejemplo:
 - a. Introducción: Ya desde... hasta...
2. Indica cuáles son los marcadores textuales utilizados.
3. ¿Cuáles son los términos para expresar opinión que se pueden observar en este texto? Justifícalos por otros términos.
4. El autor se dirige al público directamente. ¿Cómo? ¿Para qué?
5. Copia en tu gimnasio todas las palabras que están relacionadas con las nuevas tecnologías. Hazlo también con los adjetivos o calificativos que dan fuerza a la valoración transmitida por el autor. ¿Qué otros términos que no aparecen podríamos incluir en esta reseña?
6. Coloca los verbos como corresponden. Aprende e incluye más palabras (verbos también) en la glosaria.

UNIDAD 10: UNO | CUANDO | CUANDO | ANTES | DESPUÉS

- a. La profesora de castellano... un blog nuevo que se llama De jóvenes y primos.
- b. No tiene que haber en el que no comen que... película que se llama...
- c. A todo eso gana... centros de forma integrada.
- d. Chicos, no creo que sea la mejor... sobre los fines en nuestro Facebook.
- e. Reseña que mucho gente podrá ver...
- f. El título del artículo es... en Youtube. He querido empezar.
- g. La reseña... el artículo. Es demasiado grande y la conexión no es muy buena.
- h. Imagino que vas a hacer un texto argumentativo que se llama 'Facebook rompe la privacidad'. Pinta las tres opiniones que quieras desarrollar en la tesis.

- 1.
- 2.

Figura 15: Imagen Reseña y actividades 'Una obsesión nada virtual'.

Invita a todos sus amigos pero, sin embargo, no pueden nadie salvo las amigas de su

⁴³ Esta actividad está extraída del libro *Juegos de expresión oral y escrita* de Dolores Badia y Montserrat Vilà. Graó. Barcelona, 1992.

madre. El vídeo acaba con las mujeres y el joven cantando ‘Yo quiero tener un millón de amigos’.

B) Lectura de la reseña crítica elaborada específicamente para este cortometraje. De este modo, la tendrán como ejemplo para la redacción de la suya.

C) Realización de actividades:

C1. Identificar las distintas partes de la reseña y justificar la división.

C2. Indicar los marcadores textuales

C3. Identificar las fórmulas para expresar opinión y sustituirlas por otras.

C4. Señalar qué mecanismos utiliza el autor para dirigirse al público

C5. Actividad sobre vocabulario del campo semántico de las nuevas tecnologías (verbos, adjetivos y adverbios)

C6. Mejorar un texto dado utilizando los mecanismos de cohesión vistos (e identificándolos entre paréntesis).

Jovi aparece como un chico muy adicto a las redes sociales. Por ejemplo, Jovi explica que estaba siempre conectado al videochat y eso no es normal. Además, Jovi no parece un chico muy normal porque está también siempre en Facebook. Además, Jovi explica que tiene muchos amigos en Facebook y que les invitó a todos a su fiesta de cumpleaños en su casa pero luego se ve que ninguno de los amigos fue a su fiesta y Jovi se quedó solo en su casa con su madre y unas amigas de su madre.

Descripción de la tarea 6: Rererepetitivo y otras de cohesión

Durante la clase, tras repasar los mecanismos de cohesión, realizamos la actividad ‘rererepetitivo’. Se trata de una lluvia de ideas en las que, entre todos, vamos viendo las posibilidades de uso de la palabras ‘cosa’. Vamos apuntando en la pizarra las opciones y la palabra que resultaría más ajustada. A continuación, trabajamos a través del *Cuaderno de Bitácora*. Se trata de diferentes actividades como las que presento a continuación.

✓ Identificar los referentes de un texto dado

6. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

- ✓ Indicar las palabras que han sido elididas y señalar si son necesarias, o no, para que la construcción sea correcta
- ✓ Rehacer un texto cambiando las palabras repetidas utilizando para ello un mecanismo de cohesión textual
- ✓ Identificar las palabras que utiliza un autor para referirse al protagonista de la obra en un fragmento dado
- ✓ Mejorar un texto eliminando o cambiando lo necesario
- ✓ Actividades para utilizar hiperónimos e hipónimos

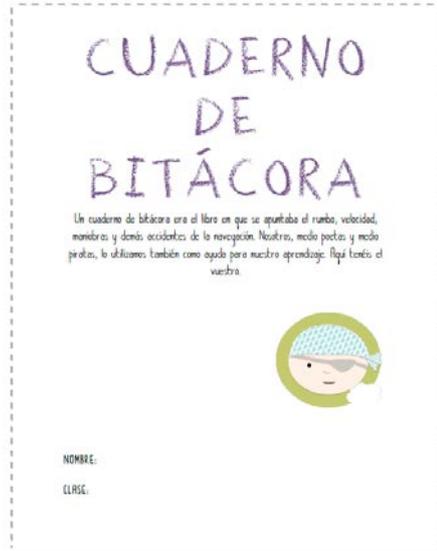


Figura 16: Portada del Cuaderno de Bitácora (portada)

Descripción tarea: *Ola, querido estu... What's Up con WhatsApp?*

A partir de una adaptación de un artículo de Carlos Arroyo para El País (25-11-2013) en el que critica el uso abusivo de esta red social, realizamos una comprensión lectora y unas actividades contextualizadas. Como vemos, partimos siempre de ejemplos reales con el fin de que los alumnos puedan tomarlo como referencia. En este caso, se seleccionó este documento por su variado vocabulario relacionado con las nuevas tecnologías y porque trataba posturas de opinión muy interesantes para la reseña que culminaría este proyecto.

Las actividades profundizaban en:

- ✓ Fórmulas de opinión

Ola, querido estu... What's Up con WhatsApp?

Por: Carlos Arroyo (adaptación) | 25 de noviembre de 2013

Si fueras el director de un colegio, una inmobiliaria, una compañía de seguros o una tienda de informática, ¿contratarías a un joven que se presenta por escrito diciendo "Ola, que tal, no sabes kien soi, me presento..."?

En mi caso, una vez recuperado del susto, sería lo penúltimo que haría. El mensaje que acabo de transcribir no es inventado: es tan real como que estás leyendo este post. A esto hemos llegado por varias causas, pero particularmente por las aplicaciones de mensajería instantánea de móvil (hablaré todo el rato de WhatsApp, pero hay otras) que todos usamos con mucha alegría, por su utilidad, pero sin prestar demasiada atención al **devastador efecto que su mal uso y abuso produce en bastantes jóvenes**. Me propongo ahora reconocer, al vuelo, sus beneficios generales y analizar, un poquito más demoradamente, sus tremendas consecuencias en muchos estudiantes.

prácticamente **instantánea**; habilita la **multiconversación**, es **accesible** casi para cualquiera; acoge **espléndidamente la espontaneidad** absoluta (de ahí vienen muchos de sus problemas); es un canal **audiovisual**; es **internacional**; genera una enorme sensación de **libertad** comunicativa, y, finalmente, por lo que se ve en autobuses, metros o trenes, proporciona increíbles momentos de **entretenimiento** a muchos usuarios.



Vayamos ahora con los problemas. Hago hincapié en la **naturaleza absolutamente**

Figura 17: Imagen artículo 'Ola, querido estu... What's Up con WhatsApp?'

- ✓ División del texto en partes a partir de un esquema proporcionado
- ✓ Vocabulario (adjetivos y adverbios) modalizadores
- ✓ Marcadores del discurso
- ✓ Sinónimos y antónimos
- ✓ Estructuras para dirigirse de manera directa al público

Descripción tarea: Visionado cortometraje y borrador reseña

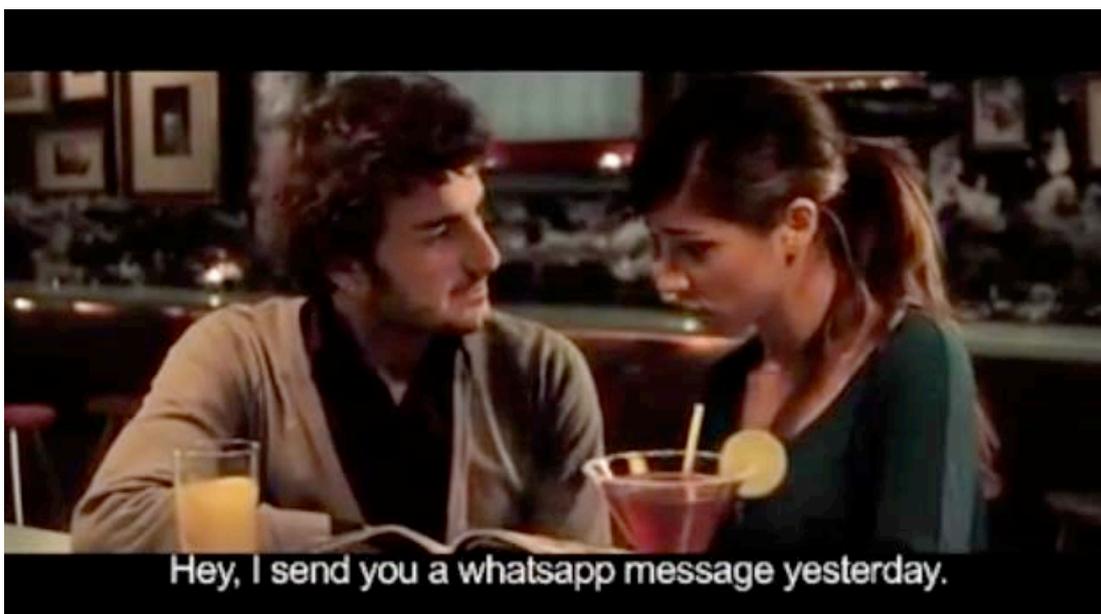


Figura 18: Imagen cortometraje “Doble check”

Tras visionar el cortometraje “Doble check”, en parejas, comienzan a escribir el borrador de la reseña. Tendrán siempre a mano todos los materiales preparados para la SD así como la pauta de evaluación formativa que deberán de ir rellenando a medida que vayan escribiendo.

Después de tres sesiones, realizan la reseña definitiva.

Descripción tarea: evaluación final

Al final de la SD, los alumnos realizan una evaluación sumativa con el fin de conocer cuál es el conocimiento explícito que tienen ahora de los mecanismos de cohesión léxica, las fórmulas de opinión y la argumentación.

6.3. Selección de datos para el análisis

Debido a la gran cantidad de datos recogidos y al interés de estos, la selección de actividades para el análisis se tornó en una decisión muy compleja. Finalmente, las fuentes principales para la investigación son la actividad de escritura de la reseña crítica (grabaciones en audio de las tres sesiones de composición en parejas o pequeño grupo) y los textos (el previo, el final y el de dos meses después).

Como fuentes secundarias, tenemos las pruebas de evaluación, los diarios de aprendizaje y los libros de texto. Tal y como se ha citado en el capítulo anterior, el estudio de dichos datos⁴⁴, pese a alejarse un tanto del foco central de la presente tesis doctoral, nos ha parecido de gran interés como análisis exploratorio que completa el resto de la investigación. Así pues, aunque el núcleo fundamental recae en la fase de realización⁴⁵ de la secuencia didáctica, también hemos utilizado como refuerzo otras actividades de la fase inicial y de la de evaluación.

Conviene hacer hincapié en que las tareas elegidas para el análisis forman parte de un conjunto (la secuencia didáctica) y tienen sentido insertas en ella y no de manera independiente. La SD es un planteamiento didáctico global⁴⁶ y, en nuestro caso, los aprendizajes sobre los mecanismos de cohesión textual se relacionan íntimamente con la escritura. En definitiva, en este planteamiento didáctico encontramos tareas en las que se trabajan explícitamente contenidos lingüísticos, pero no son estas las que se han convertido en nuestras fuentes primeras de estudio. Queremos conocer cómo se desarrolla la actividad metalingüística (sea en lenguaje específico o no) durante el proceso de composición escrita y cómo transfieren y utilizan los alumnos los contenidos explícitos trabajados durante la SD. Por lo tanto, se pone

⁴⁴ Véase puntos 9.6, 9.7 y capítulo 10.

⁴⁵ Las fases de desarrollo de una Secuencia didáctica aparecen descritas en el punto 1.5.1 (planificación, realización y evaluación). Concretamente, en la fase de realización se diferencian dos tipos de actividades: las relativas a la producción del texto y las orientadas a aprender los rasgos formales del texto que se va a realizar y de sus condiciones de uso.

⁴⁶ Las SD aparecen descritas en profundidad en el punto 1.6.

especialmente el acento en la observación de las sesiones de producción textual grupal.

6.4. Criterios para el análisis de los datos

El presente estudio combina el análisis cuantitativo y cualitativo siendo este último el de mayor peso. La composición escrita es nuestro núcleo fundamental y será interpretada desde una doble perspectiva: la del producto (los textos escritos) y la del proceso (la interacción). Las conversaciones han sido transcritas siguiendo los criterios del grupo GREAL

| | |
|----|--|
| 1. | Numeració dels torns |
| 2. | Sense majúscules |
| 3. | Sense signes de puntuació |
| 4. | Transcrivim ortogràficament el que es diu tot i que no sigui normatiu. |
| 5. | Símbols: |
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Paraula truncada/ enunciat truncat – ○ 5.2. Seqüències tonals terminals <ul style="list-style-type: none"> - descendent \ - ascendent / - mantinguda – ○ 5.3. Èmfasi MAJÚSCULA ○ 5.4. Allargament :: ::: ○ 5.5. Pauses <ul style="list-style-type: none"> 5.5.1. Curta (2seg.) (..) 5.5.2. Mitja (3 seg.) (...) 5.5.3. Llarga (+ de 3 seg.) (...no seg) ○ 5.6. Solapaments = text = ○ 5.7. To <ul style="list-style-type: none"> 5.7.1. Fort {(F) text afectat} 5.7.2. Molt fort {(FF) text afectat} 5.7.3. Piano {(P) text afectat} 5.7.4. Pianíssimo {(PP) text afectat} ○ 5.8. Riures <ul style="list-style-type: none"> 5.8.1. Enunciat amb riure {(@) text afectat} 5.8.2. Rialla @@@ ○ 5.9. Sons paralingüístics <ul style="list-style-type: none"> 5.9.1. Assentiment mhm/ mhm mhm hu hu/hi hi/ ha ha 5.9.2. Dubte m::/ a::/ e:: 5.9.3. Desacord nch/ boah/ ps: 5.9.4. Apel·lació chist/ psist 5.9.5. Silenci ss:: 5.9.6. Valoració pse/ psepse ○ 5.10. Altres {(descripció) text afectat} <ul style="list-style-type: none"> 5.10.1. Llegeix text afectat ○ 5.11. Elements conflictius <ul style="list-style-type: none"> 5.11.1. Comentaris del transcriptor (()) 5.11.2. Incomprensible XXX XXX XXX 5.11.3. Suposició {(?) text afectat} |

Figura 19: Criterios de transcripción del grupo GREAL (2013)

6.4.1. Análisis del proceso de composición escrita cooperativa

Como ya hemos señalado desde el inicio, uno de los objetivos prioritarios de esta tesis doctoral es conocer en profundidad qué ocurre durante el proceso de escritura cooperativa que se produce en las SD. Este análisis nos permitirá profundizar en la hipótesis (propuesta por Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T., 2007) de que *la escritura cooperativa potencia la actividad metalingüística y el aprendizaje*. Para lograr que se produjera un diálogo rico, hemos planteado una actividad reflexiva como es la elaboración de una reseña crítica a partir de un cortometraje que versaba sobre la obsesión por las nuevas tecnologías. Es un tema del que los alumnos tienen opiniones formadas, que conocen, y que, además, genera polémica entre ellos. Para “preparar” esta interacción final (el proceso de composición escrita se llevó a cabo durante tres sesiones), las actividades que componían la secuencia didáctica también han girado en torno a esta mismo asunto (redes sociales, móviles...).

Los pasos seguidos para analizar el proceso de composición escrita cooperativa y la reflexión metalingüística generada han sido los siguientes:

1. Delimitar los episodios, enunciados e intervenciones del proceso de composición escrita⁴⁷
2. Clasificar los enunciados según el subproceso de escritura al que hacen referencia (organización y control de la tarea, planificación, textualización, digresiones y revisión)⁴⁸
3. Dentro de esa tipología mencionada, se ha categorizado según la operación exacta que realizan.⁴⁹
4. Profundizar en la actividad metalingüística:

⁴⁷ Esta categorización es una adaptación de la realizada por Camps (1994)

⁴⁸ Esta categorización es una adaptación de la propuesta por Camps (1994)

⁴⁹ Esta categorización es una adaptación de varias propuestas: Camps (1994); Camps y Ribas (1996)

6. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

- a. Señalar los distintos tipos de reformulaciones (simple, con negación explícita, con reflexión metalingüística pero sin términos específicos, con reflexión metalingüística y con términos específicos).⁵⁰
- b. Identificar los tipos de enunciados metalingüísticos: sobre rasgos discursivos, sobre la estructura del texto, sobre aspectos lingüísticos, sobre ortografía y puntuación y, finalmente, los valorativos. Estos últimos se refieren al texto en su conjunto y, por tanto, no se encuadran en ninguna de las anteriores categorías.⁵¹

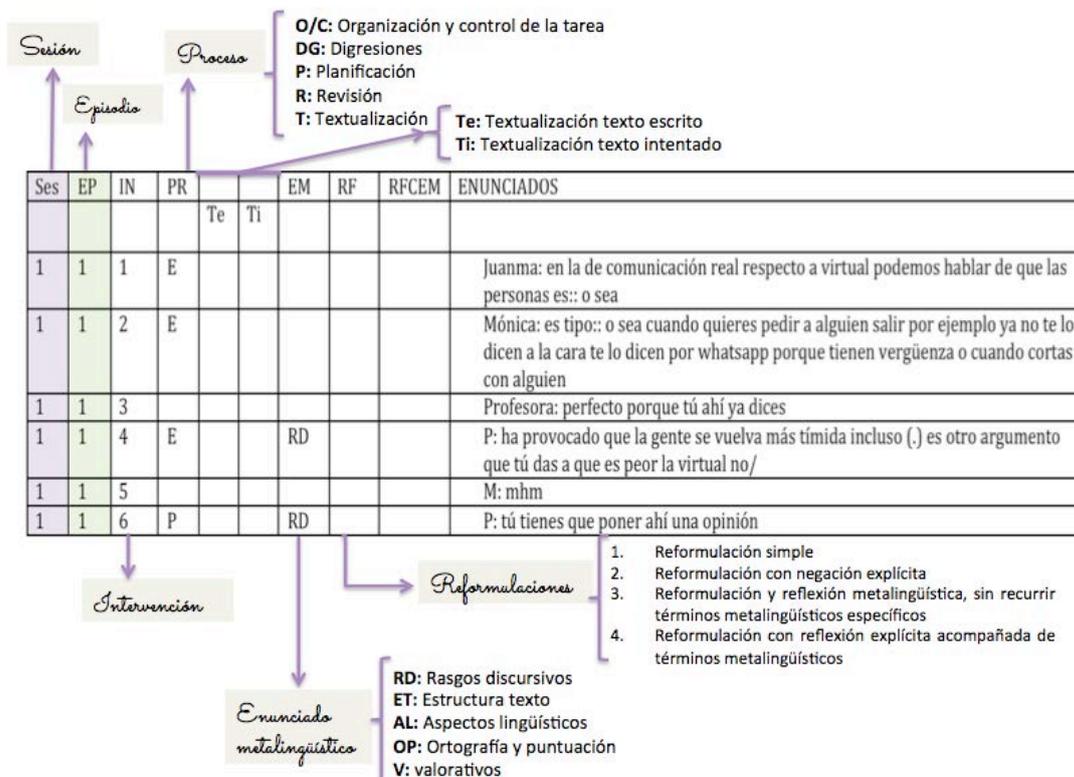


Figura 20: Análisis del proceso de composición escrita en situación grupal

Además, este análisis del discurso oral nos dará la posibilidad de conocer **qué estrategias utilizan los alumnos para resolver aquellos problemas** que se les van presentando durante el proceso y tendremos esa opción precisamente porque se trata de una interacción y ellos lo hacen explícito. Las SD promueven la colaboración entre los participantes para explorar, negociar y solucionar las

⁵⁰ Esta categorización es una adaptación de la propuesta por Milian (1999)

⁵¹ Esta categorización es una adaptación de la propuesta por Camps, Guasch, Milian y Ribas (1997)

dificultades inherentes a la complejidad del proceso de composición en varios niveles, muestra el dinamismo del proceso y permite al mismo tiempo la construcción y regulación de los aprendizajes (Camps et al. 2007).

Así pues, primero haremos un acercamiento al proceso de producción global para luego ir profundizando hacia la reflexión metalingüística durante ese proceso de composición.

6.4.2. Análisis de los textos escritos

6.4.2. 1. Utilización de los mecanismos de cohesión textual

A lo largo de la SD se enseña a conceptualizar y utilizar los mecanismos de cohesión textual y uno de nuestros objetivos era averiguar cómo los empleaban los alumnos en la escritura de un texto (elaborados de manera individual y cooperativa) y con qué resultado. Como ya hemos comentado con anterioridad, para ello hemos recogido tres textos diferentes:

- ▶ **1.** Reseña escrita antes de la SD: *la han elaborado en el aula y de manera individual. Aún no se habían trabajado los mecanismos de cohesión textual.*
- ▶ **2.** Reseña colaborativa (tarea final de la SD): *se ha realizado a partir de un cortometraje y los alumnos han tenido a su alcance todos los materiales trabajados durante la secuencia didáctica (Cuaderno de Bitácora, ejemplos de reseñas y pauta de evaluación).*
- ▶ **3.** Reseña individual realizada dos meses después de acabar la SD: *en esta ocasión, también la realizaron a partir de un cortometraje.*

Durante la secuencia didáctica se trabajaron todos los mecanismos propuestos tanto a partir de actividades inductivas como deductivas. Para su análisis se ha realizado una adaptación de clasificación propuesta por Halliday y Hasan (1976), así como algunas revisiones posteriores que hemos considerado de interés y que comentamos a continuación.

El motivo de la elección de estos autores es que, pese a que el concepto de cohesión ha sido descrito por muchos investigadores destacados (por ejemplo, Quirk et al. (1962), Hoey (1991)), esta propiedad textual solamente tiene un papel secundario en la mayoría de sus obras. Por el contrario, Halliday y Hasan (1976) se concentran en todos los mecanismos cohesivos, contemplándolos de manera teórica, pero apuntando también innumerables ejemplos prácticos. Pese al tiempo transcurrido desde su publicación (y las diferentes matizaciones aportadas a lo largo de los años), *Cohesion in English* (1976) continúa siendo la referencia en esta temática.

De la naturaleza de estos procedimientos se desprende que la cohesión no solo debe entenderse como una noción semántica, sino también sintáctica, pragmática y fonológica (con la entonación que interactúa con los tres niveles). Es semántica, puesto que se refiere a la relación de significados entre enunciados y secuencias de enunciados en los textos orales y escritos, que hace que la interpretación de uno dependa del otro anterior (relación anafórica), y a veces posterior (relación catafórica). Los procedimientos por los cuales se establecen estas relaciones entre enunciados son sintácticos. Además, la cohesión es pragmática, puesto que en la elección de los procedimientos cohesivos está involucrada la intención de los hablantes.

| Zona gramatical | | | Zona lexical | | | |
|------------------|------------|---------|--------------|------------|-----------------|-------------|
| Marcador textual | Referencia | Elipsis | Sinonimia | Repetición | Palabra general | Hiperonimia |

Figura 21: Mecanismos de cohesión textual (Halliday y Hasan, 1976).

6.4.2.2. Análisis de la prueba final de evaluación y del cuestionario de valoración

Al final de la secuencia los alumnos realizaron una prueba evaluativa en la que se les preguntaba por los siguientes conceptos (definición y ejemplos).

- Sinónimos
- Antónimos
- Hiperónimos

- Hipónimos
- Palabras baúl o comodín
- Campo semántico

Así mismo, se les proponían otras actividades relacionadas con los mecanismos de cohesión textual. A estas les hemos incorporado algunas otras que estaban presentes en un cuestionario de valoración que se les pasó semanas después de acabar la SD y que versaban sobre estos mismos elementos cohesivos.

A partir de las respuestas dadas por los alumnos de los tres grupos, podremos evaluar cualitativamente de qué manera han entendido en qué consisten los mecanismos de cohesión, si los saben explicar con su propio vocabulario (no se les exige una definición dada) y si después los saben identificar.

6.4.2.3. Análisis del libro de texto utilizado por los alumnos en primero y segundo de ESO

Como punto final a esta parte de la investigación, centrada en los mecanismos de cohesión, queríamos averiguar los contenidos que los alumnos hubieran tenido la oportunidad de aprender a final del primer ciclo de la ESO si únicamente trabajásemos con el libro de texto. Para ello, analizamos unidad por unidad los 15 temas de primero de ESO y los 15 de segundo. A partir de ahí, en una plantilla creada para tal efecto, se anotaron como indicadores los contenidos relacionados con la cohesión y con la escritura así como las actividades propuestas.

6.4.2.4. Riqueza léxica de sus textos

Muy relacionado con los mecanismos de cohesión que acabamos de ver, la dimensión léxica es también esencial en la SD. Todas las actividades giraban en torno a las nuevas tecnologías y a la expresión de la opinión. Para ello trabajamos con actividades como los test de disponibilidad léxica o como el glosario de palabras. En cada sesión, a partir de vídeos u otros textos, los alumnos accedían a

vocabulario más específico para argumentar, como sustantivos, adjetivos y adverbios modalizadores, entre otros.

Así pues, para comprobar cómo han integrado esos contenidos, hemos realizado una adaptación del análisis realizado por Wigglesworth y Storch (2009) para comparar escritura individual con escritura en parejas en la que investigaban sobre la fluidez (número de palabras, media de palabras por oración, corrección...).

Parte III:

Análisis de los datos y
resultados de la investigación

Capítulos 7, 8, 9 y 10

Como ya hemos mencionado en varias ocasiones en los capítulos previos, entre los fines prioritarios de esta tesis doctoral se encuentra conocer en profundidad qué ocurre durante el proceso de escritura cooperativa que se produce en el marco de las SD. El instrumento de análisis que presentamos:

- ▶ Nos ofrecerá información sobre las operaciones de planificación, textualización y revisión durante el proceso de composición escrita cooperativa.
- ▶ Nos permitirá profundizar en la hipótesis (propuesta por Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T., 2007) de que la escritura cooperativa potencia la actividad metalingüística y el aprendizaje. Ahondaremos en cómo es la reflexión metalingüística (enunciados⁵², tipología, en qué momento se produce, si hay evolución, tipo de lenguaje utilizado, dificultades, reformulaciones...). Esto lo veremos en el punto 8.
- ▶ Finalmente, nos dará la posibilidad de realizar una valoración final sobre la interacción de los grupos (cómo se desarrolla su conversación redaccional, si esta se mantiene en equilibrio a lo largo de todo el proceso o no, si responde a algún tipo de patrón, etc.).

Además, este análisis del discurso oral nos ayudará a reflexionar sobre **qué estrategias utilizan los alumnos para resolver aquellos problemas** que se les van presentando durante el proceso y tendremos esa opción precisamente porque se trata de una interacción y ellos lo hacen explícito. Las SD permiten la colaboración entre los participantes para explorar, negociar y solucionar las dificultades inherentes a la complejidad del proceso de composición en varios niveles, muestra el dinamismo del proceso y permite al mismo tiempo la construcción y regulación de los aprendizajes (Camps et al. 2007).

⁵² Enunciados metalingüísticos sobre: rasgos discursivos, estructura textual, aspectos lingüísticos, ortografía y puntuación así como valorativos.

Para lograr que se produjera un diálogo rico, hemos planteado una actividad reflexiva como es la elaboración de una reseña crítica a partir de un cortometraje que versaba sobre la obsesión por las nuevas tecnologías⁵³. Es un tema del que los alumnos tienen opiniones formadas, que conocen, y que, además, genera polémica entre ellos. Para “preparar” esta interacción final (el proceso de composición escrita se llevó a cabo durante tres sesiones), las actividades que componían la secuencia didáctica también han girado en torno a este mismo asunto (redes sociales, móviles...). Es decir, los alumnos sabían el asunto del que versaría la reseña así como disponían de otros recursos relacionados ya trabajados en el aula en el marco de la SD.

Por ello, siguiendo el modelo propuesto por Anna Camps en 1994 y posteriormente ampliado en el 2000, se han ido desgranando los aspectos que, a continuación, se irán explicando. Se acompañarán los datos extraídos con algunos fundamentos teóricos que hemos considerado necesario incluir con el fin de que todo quede perfectamente enlazado (muchas de estas referencias ya han sido mencionadas en el marco teórico, pero no directamente relacionadas con el análisis del corpus).

Así pues, primero, en el séptimo capítulo, haremos un pormenorizado estudio del proceso de composición escrita cooperativa para luego ir ahondando en la reflexión metalingüística durante dicho proceso (capítulo octavo). En ese sentido, antes de continuar, conviene señalar que se han analizado tres grupos durante las tres sesiones que han dedicado a escribir su reseña sobre el cortometraje que visionamos en clase (proyecto final de la Secuencia Didáctica *¿Eres lo que escribes?*). Además importante recordar cómo se desarrolló esta parte de la SD. Se destinaron tres jornadas de 60 minutos a la escritura:

1. En la primera, además del visionado del cortometraje (de apenas 3 minutos de duración), la profesora recordó al grupo-clase la estructura de la reseña (siguiendo para ello la pauta de evaluación formativa que cada uno tenía).

⁵³ El capítulo 5 incluye la descripción de la secuencia didáctica *¿Eres lo que escribes?*

PARTE III: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Además, indicó otras tareas ya realizadas con similares características así como hizo hincapié en la importancia de tener siempre delante el *Cuaderno de Bitácora*. A continuación, tras escribir los datos esenciales del cortometraje en la pizarra (nombre director y actores), los estudiantes comenzaron a trabajar en su composición escrita.

2. En la segunda, los alumnos (en principio) tenían que estar haciendo su borrador y acabarlo. Se suponía que ya habían podido buscar información para completar su reseña (algún estudio o noticia en prensa relacionada con la temática) y la estaban utilizando para la realización de esta parte.
3. Esta última sesión estaba programada para la revisión de su borrador y elaboración de la versión definitiva. Por otra parte, sabían que tenían que ajustarse a un modelo (todas las reseñas se iban a publicar en el blog de la asignatura para que sus compañeros las valoraran y sus familias pudieran verlas) por lo que la presentación gozaba de importancia.

| LA RESEÑA: | SÍ | NO |
|--|----|----|
| Tiene un título | | |
| El título está escrito en otro tipo de letra | | |
| Tiene una sinopsis (parte expositiva) | | |
| La sinopsis completamente objetiva | | |
| Tiene una parte de opinión | | |
| La parte de opinión tiene al menos 15 líneas | | |
| En el primer párrafo está presentado el tema polémico | | |
| A continuación se exponen los motivos o razones que apoyan nuestra postura respecto a ese tema | | |
| Tiene una conclusión en el párrafo final | | |
| En la conclusión aparece un resumen de lo expuesto | | |
| Hay referencias al público | | |
| Hay algún enlace a webs o artículos relacionados con el tema | | |
| Hay alguna fotografía relacionada con el tema | | |
| Tiene un despiece destacado en otro color | | |
| SUMA: | | |

Figura 22: Pauta de autoevaluación de la reseña final (elaboración propia)

7. Descripción y análisis del proceso de escritura cooperativa

En este primer capítulo relativo al análisis de datos, profundizaremos en el proceso de composición escrita colaborativa de tres grupos de alumnos (G1, G2, G3). El objetivo final de la secuencia didáctica “¿Eres lo que escribes?” era la elaboración de una reseña crítica y para ello se destinaron tres sesiones de aproximadamente 60 minutos.

Para el presente estudio, de cada uno de los grupos, se han contabilizado las operaciones propias del proceso de redacción. A continuación, se ha realizado una descripción en detalle de su proceso así como una comparativa final.

7.1. Introducción

Este capítulo contiene la descripción y el análisis del proceso de escritura cooperativa. Para elaborarlo, se ha tomado como referencia la tesis doctoral de Camps (1994), así como algunos trabajos posteriores del Grupo GREAL de la Universitat Autònoma de Barcelona y del Grupo GIEL de la Universitat de València.

En primer lugar, **se han tenido en cuenta tres tipos de unidades:**

- ▶ *Las intervenciones:* Cada una de las veces que los miembros del grupo tomaban la palabra y que han servido de base para las referencias a los protocolos.
- ▶ *Los enunciados:* Unidades discursivas básicas. Estas han sido las que hemos utilizado como referencia para el análisis, puesto que hemos considerado que ahondaban más en este complejo proceso que las intervenciones.
- ▶ *Los episodios:* Conjunto de intervenciones que tienen una unidad de procedimiento predominante y/o temático. En este sentido, es importante

indicar que su extensión es de lo más variable, desde algunos formados con un solo enunciado (de suficiente peso como para ser contemplado como episodio) hasta casi la treintena.

Respecto a la **categorización de los episodios**: Flower y Hayes (1980, 1981) dividían el proceso de escritura en tres suboperaciones: planificación, edición y revisión. En nuestro estudio, siguiendo la propuesta de Camps (1994), hemos añadido dos operaciones más, propias del trabajo en grupo (organización y control de la tarea y digresiones).

Organización y control de la tarea (O/C): Orientados a planificar la manera como trabajarán y a controlar la organización material de la tarea y la participación de los dos miembros del grupo. Por ejemplo, quién de los miembros del grupo será el encargado de escribir, quién aportará otras informaciones necesarias y también aquellas intervenciones dirigidas a avisar a uno de los compañeros a que esté atento a la tarea, a pedir una opinión o formular una pregunta para la profesora sobre el proceso de la tarea...

Con el fin de profundizar al máximo en nuestro análisis, hemos subdividido estos enunciados según el objetivo que persiguen. En concreto, hemos realizado tres subapartados que hemos considerado que eran bastante comunes.

- ▶ Reparto de tareas: quién realizará un trabajo (por ejemplo escribir o buscar un enlace)...
- ▶ Aclaración: las dudas, especialmente dirigidas hacia la profesora, son muy comunes.
- ▶ Manera de trabajo: dado que se trata de una reseña crítica que tiene que seguir unas pautas muy marcadas, hemos agrupado bajo este paraguas todos los enunciados referidos a la presentación, al orden, a la estética...

Digresiones (D): Enunciados en los que se discute sobre temas diversos sin que la discusión esté orientada directamente a lo que tendrán que decir en el texto. En

muchas ocasiones, aquello sobre lo que conversan no tiene nada que ver con el trabajo que están llevando a cabo (referencias a otras materias, a sucesos acaecidos en las aulas, a su vida personal, etc.).

Planificación (P): Orientados a la organización pre lineal del texto, referido a aspectos discursivos (destinatarios, función del texto...), estructurales (título, argumentos, conclusión...) y de contenido (sobre qué argumentarán, adecuación de los temas, etc.).

- ▶ Generación de ideas: conversación sobre cualquier contenido que querrían incluir de una u otra manera en su texto.
- ▶ Organización de las ideas: enunciados en los que los alumnos tratan de ordenar todas las ideas que generan o los distintos aspectos sobre los que se acuerdan.
- ▶ Establecimiento objetivos: dado que son tres sesiones las dedicadas a la escritura, los alumnos se marcan continuamente metas (a mayor o menor plazo).

Textualización (T): Reflejan la acción de dar forma sintáctica y textual a los contenidos de planificación. Dentro de este apartado, hemos realizado la siguiente subdivisión:

- ▶ **Texto intentado:** son aquellas enunciaciones orales en las que se propone un texto con el fin de que sea evaluado por sus compañeros o de que el mismo emisor lo modifique para adaptarlo a su composición escrita. Como señalan Camps et al. (2007) estas intervenciones tienen unas características especiales:
 - a) Incluyen estructuras como ‘pues pon’; ‘a ver’; ‘podemos introducirlo...’ y detrás de expresiones como ‘bueno...’
 - b) Coinciden con un cambio de registro.

- c) Pueden incluir un cambio de tono de voz pasando a ser más elevado y regular. Normalmente, dado que se busca la evaluación de los compañeros, se produce con un ritmo más lento.

En nuestro análisis también hemos tenido en cuenta con qué función se utiliza este texto intentado (proponer texto, aceptar la propuesta, repetir la propuesta para tomarse el tiempo de evaluarla o aceptar la propuesta tras leves modificaciones).

► **Texto escrito:** la diferenciación entre texto escrito y texto intentado no siempre es nítida aunque el primero podemos identificarlo si tenemos el texto final puesto que son los enunciados orales que lo acompañan.

En el estudio hemos distinguido **tres tipos de 'texto escrito'**

1. Dictado: recordar la propuesta, dictarla al que escribe, enfatizar algunos rasgos fonográficos
2. Autodictado: control del propio acto de escritura, mantener a los demás alumnos atentos a la tarea, mantener a los demás alumnos informados acerca del texto que se está escribiendo
3. Relectura: evaluar lo ya escrito, retomar lo ya escrito para enlazar con la nueva producción.

Revisión (R): Destinados a reconsiderar evaluativamente cualquier aspecto ya producido. Puede llevar a efectuar cambios o no. La revisión puede afectar a cualquier aspecto de la producción, desde los globales (intención, destinatarios, estructura del texto, contenido...) hasta los más locales (estructura sintáctica de una frase, léxico, ortografía...). Consideramos elemento producido (textual), no solo el texto escrito sino también cualquier propuesta oral previa a la escritura (pre-textual-texto intentado).

Por tanto, nuestro objetivo en este capítulo es, más allá de contabilizar los enunciados⁵⁴ o catalogar los subprocesos, poder observar con minuciosidad los procesos que los alumnos llevan a cabo en su conversación de escritura, cuáles son las dudas que más les asaltan, si unos procesos son más o menos numerosos que otros y cuándo se originan.

En definitiva, el fin principal de este punto 7 es, por tanto, percibir con todo detalle dicha conversación que los docentes, lamentablemente, no podemos habitualmente escuchar.

7.2. Descripción del proceso de escritura del grupo 1 (María y José Luis)

María⁵⁵ y José Luis son dos alumnos castellanoparlantes, ella es originaria del barrio donde está situado el instituto, mientras que José Luis es de un país latinoamericano y lleva casi cinco años residiendo en nuestro país. Son ejemplos claros de estudiantes que han evolucionado positivamente desde que llegaron al instituto. Sus notas en la materia de lengua castellana y literatura no son especialmente notables. Ella tiende a esforzarse mucho en la producción y presentación de los trabajos escritos, pero adolece de falta de vocabulario. En el caso de su compañero, podríamos decir que es al contrario, no le da demasiada importancia a la parte estética, pero goza de un mayor caudal léxico y facilidad en la redacción. Su nota media era de 6 (este era el segundo año que me tenían como profesora).

En esta primera tabla, podemos observar el proceso completo de escritura dividido en episodios y enunciados. El primero, dado que tuvieron menos tiempo, es el más

⁵⁴ Como comprobaremos más adelante, la separación entre unas operaciones y otras es, en ocasiones, muy compleja.

⁵⁵ Los nombres de los alumnos han sido sustituidos por pseudónimos con el fin de preservar su anonimato.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

breve. El último, por el contrario, es el más amplio pues tenían que concluir cualquier aspecto que les quedara pendiente antes de entregarlo.

| Grupo 1 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|----------------|------------------|------------------|------------------|--------------|
| Episodios | 1-58 | 58-114 | 115-155 | 155 |
| Intervenciones | 1-227 | 229-480 | 481-809 | 809 |
| Enunciados | 1-235 | 236-499 | 500-833 | 833 |

Figura 23: Proceso completo de escritura G1

Así pues, el protocolo del primer grupo está constituido por 833 enunciados en 809 intervenciones correspondientes a 155 episodios. La extensión de estos últimos es muy variable puesto que, en este caso particular, va desde 2 enunciados hasta los 30. Aunque no destaca ninguna operación de manera superlativa, sí podríamos concluir que los más extensos son los de textualización y los de revisión.

Se trata de un grupo que nos ofrece un proceso de escritura muy rico y de gran interés (por encima, claramente, de los otros dos grupos). En cualquier caso, 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 el trabajo (al que hacen referencia en bastantes ocasiones). Su relación se mantiene estable a lo largo de las tres sesiones que duró este proceso de composición escrita y únicamente en momentos puntuales aparece esa operación que hemos denominado “Digresiones” (Abad, 2015).

Organización y control de la tarea

| Organización y control de la tarea | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|---|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios | 12 | 7 | 8 | 27 |
| Enunciados totales | 36 | 28 | 65 | 129 |
| Reparto tareas | 8 | 16 | 13 | 37 |
| Aclaración | 18 | 11 | 7 | 36 |
| Manera trabajo (presentación, orden, ...) | 9 | 1 | 44 | 54 |
| Otros | 1 | 0 | 1 | 2 |

Figura 24: Enunciados de organización y control de la tarea G1

Como podemos comprobar, hay una evolución en los episodios/enunciados de este primer grupo a la organización y control de la tarea.

✓ Durante **la primera sesión**, su principal preocupación es resolver todas sus dudas con la profesora. No quieren dejar nada al azar y por ello preguntan de forma constante, desde aspectos puramente formales hasta de contenido. Conviene señalar, eso sí, que se trata de un grupo que formula muchas preguntas a lo largo de todas las sesiones.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|---------------|---|
| 11 | 48 | 48 | DG | J: ya es que tengo sueño (..) se lo preguntamos/ es que no sé:: (...) es que cómo vamos a introducirlo/ |
| 12 | 49 | 49 | O/C Aclar | J: se lo preguntamos/ es que no sé:: (...) es que cómo vamos a introducirlo/ |
| 12 | 50 | 50 | O/C Aclar | M: a ver |
| 12 | 51 | 51 | O/C Tareas | J: cada vez bueno:: no y si lo haces con lápiz/ |
| 12 | 52 | 52 | O/C Tareas | M: jo con lo bien que me estaba saliendo con el boli |

Figura 25: Ejemplo 1. Organización y control G1

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|-----|-----|--------------|--|
| 38 | 147 | 150 | O/C Aclar | J: Llámala |
| 38 | 148 | 151 | O/C Aclar | M: profe/ |
| 38 | 149 | 152 | O/C Aclar | J: dile que venga aquí y le preguntamos cómo continuarlo |
| 38 | 150 | 153 | O/C Aclar | M: profe (..) no me escucha |

Figura 26: Ejemplo 2. Organización y control G1

✓ En cambio, **en la segunda sesión**, especialmente al final (cuando ya tenían que estar acabando el borrador), hacen el reparto de tareas. No podemos olvidar que, para el siguiente día, tenían que traer a clase una fotografía que ilustrara su reseña y, además, haber hecho referencia a algún enlace.

| | | | | |
|-----|-----|-----|------------|--|
| 106 | 417 | 433 | O/C Tareas | M: ¿no dijiste que venías mañana pero no el jueves? |
| 106 | 418 | 434 | O/C Tareas | J: ya:: tendrás que venir mañana Moni |
| 106 | 419 | 435 | O/C Tareas | M: yo voy a venir |
| 106 | 420 | 436 | O/C Tareas | J: vale |
| 106 | 421 | 437 | O/C Tareas | M: sí pero voy a hablar sola ((se refiere a la grabadora)) |
| 106 | 422 | 438 | O/C Tareas | J: pero:: pero o sea hazlo en limpio aunque no venga |

Figura 27. Ejemplo 3. Organización y control G1

✓ Por último, **en la tercera y última sesión**, a partir del episodio 125 (primero están centrados en otros procesos como la revisión) se muestran muy preocupados por la presentación final. Como ya hemos mencionado en la introducción y como es característico en las SD, el producto final es un resultado previamente conocido y que van a compartir con el resto de sus compañeros (en este caso, también con sus amigos y familiares). Por este motivo, los alumnos quieren que todo quede bien y que no haya diferencias significativas con lo entregado por el resto de estudiantes, no solo de esta clase sino de las demás (la SD se llevó a cabo con cinco grupos-clase).

| | | | | |
|-----|-----|-----|------------|--|
| 134 | 656 | 677 | O/C Tareas | M: ¿quieres que escriba yo o tú? |
| 134 | 657 | 678 | O/C Tareas | J: tú (..) dios no nos va a caber tío |
| 134 | 658 | 679 | O/C Tareas | M: por qué/ |
| 134 | 659 | 680 | O/C Tareas | J: es muy largo |
| 134 | 660 | 681 | O/C Tareas | M: hago letra pequeña:: tú haces letra pequeña |
| 134 | 661 | 682 | O/C Tareas | J: pero no me gusta |
| 134 | 662 | 683 | O/C Tareas | M: mira |
| 134 | 663 | 684 | O/C Tareas | J: vale así está bien (..) vale concéntrate Moni concéntrate |
| 134 | 664 | 685 | O/C Tareas | M: me voy a poner nerviosa @ |
| 134 | 665 | 686 | O/C Tareas | J: tienes clips |
| 134 | 666 | 687 | O/C Tareas | M: clips clips clips (...) a ver dónde empiezo/ |

Figura 28: Ejemplo 4. Organización y control G1

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|---------------|---|
| 138 | 676 | 697 | O/C M.trabajo | J: vale vale porque la imagen tiene que ser así de pequeña y empiezan del margen hasta aquí |
| 138 | 677 | 698 | O/C M.trabajo | M: ay no sé si nos va a caber ((nerviosa)) ¿y si las fotos las ponemos atrás? |
| 138 | 678 | 699 | O/C M.trabajo | J: no se puede (.) ha dicho que no |
| 138 | 679 | 700 | O/C M.trabajo | M: el título en verdad es que puede ir aquí solo |
| 138 | 680 | 701 | O/C M.trabajo | J: vale |
| 138 | 682 | 702 | O/C M.trabajo | M: en una línea lo hacemos bonito:: |
| 138 | 682 | 703 | O/C M.trabajo | J. Vale |

Figura 29: Ejemplo 5. Organización y control G1

Planificación

| Planificación Grupo 1 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios | 15 | 15 | 8 | 38 |
| Enunciados | 73 | 77 | 72 | 222 |
| Generación de ideas | 34 | 32 | 48 | 114 |
| Organización ideas | 30 | 42 | 12 | 84 |
| Establecimiento objetivos | 1 | 3 | 2 | 6 |
| Otros | 8 | 0 | 10 | 18 |

Figura 30: Enunciados de Planificación del G1

En líneas generales, podemos observar cómo el grupo 1 planifica a lo largo de todo el proceso de escritura aunque, en la segunda sesión, este proceso tiene un peso ligeramente superior en el cómputo total de episodios. Sorprende, eso sí, que, pese a que generan ideas hasta el final puesto que tienen mucho interés en mejorar al máximo su reseña, apenas establecen objetivos explícitos y generales de su texto. Es decir, crean ideas para escribir, las organizan en su texto y continúan. No hacen una escritura pausada (marcando objetivos previos) sino, podríamos denominarla, activa, de “ensayo-error”. Así mismo, como veremos a continuación, los episodios dedicados a este proceso son extensos.

Generan ideas → organizan su idea en el texto → textualizan (intentado > escrito)
→ revisan

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ En la **primera sesión**, tenemos un ejemplo claro de lo dicho anteriormente, en cuanto tienen una idea, pasan inmediatamente a ver cómo la pueden plasmar en el texto, cómo tienen que estructurar su discurso para que sea coherente.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|-----------|--|
| 5 | 14 | 14 | P Gen | J: ya (.) se lleva más lo virtual que lo real puede ser (.) ese puede ser el título (.) podemos hablar o sea (...) el resum:: o sea hacemos mejor los argumentos primero los argumentos después el resumen y la conclusión |
| 5 | 15 | 15 | P Org. | M: vale en: en:: la parte de opinión cuando empezamos podíamos poner o sea que también hemos pasado de lo real a lo virtual porque tal |
| 5 | 16 | 16 | P Org. | J: o hacer preguntas |
| 5 | 17 | 17 | P Org. | M: en plan ¿qué creéis vosotros |

Figura 31: Ejemplo 6. Planificación G1

✓ En la **segunda sesión**, María y José Luis continúan repitiendo el mismo patrón. Es llamativo comprobar la manera tan pausada con la que se complementa esta pareja.

| | | | | |
|----|-----|-----|----------|--|
| 56 | 219 | 227 | P Gen | M: por eso |
| 57 | 220 | 228 | P Gen | J: o sea es como:: por el skype |
| 57 | 221 | 229 | P Gen | M: prefieren ir a lo rápido que no:: |
| 57 | 222 | 230 | P Gen | J: que NO |
| 57 | 223 | 231 | P Gen | M: sí |
| 57 | 224 | 232 | P Gen | J: que no Moni no lo entiendes (..) ehm:: |
| 57 | 225 | 233 | P Gen | M: qué has hecho/ qué prefieren/ |
| 57 | 226 | 234 | P | J: ehm:: ((la profesora anuncia que se acaba la sesión)) |
| 57 | 227 | 235 | P | M: puntos suspensivos |

Figura 32: Ejemplo 7. Planificación G1

Aunque la transcripción no pueda comunicarlo, su diálogo es acompasado y no dudan en ir añadiendo ideas si así lo consideran. Es decir, no emiten apresuramiento por terminar el trabajo (como sí veremos que ocurre en otros grupos), más bien al contrario, quieren construir su composición con seguridad. Este es un buen ejemplo de lo que mencionábamos en el marco teórico de “moldear el escrito” y ejemplifica

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

la metáfora dicha por Paraskevas (2006, página 65)⁵⁶ en la que asimilar la escritura con la forma que tiene su marido de crear muebles de madera.

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.

En el enunciado 319, podemos observar cómo María habla de “redondear” su escrito, es decir, de dotarle de coherencia. Así pues, encontramos subyacente una planificación de objetivos y de organización estructural.

| | | | | |
|----|-----|-----|------------------|--|
| 73 | 271 | 282 | P _{Gen} | M: ayuda a desconectar o sea desconectas (.) cuando te pones con el móvil tú no desconectas de lo que hay |
| 73 | 272 | 283 | P _{Gen} | J: ehmmm ¿qué más? ((la profesora les pasa unos datos)) sin embargo el 21.3 de los adolescentes presentan indicios de desarrollar una conducta adictiva a internet debido al elevado tiempo que pasan conectados a las redes y presentan indicios de aislamiento |
| 73 | 273 | 284 | P _{Gen} | M: mira ves te aísla te:: |
| 73 | 274 | 285 | P _{Gen} | J: te aísla:: |
| 73 | 275 | 286 | P _{Gen} | M: eso |
| 73 | 276 | 287 | P _{Gen} | J: (leen la información dada por la profesora) esta es la conclusión a la que ha llegado un estudio realizado sobre conductas activas en internet hecho en siete países por la asociación Protégeles dedicada a la protección del menor en internet que ha sido evidenciado por la policía europea (.) el estudio revela que un XXX por ciento de los jóvenes son ya adictos a la red XXX en el caso de España es notable XXX no sé a ver cosas positivas (..) es mejor que pongamos más cosas negativas aquí y después esto |
| 73 | 277 | 288 | P _{Gen} | M: sí (.) ¿no? pues esto lo aislamos para después |
| 73 | 278 | 289 | P _{Gen} | J: sí |

Figura 33: Ejemplo 8. Planificación G1

⁵⁶ Véase página 34

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|--------|--|
| 81 | 305 | 317 | P Obj. | M: Y tenemos que unir eso ¿no? |
| 81 | 306 | 318 | P Obj. | J: ¿qué? |
| 81 | 307 | 319 | P Obj. | M: que tenemos que poder unir para acabarlo ya sabes para redondearlo todo (.) que ocupase una línea más y así sería la quince |
| 81 | 308 | 320 | P Obj. | J: pero nosotros aquí en principio nos estamos quejando más así que es mejor que pongamos las cosas negativas |
| 81 | 309 | 321 | P Obj. | M: ya pero:: no sé vamos a poner el test no/ o sea |
| 81 | 310 | 322 | P Gen | J: a ver más cosas negativas |
| 81 | 311 | 323 | P Gen | M: bueno pero espera (.) bueno |
| 81 | 312 | 324 | P Gen | J: ¿qué más cosas? ¿qué más cosas negativas? |
| 81 | 313 | 325 | P Gen | M: pienso que te hace más tímido contigo mismo |
| 81 | 314 | 326 | P Gen | J: es que eso es aislamiento |
| 81 | 315 | 327 | P Gen | M: no:: |
| 81 | 316 | 328 | P Gen | J: sí o sea te quedas en tu casa no sales |
| 81 | 317 | 329 | P Gen | M: pero tímido a la hora del cara a cara o sea de tu personalidad (.) tu personalidad cambia (..) creo |
| 81 | 318 | 330 | P | J: no sé:: |
| 81 | 319 | 331 | P Gen | M: baja el ritmo de estudio |

Figura 34: Ejemplo 9. Planificación G1

✓ La **tercera sesión**, sin embargo, muestra unas características diferentes puesto que la planificación es mucho más concreta y rápida. En esos momentos ya no tienen tiempo para ese sosiego que manifestaban en las anteriores jornadas pues tienen que acabar la tarea y la tensión, lógicamente, ha aumentado.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|---------|--|
| 93 | 359 | 373 | P Org. | M: ahora vamos a hacer el resumen y la conclusión |
| 93 | 360 | 374 | P Org. | P: pero:: a ver |
| 93 | 361 | 375 | P Org. | M: hombre esto podría ser la conclusión no/ tal vez |
| 93 | 362 | 376 | P Org. | J: no sé |
| 93 | 363 | 377 | P Org. | M: bueno no (.) no es una conclusión es un argumento |
| 93 | 364 | 378 | P Org. | P: vale |
| 93 | 365 | 379 | P Org. | M: aquí tiene que haber algo porque si no queda vacío |
| 93 | 366 | 380 | P Org. | P: ehm:: |
| 93 | 367 | 381 | P -Org. | M: o si no tenemos que poner aquí el y:: y (.) ya está (...) ponemos uno más o ponemos aquí el y |
| 93 | 368 | 382 | P Org. | J: ¿dónde? |
| 93 | 369 | 383 | P -Org. | M: aquí o sea ayuda en la comunicación y en algunos casos puede facilitar el trabajo |
| 93 | 370 | 384 | P Org. | J: vale |
| 93 | 371 | 385 | P Org. | M: vale (..) tenemos que hacer la conclusión que aún no hemos acabado |
| 93 | 372 | 386 | P Org. | J: ¿el enlace dónde lo ponemos? |

Figura 35: Ejemplo 10. Planificación G1

| | | | | |
|-----|-----|-----|---------|---|
| 131 | 633 | 653 | P Gen. | M: ahora hay que poner el título |
| 131 | 634 | 654 | P Gen. | J: qué ponemos de título/ (...) |
| 131 | 635 | 655 | P | M: no te enganches |
| 131 | 636 | 656 | P | J: no:: |
| 131 | 637 | 657 | P | M:@@@ a ver |
| 131 | 638 | 658 | P Gen. | J: tu ayuda o tu droga no sé no sé |
| 131 | 633 | 659 | P -Gen. | M: ese queda bien (.) tu ayuda o tu droga de título |
| 131 | 639 | 660 | P Gen. | J: bue:no: tu ayuda no (.) puede ser otra cosa |
| 131 | 640 | 661 | P Gen. | M: pero tu ayuda:: |
| 131 | 641 | 662 | P | J:vale |
| 131 | 642 | 663 | P | M: bueno |

Figura 36: Ejemplo 11. Planificación G1

Textualización:

| Textualización grupo 1 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios totales | 16 | 20 | 9 | 45 |
| Enunciados totales | 74 | 108 | 57 | 239 |
| | | | | |
| Enunciados texto intentado | 54 | 97 | 37 | 188 |
| Causa: proponer texto | 28 | 51 | 21 | 100 |
| Causa: aceptar propuesta | 9 | 19 | 3 | 31 |
| Causa: repetir propuesta para ser ev. | 7 | 13 | 5 | 25 |
| Causa: aceptar propuesta con modif. | 1 | 5 | 5 | 11 |
| Otras causas (dudas, reflexiones...) | 9 | 9 | 3 | 21 |
| | | | | |
| Enunciados texto escrito | 20 | 11 | 20 | 51 |
| Dictado | 8 | 4 | 7 | 19 |
| Autodictado | 10 | 2 | 7 | 19 |
| Relectura | 1 | 3 | 5 | 9 |
| Otros (afirmaciones, ...) | 1 | 2 | 1 | 4 |

Figura 37: Enunciados de Textualización del G1

El grupo 1 muestra un proceso de escritura muy ordenado en lo que a textualización se refiere y que está en consonancia con lo ya analizado en el apartado de planificación. Es decir, se trata de un grupo que planifica de manera continua y a lo largo de las tres jornadas y, evidentemente, esto se refleja después en su manera de componer la reseña. Los alumnos plantean una gran cantidad de propuestas (texto intentado), las cuales someten a observación (lo vemos en las causas de ese texto intentado y, después, en el apartado de la revisión) y, si se considera, estas propuestas se tornan en texto escrito. Esa transformación la analizaremos con mayor profundidad en el siguiente punto de este trabajo doctoral pues es, sin duda, una clara muestra de trabajo metalingüístico.

✓ En la **primera sesión**, José Luis y María no comienzan a proponer texto hasta el decimotercer episodio. Antes, han resuelto las dudas, han organizado tareas y han planificado. Como vemos, ellos mismos van “reajustando” su proceso: María quería copiar enseguida la idea de José Luis, pero él solo estaba pensando en voz alta.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|-------------|---|
| 13 | 53 | 53 | Ti | J: cada vez:: bueno (.) podemos introducirlo como (.) cada vez las personas |
| 13 | 54 | 54 | TE | M: vale (.) <i>cada vez</i> :: |
| 13 | 55 | 55 | Ti > Rti | J: cada vez las personas (.) bueno no (.) no lo copies (.) estoy pensando |
| 13 | 56 | 56 | T | M: ah: @@ |
| 13 | 57 | 57 | Ti | J: cada vez las personas |
| 13 | 58 | 58 | Ti | M: a ver cada vez las personas e:: van sustituyendo las palabras:: o sea van sí (.) o cada vez las personas |

Figura 38: Ejemplo 12. Textualización G1

✓ Durante **la segunda sesión**, con el trabajo encauzado, es cuando más episodios de textualización ocurren.

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 22 | 100 | 100 | Ti | J: con respecto a este tema NO (.) no era así tío (.) era con lo de:: |
| 22 | 101 | 101 | Ti | M: que sí (..) que hemos dicho con respecto a las nuevas tecnologías e:: estamos |
| 22 | 102 | 102 | Ti | J: estamos perdiendo el contacto físico |
| 22 | 103 | 103 | Te | M: <i>estamos:: perdiendo</i> |
| 22 | 104 | 104 | Te | J: el contacto físico |
| 22 | 105 | 105 | Ti | M: ¿con? físico ¿con mensajes? |

Figura 39: Ejemplo 13. Textualización G1

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 76 | 285 | 296 | T | M: de ese 39 por ciento, el 21.3 por ciento de ellos se aísla: debido: |
| 76 | 286 | 297 | Ti | J: debido debido sí |
| 76 | 287 | 298 | Ti | M: <i>debido a su::</i> |
| 76 | 288 | 299 | Ti | J: de ese 39 por ciento |
| 76 | 289 | 300 | Ti | M: <i>de ese:: 39 por ciento:: el 21.3</i> |
| 76 | 290 | 301 | Ti | J: se aísla o sea presenta indicios de aislamiento:: de aislamiento |
| 76 | 291 | 302 | Ti | M: y irasci:: bueno eso |
| 76 | 292 | 303 | Ti | J: de aislamiento debido::¿ debido a qué?debido a que de::bi::do |
| 76 | 293 | 304 | Ti | M: a su pérdida de tiempo chateando (.) a su pérdida de tiempo en las redes sociales |
| 76 | 294 | 305 | T | J: vale |

Figura 40: Ejemplo 14. Textualización G1

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Finalmente, **en la tercera y última sesión**, el número de episodios dedicados a la textualización es el menor de los tres días dedicados a esta tarea. El grupo 1 aprovecha esta jornada para apuntalar su escrito y acabar algunos aspectos que se habían dejado para el final. En concreto, la textualización de esta jornada está dedicada enteramente a la redacción del resumen objetivo. De hecho, pese a que ellos lo consideraban lo más sencillo, durante la conversación se pueden constatar dificultades. En primer lugar, porque este primer párrafo tiene que estar exento de cualquier tipo de opinión (recordemos que, hasta este punto, todo lo expuesto han sido sus argumentos) y, por otra parte, es el momento en el que mayor prisa tienen y eso repercute en su ritmo de trabajo. Pese a que continúan dedicando esfuerzos a construir lo mejor posible su discurso, no disponen de tanto tiempo para revisar su texto intentado pues tienen que acabarlo y entregarlo.

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 94 | 373 | 387 | Ti | M: y si ponemos en el ámbito escolar punto en conclusión |
| 94 | 374 | 388 | Ti | J: o concluyendo |
| 94 | 375 | 389 | Ti | M: concluyendo sabemos que no no |
| 94 | 376 | 390 | Ti | J: concluyendo |
| 94 | 377 | 391 | Ti | M: en el ámbito escolar y concluyendo a estos factores |
| 94 | 378 | 392 | Ti | J: NO a ver |
| 94 | 379 | 393 | Ti | M: y concluyendo a este:: y concluyendo |

Figura 41: Ejemplo 15. Textualización G1

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|--|
| 111 | 438 | 454 | Ti | M: sobre lo negativo:: sería punto:: ahora haceos esta pregunta qué pensáis |
| 111 | 439 | 455 | Ti | J: qué pasaría |
| 111 | 440 | 456 | Ti | M: ¿qué pasaría en un futuro si siguiésemos así? si eso |
| 111 | 441 | 457 | T | J: sí |
| 111 | 442 | 458 | Ti | M: ¿cómo es? |
| 111 | 443 | 459 | T | J: no sé cómo:: |
| 111 | 444 | 460 | Ti | M: ¿cómo lo he dicho? todos sabemos que habrá muchas opiniones sobre lo negativo y positivo de las nuevas tecnologías punto y haceos esta pregunta:: |
| 111 | 445 | 461 | T | J: ahora |
| 111 | 446 | 462 | Ti | M: eso ahora ahora:: coma:: haceos:: esta pregunta:: |
| 111 | 447 | 463 | Ti | M: ahora haceos esta pregunta |
| 111 | 448 | 464 | Ti | J: ¿cómo sería el mundo::? |
| 111 | 449 | 465 | Ti | M: cómo acabaría el mundo |
| 111 | 450 | 466 | Ti | J: cómo todo |

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|--|
| 111 | 451 | 467 | Ti | M: que cómo sería como si fuese a haber otro mundo |
| 111 | 452 | 468 | Ti | J: no (.) es cómo: es cómo sería el futuro |
| 111 | 453 | 469 | Ti | M: ¿cómo sería el mundo? |

Figura 42: Ejemplo 16. Textualización G1

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|--|
| 116 | 496 | 515 | Ti | M: en este vídeo dos puntos link y:: ehmm |
| 116 | 497 | 516 | Ti | J: en este vídeo explica la historia de:: o sea es una idea ehmm |
| 116 | 498 | 517 | T | M: es que si no lo ponemos no nos acordamos luego @ |
| 116 | 499 | 518 | Ti | J: no (.) en este vídeo explica la historia de una pareja que:: ehmm:: |
| 116 | 500 | 519 | Te | M: en este vídeo explica:: |
| 116 | 501 | 520 | Ti | J: explica la historia de una pareja |
| 116 | 502 | 521 | Ti | M: de una pareja que:: que se:: bueno que se:: eso |
| 116 | 503 | 522 | Ti | J: explica la historia de una pareja que rompe debido al whatsapp ¿no? no sé |

Figura 43: Ejemplo 17. Textualización G1

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 122 | 543 | 562 | Ti- | M: la chica lo nota extraño |
| 122 | 544 | 563 | Te | J: coma ehmm:: el chico:: el chico le:: el chico la acusa de no responderle a su mensaje (.) ella lo niega constantemente (.) |
| 122 | 545 | 564 | Te | M: y él:: |
| 122 | 546 | 565 | T | J: a ver leélo |
| 122 | 547 | 566 | Ti | M: en este cortometraje lo ponemos ya no/ |
| 122 | 548 | 567 | T i | J: sí |
| 122 | 549 | 568 | Te | M: en este cortometraje explica la ruptura de una pareja debido a una red de mensajería instantánea (.) se encuentran en un bar (.) la chica le nota extraño (.) el chico la acusa de no responder a sus mensajes (.) ella lo niega constantemente |

Figura 44: Ejemplo 18. Textualización G1

Revisión:

| Revisión grupo 1 | | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Pre-textual | Enunciados | 34 | 24 | 1 | 59 |
| | | | | | |
| Textual | Enunciados | 5 | 27 | 137 | 169 |
| | | | | | |
| TOTAL | Episodios | 11 | 14 | 15 | 40 |
| | Enunciados | 39 | 51 | 138 | 228 |

Figura 45: Enunciados de Revisión del G1

En este apartado, es importante hacer hincapié en que los enunciados de revisión (tanto pre-textual como textual) no ocurren únicamente durante los episodios de revisión. Es decir, nos ha resultado imposible (por no ajustarse a la realidad) acotar estos enunciados. El motivo es que, en muchas ocasiones, la revisión del texto intentado se produce justo a continuación de la propuesta de textualización. Por tanto, en el caso de este primer grupo, en el marco de los episodios de textualización, se producen muchos enunciados de revisión. Este cuadro resumen presenta, pues, únicamente los episodios que son considerados puramente de revisión.

De la misma manera que ocurría en las otras operaciones analizadas en este primer grupo, su proceso de escritura sigue una coherencia bastante clara. En la primera sesión, dado que había más texto intentado, aparece más revisión pre-textual. En la segunda jornada, la revisión textual y pre-textual es similar. Finalmente, el último día, ya solo revisan lo escrito. En este caso, no es porque no se haya producido texto intentado (hemos visto que escribieron todo el resumen objetivo en ese momento) sino porque dan por válidas las propuestas sin apenas poder revisarlas.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Durante **la primera sesión**, aunque la revisión está presente en menor número de ocasiones, suele aparecer tras la textualización. De hecho, hasta el episodio 34 no tenemos claramente enunciados que estén destinados a poner en tela de juicio sus propias ideas. En el siguiente ejemplo, podemos comprobar cómo los estudiantes debaten sobre si la forma que tienen que utilizar es en presente o en futuro.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|-----|-----|-----|---|
| 37 | 137 | 140 | Rti | M: estaréis |
| 37 | 138 | 141 | Rti | J: estáis en presente |
| 37 | 139 | 142 | Rti | M: estaréis de acuerdo |
| 37 | 140 | 143 | Rti | J: es estáis no estaréis ¿sí? |
| 37 | 141 | 144 | Rti | M: en primer lugar pensamos que todos vosotros ¿estáis? |
| 37 | 142 | 145 | Rti | J: estáis de acuerdo |
| 37 | 143 | 146 | Rti | M: que todos vosotros estaréis porque es futuro |
| 37 | 144 | 147 | Rti | J: estaréis es como si:: |
| 37 | 145 | 148 | Rti | J: que no (.) pon estáis |
| 37 | 146 | 149 | Rti | M: que no (.) que así está bien hecho (.) ya verás |

Figura 46: Ejemplo 19. Revisión G1

✓ En la **segunda sesión**, los episodios de textualización van, en muchos momentos, seguidos por los de revisión. En algunas ocasiones, como en el ejemplo que presentamos, cuando están escribiendo, se dan cuenta que algo no les acaba de gustar e introducen una nueva propuesta que, acto seguido, revisan.

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 88 | 332 | 345 | Ti | M: escolar (...) y llega el momento en que no puedes vivir sin él |
| 88 | 333 | 346 | Ti | J: pero de otra manera o sea sí:: y ¿cómo has dicho? |
| 88 | 334 | 347 | Te | M: y po:co: a po:co: llegar a no o sea no puedes vivir sin él (.) y <i>poco a poco</i> |
| 88 | 335 | 348 | Te | J: a ver y poco a poco |
| 88 | 336 | 349 | Te | M: y poco a poco no puedes vivir sin él (.) poco a poco |
| 88 | 337 | 350 | T | M: sería no pue:des: vi:vir sin esa adicción |
| 89 | 338 | 351 | Rti | J: no |
| 89 | 339 | 352 | Rti | M: joder |
| 89 | 340 | 353 | Rti | J: con respecto (...) bueno sí así |
| 89 | 341 | 354 | Rti | M: y poco a poco no puedes |
| 89 | 342 | 355 | Rti | J: vivir sin él |
| 89 | 343 | 356 | Rti | M: vale a ver cómo queda |
| 89 | 344 | 357 | Rti | J: espera espera |

Figura 47: Ejemplo 20. Revisión G1

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Finalmente, **en la tercera sesión**, cuando están acabando de dar forma a su reseña, aparecen de forma constante los episodios de revisión de texto escrito. Conviene indicar, además, que estos son extensos (formados por muchos enunciados) puesto que evalúan todo lo que tenían en el borrador y deciden si utilizarlo o cambiarlo en la versión final de su composición.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 123 | 550 | 569 | Rte | J: queda un poco:: |
| 123 | 551 | 570 | Rte | M: como muy pum: |
| 123 | 552 | 571 | Rte | J: sí (.) el chico la acusa de no responderle a su mensaje (.) ella alterada lo niega constantemente |
| 123 | 553 | 572 | Rte | M: a ver cómo queda ahora/ este cortometraje explica la ruptura de una pareja por culpa de una red de mensajería instantánea (..) |
| 123 | 554 | 573 | Rte | J: se encuentra |
| 123 | 555 | 574 | Rte | M: se encuentran en un bar (.) la chica le nota extraño (.) es que es eso las comas estas |
| 123 | 556 | 575 | Rte | J: la chica le nota:: |
| 123 | 557 | 576 | Rte | M: le nota extraño |
| 123 | 558 | 577 | Rte | J: ella le nota extraño |
| 123 | 559 | 578 | rte | M:mhm |
| 123 | 560 | 579 | Rte | J: a ver |
| 123 | 561 | 580 | Rte | M: están en el bar y él y ella le nota extraño |
| 123 | 562 | 581 | Rte | J: le nota extraño lo podemos quitar |
| 123 | 563 | 582 | Rte | M: eh/ |
| 123 | 564 | 583 | Rte | J: le nota extraño lo podemos quitar (.) quedaría en este cortometraje explica la ruptura de una pareja debido a una red de mensajería instantánea (.) se encuentran en un bar (.) el chico la acusa de no responderle a sus mensajes (.) ella lo niega alterada constantemente debido a que esta red social te informa cuando recibiste el mensaje y cual fue tu última conexión |
| 123 | 565 | 584 | Rte | M: entonces repetimos el debido |
| 123 | 566 | 585 | Rte | J: qué/ |
| 123 | 567 | 586 | Rte | M: espérate |
| 123 | 568 | 587 | Rte | J: dónde/ |
| 123 | 569 | 588 | Rte | M: mira porque queda en este cortometraje explica la ruptura de una pareja DEBIDO a una red de mensajería instantánea (.) se encuentran en un bar (.) él la acusa de no responderle a su mensaje (.) ella alterada lo niega constantemente DEBIDO a tal |

Figura 48. Ejemplo 21. Revisión G1.

Digresiones

| Digresiones | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios | 4 | 0 | 1 | 5 |
| Enunciados | 13 | 0 | 2 | 15 |

Figura 49: Enunciados de Digresiones del G1

Como ya hemos podido deducir del resto del análisis, el grupo 1 está muy centrado en su tarea por lo que apenas suceden enunciados en los que hablen de algo que no tenga que ver con la tarea.

Características generales del proceso de producción seguido por el Grupo 1

| Operaciones Grupo 1 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL | % enunciados |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|--------------|
| Organización y control | 36 | 28 | 65 | 129 | 15.48 % |
| Planificación | 73 | 77 | 72 | 222 | 26.65% |
| Textualización | 74 | 108 | 57 | 239 | 28.69% |
| Revisión | 39 | 51 | 138 | 228 | 27.37% |
| Digresiones | 13 | 0 | 2 | 15 | 1.80% |

Figura 50: Enunciados por operaciones y sesiones del G1

1. Como hemos podido ir observando a lo largo de este análisis, María y José Luis **llevan a cabo todos los subprocesos** a los que hacíamos referencia en el marco teórico y, además, **de manera bastante equilibrada** (especialmente en planificación, textualización y revisión). Esto choca frontalmente con la creencia generalizada de que los alumnos, cuando escriben, no planifican ni revisan. De hecho, en este ejemplo concreto, son dos operaciones a las que los alumnos dotan de especial importancia incluso cuando no tienen demasiado tiempo (como ocurre en la tercera sesión). Los subprocesos, además, abarcan multitud de tareas concretas diferentes. Por ejemplo, en el caso de la planificación hemos visto que no la podemos catalogar como una “operación general” sino que tiene unas ramificaciones según la tarea a la que haga referencia (generación de ideas, organización de las mismas o

establecimiento de objetivos). En este caso, María y José Luis, apenas explicitan objetivos; sin embargo, plantean multitud de ideas y las organizan de manera lógica. Este hallazgo puede ser especialmente útil en el trabajo en las aulas puesto que, sabiendo que puntualizar objetivos es necesario, se podría insistir más en ello.

2. La **recursividad** marca todo el proceso, es decir, los subprocesos van apareciendo a lo largo de las tres sesiones. Sí es cierto que, dependiendo de la sesión e, incluso, del momento de la misma, predominan unas más que otras pero, en líneas generales, todas van apareciendo con regularidad.
3. **Interconexión de los subprocesos:** Debido a la recursividad a la que acabamos de hacer mención, podríamos decir que las operaciones aparecen unas interconectadas con otras e incluso de manera casi solapada. Por ejemplo, un enunciado de propuesta de texto intentado deja paso, inmediatamente, a uno de revisión (más adelante profundizaremos en las reformulaciones). En este sentido, el estudio ha resultado más complejo puesto que no siempre se podían diferenciar claramente y ha exigido varias consideraciones hasta la contabilización última.
4. **Complejidad:** Los puntos anteriores nos llevan a este gran rasgo general del proceso de escritura seguido por este primer grupo. Pese a que, en los instantes iniciales de la primera sesión, las dudas y la formulación excesiva de preguntas marcaban el ritmo, poco a poco, la pareja va ganando en autonomía y los alumnos intentan resolver ellos mismos la mayoría de cuestiones. Además, aunque no esperan para escribir ni reflexionan sobre objetivos concretos, sí recapacitan y deliberan prácticamente cada línea que añaden a su texto. Su proceso a lo largo de las tres sesiones es equilibrado, y aún nos atreveríamos a decir que forma como un entretejido de distintos subprocesos. Unos están hilados con otros de manera que consiguen elaborar un producto final que, pese a los errores comprensibles de los escritores aprendices, goza de una cohesión y una coherencia destacable.

7.3. Descripción del proceso de escritura del grupo 2

| Grupo 2 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios | 1-40 | 41-113 | 114-182 | 182 |
| Intervenciones | 1-221 | 222-529 | 530-873 | 873 |
| Enunciados | 1-227 | 228-552 | 553-909 | 909 |

Figura 51: Proceso completo de escritura G2

El grupo analizado está formada por una chica (Ana) y dos chicos (Pau y Marc) de 2º de ESO. Uno de ellos es castellanoparlante (Marc), Ana es catalanoparlante mientras que Pau habla francés como lengua materna (y, de hecho, participa muy poco en las conversaciones). Los chicos tienen, habitualmente, unas bajas calificaciones en el área de lenguas. Ella, sin embargo, y así lo veremos durante todo el proceso, posee unas características muy desiguales: es creativa y tiene habilidad con la escritura, pero con otros rasgos que hacen que el trabajo con ella sea un tanto peculiar. Tienen una buena relación entre ellos y con la profesora. A diferencia de la primera agrupación, forman un conjunto heterogéneo.

El protocolo del segundo grupo está constituido por 909 enunciados en 873 intervenciones en correspondientes a 182 episodios. La extensión de estos últimos es también inconstante puesto que, en este caso particular, va desde 2 enunciados hasta los 30. Destaca, por encima de las demás, la operación de planificación.

Si el grupo 1 nos sorprendía por el equilibrio de todo su proceso de composición, en este caso, observaremos interesantes diferencias respecto a, por ejemplo, el ritmo de escritura. Esto nos aportará una visión nueva, pero también muy útil que nos ayudará a encarar esa cuestión que ya planteábamos sobre la agrupación de los alumnos.

Organización y control de la tarea

| Organización y control de la tarea | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|--|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios totales | 10 | 11 | 14 | 35 |
| Enunciados totales | 57 | 29 | 96 | 182 |
| Reparto tareas | 2 | 12 | 33 | 47 |
| Aclaración | 32 | 11 | 8 | 51 |
| Manera trabajo (presentación, orden, pautas) | 14 | 3 | 51 | 68 |
| Otros (interjecciones, etc.) | 9 | 3 | 4 | 16 |

Figura 52: Enunciados de Organización y Control de la tarea del G2

✓ Como veremos a lo largo de **esta primera sesión**, el grupo 2 no sigue un orden preestablecido a la hora de trabajar, marcan su propio ritmo aunque desde el principio hasta el final se muestran colaboradores y con ganas por llevar el quehacer a término con éxito. Como se advierte a través de los datos de la tabla, en la jornada inicial de escritura dedican bastante tiempo la operación de organización y control. Básicamente son dos los motivos que originan estos episodios durante los primeros 30 minutos de escritura:

1. En primer lugar, insisten a la profesora para que les deje poner otro vídeo que consideran de interés para su escrito. Se trata de un cortometraje que Ana conoce, que circula en las redes sociales y cuya temática también es la facilidad de que haya malentendidos por culpa del whatsapp. Es en este punto en el que comenzamos a entrever ciertos rasgos de Ana, como su terquedad. Este aspecto, que puede parecer negativo, se convierte en una cualidad que ella sabe aprovechar en su beneficio para lograr una buena redacción. Sin duda, las características personales son importantes a la hora de formar un grupo y, algunas que en principio pudieran parecer perjudiciales, se tornan en beneficiosas en una situación de escritura.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|-----|---|
| 2 | 4 | 4 | O/C | M: dile a Elisa que lo ponga ((se refiere a un vídeo que ha visto Ana previamente)) |
| 2 | 5 | 5 | O/C | A: no (.) no lo va a poner |
| 3 | | 6 | PLA | A: empieza (.) no sé si empezaba el chico o la chica pero creo que empezaba la chica y dice ‘tenemos que hablar’ y dice el chico ‘habla’y dice e:: bueno:: e:: empiezan así a hablar (.) total que acaban diciéndose eso no/ y luego sale otra imagen que es un chico y una chica en un restaurante hablando y la chica ‘tenemos que hablar’ y dice ‘sí ya lo sé’ dice ‘no eres como antes’ y dice ‘tú tampoco’ y dice ¿‘cómo que no soy como antes’? |
| 4 | | 7 | O/C | A: ya lo tengo fuera |
| 4 | 6 | 8 | O/C | M: espera espera |
| 4 | 7 | 9 | O/C | A: pregúntale tú si lo podría poner para saber más cosas sobre el tema (se refieren al anterior cortometraje del que hablaban y que se han ido pasando por whatsapp) que hemos escogido |

Figura 53: Ejemplo 22. Organización y control G2

- Por otra parte, Ana no acaba de comprender bien el proceso (pese haber asistido a todas las clases y tener delante el esquema) y necesita, antes que nada, resolver todas sus dudas. Por ello, pregunta a sus compañeros y, a continuación, a la profesora. En este punto, es significativa la conciencia que muestran sobre la responsabilidad que acarrea este trabajo ya que, en este caso la alumna (más tarde lo observaremos también en otros miembros del grupo), no quiere empezar la tarea hasta comprender exactamente aquello que debe realizar. No es, sin embargo, una conducta del todo habitual en las aulas de secundaria (o, al menos, a simple vista), donde los alumnos suelen comenzar las tareas aunque tengan ciertas dudas puesto que lo que desean es terminarlas cuanto antes. De hecho, esta es una de las creencias más destacadas entre el profesorado de secundaria: que los estudiantes “solo desean acabar rápido los ejercicios, estén bien o mal”.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|----|----|------------|--|
| 10 | 60 | 61 | O/C Aclar. | A: y ¿qué es el resumen::? pero es que no lo entiendo lo que hay que hacer |
| 10 | 61 | 62 | O/C Aclar. | P: primero hay que hacer un resumen explicando |
| 10 | 62 | 63 | O/C Aclar. | M:=un resumen= |
| 10 | 63 | 64 | O/C Aclar. | P: un resumen explicando todo |
| 10 | 64 | 65 | O/C Aclar. | M: un resumen objetivo |
| 10 | 65 | 66 | O/C Aclar. | P: un párrafo que salga todo (.) los siguientes temas que estáis diciendo (.) opiniones |
| 10 | 66 | 67 | O/C Aclar. | A: pero no lo entiendo (.) si tenemos que hablar de las rupturas ¿por qué tenemos que hacer el resumen? |
| 10 | 67 | 68 | O/C Aclar. | M: esto (.) porque esto está de como de refuerzo |
| 10 | 68 | 69 | O/C Aclar. | A: o sea tenemos que describir el vídeo y luego ¿ya? |
| 10 | 69 | 70 | O/C Aclar. | M: para que te hicieras una idea |
| 10 | 70 | 71 | O/C Aclar. | A: opinamos que (..) por ejemplo describimos el resumen objetivo este y cuando acabamos decimos desde mi punto de vista o sea pues eso que:: por ejemplo opinamos que:: bueno:: que por culpa de esto se:: rompen muchas relaciones como en el caso de este vídeo y tal (.) así sería eso ¿no? |
| 10 | 71 | 72 | O/C Aclar. | P: sí |
| 10 | 72 | 73 | O/C Aclar. | A: vale es que no lo entendía |
| 10 | 73 | 74 | O/C Aclar. | M: si lo pone ahí |

Figura 54: Ejemplo 23. Organización y control G2

| | | | | |
|----|-----|-----|------------|---|
| 14 | 94 | 95 | P | A: a ver el resumen objetivo ¿no? |
| 15 | | 96 | O/C Aclar. | A: Pero Elisa no lo entiendo cómo se tiene que hacer |
| 16 | 95 | 97 | O/C Aclar. | E: ¿Qué no entiendes? Si has venido a todas las clases |
| 16 | 96 | 98 | O/C Aclar. | A: ponemos el título y el resumen de eh:: del texto objetivo sería como esto ((señala el ejemplo que hemos trabajado en clase)) |
| 16 | 97 | 99 | O/C Aclar. | E: claro |
| 16 | 98 | 100 | O/C Aclar. | A: o sea no hay que hacer en plan todo |
| 16 | 99 | 101 | O/C Aclar. | E: ¿cómo? |
| 16 | 100 | 102 | O/C Aclar. | A: no hay que hacer todo un resumen |
| 16 | 101 | 103 | O/C Aclar. | E: no no ahí pone un cuarto |
| 16 | 102 | 104 | O/C Aclar. | M: te lo he dicho |

Figura 55: Ejemplo 24. Organización y control G2

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Los episodios de organización y control en **la segunda sesión** los podríamos dividir asimismo en dos aspectos casi al 50%. En primer lugar, las *dudas* que le formulan a la profesora, especialmente al principio, para asegurar puntos que ya habían trabajado la anterior jornada. Sus intervenciones denotan una mayor inquietud por no equivocarse por lo que se dirigen a la docente en varias ocasiones.

| | | | | |
|----|-----|-----|------------|---|
| 43 | 224 | 231 | O/C Aclar. | A: ¿Elisa? bueno espera (..)nada nada (.) tienes lo del esquema tú/ lo de que había que poner (.) espera a lo mejor está en el cuaderno de pitágora ((pasa hojas)) ¿he dicho pitágora? es bitácora (..) |
| 43 | 225 | 232 | O/C Aclar. | Profesora: dime |
| 43 | 226 | 233 | O/C Aclar. | A: aquí estaba la:: el:: |
| 43 | 227 | 234 | O/C Aclar. | M: =el esquema= |
| 43 | 228 | 235 | O/C Aclar. | A: el esquema de la reseña ¿no? |
| 43 | 229 | 236 | O/C | Profesora: sí (.) está aquí |
| 43 | 230 | 237 | O/C Aclar. | A: vale (.) |
| 43 | 231 | 238 | O/C Aclar. | M: gracias |

Figura 56: Ejemplo 25. Organización y control G2

Por otro lado, también aparecen episodios dedicados al *reparto de tareas* y, en menor medida, a la *manera de presentación*. Ambas esferas no les habían importunado hasta ahora puesto que, durante la primera jornada, el ritmo de trabajo en este grupo había resultado bastante relajado y se habían centrado en la toma de decisiones de otra clase de asuntos. No obstante, en esta sesión ya percibimos cambios en este sentido puesto que el tiempo corre en su contra y saben que les queda aún mucha tarea por realizar. Ahora bien, pese a que Marc controla aquello que les queda, Ana continúa mostrándose más relajada (sin duda, es parte de su particular carácter, muy confiada en que, tarde o temprano acabará su cometido). De nuevo, el carácter de los alumnos influye en su proceso de escritura.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----------------|--|
| 101 | 484 | 505 | O/C R.tareas | M: el viernes lo pasamos a limpio |
| 103 | 486 | 507 | O/C | M: pero:: rápido que nos queda poco tiempo |
| 103 | 487 | 508 | O/C | A: nada (.) da igual no hago nada |

Figura 57: Ejemplo 26. Organización y control G2

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Durante la **tercera sesión** se producen 14 episodios de la operación de organización y control, superando así las dos anteriores jornadas. Esto es debido, sobre todo, a la necesidad de entregarlo todo siguiendo unas pautas muy marcadas desde el inicio (además, tenían que ir señalando que cada parte estaba correcta en su evaluación formativa). En este sentido, uno de los aspectos que les generan dudas es la plantilla preparada⁵⁷ por la profesora. Al principio, Ana mismo cree que es para copiar directamente ahí y eso le causa algún desencuentro con sus compañeros. Finalmente, se da cuenta de que tan solo es una guía para que les resulte más fácil la maquetación de su reseña.

| | | | | |
|-----|-----|-----|--------------|--|
| 116 | 572 | 595 | O/CR.tareas | A: quieres que vea si la puedo imprimir en donde:: |
| 116 | 573 | 596 | O/CR.tareas | M: = claro es que yo guardé una pero claro como yo te la dejé a ti |
| 116 | 574 | 597 | O/CR.tareas | A:=¿cómo era?=- |
| 116 | 575 | 598 | O/CR.tareas | M: eh/ aparecía el whatsapp y el doble check y había otro donde había un chico el whatsapp y una chica |
| 116 | 576 | 599 | O/CR.tareas | A: pero mira que chiquitito que es el espacio ¿eh? |
| 116 | 577 | 600 | O/C R.tareas | M: bueno tampoco vamos a hacer la letra tan grande |
| 116 | 578 | 601 | O/C R.tareas | P: ¿vamos a empezar ya no? |
| 116 | 579 | 602 | O/C R.tareas | M: pregúntale si eso es la foto |
| 116 | 580 | 603 | O/C R.tareas | P: sí eso es la foto |
| 116 | 581 | 604 | O/C R.tareas | A: a ver súmalo |
| 116 | 582 | 605 | O/C R.tareas | P: trae que lo sumo yo |
| 116 | 583 | 606 | O/C R.tareas | P: ¿quién lo copia? |
| 116 | 584 | 607 | O/C R.tareas | M: ¿sí? |
| 116 | 585 | 608 | O/C R.tareas | P: ¿quién lo copia? |
| 116 | 586 | 609 | O/C R.tareas | M: da igual |

Figura 58: Ejemplo 27. Organización y control G2

Además, tienen que elaborar la versión definitiva de su reseña (es el último día) y, por ello, quieren evitar errores que les hagan perder un tiempo que no les sobra.

⁵⁷ Se trataba de un documento en el que aparecía distribuido el espacio para el texto y las fotografías. La intención era que, estéticamente, todas las reseñas siguieran un patrón similar puesto que después iban a formar parte de un mismo documento que se colgaría en el blog de la asignatura.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|----------------|---|
| 126 | 620 | 646 | Ti | A: (...)con quien está donde (..) a ver más (.) un estudio reciente de cyber psychology journal (...)((la profesora explica como utilizar la falsilla)) |
| 127 | | 647 | O/C M. trabajo | A: pero se verá todo raro ¿no? si escribes aquí al final se verá súper raro |
| 128 | 621 | 648 | O/C M. trabajo | M: ¿qué? |
| 128 | 622 | 649 | O/C M. trabajo | A: que si escribes aquí encima de las líneas que si la foro en vez de ponerlo ahí la quieres poner ahí se verá súper raro |
| 128 | 623 | 650 | O/C M. trabajo | P: sí |
| 128 | 624 | 651 | O/C M. trabajo | M: además si no nos cabe es en la otra hoja |
| 128 | 625 | 652 | O/C M. trabajo | A: no lo has entendido ¿no? |
| 128 | 626 | 653 | O/C M. trabajo | M: que si no cabe la foto aquí lo podemos poner aquí |
| 128 | 627 | 654 | O/C M. trabajo | A: no que no es eso (.) que si tienes que escribir vale/ escribir aquí aquí aquí aquí se va a ver raro (..) (F) por el marco(F) |
| 128 | 628 | 655 | O/C M. trabajo | M: pero es que no tenemos que escribir aquí (.) tenemos que escribir aquí en la hoja |
| 128 | 629 | 656 | O/C M. trabajo | P: no::: |
| 128 | 630 | 657 | O/C M. trabajo | A: ah para calcar las líneas |
| 128 | 631 | 658 | O/C M. trabajo | M: claro para no torcernos |
| 128 | 632 | 659 | O/C | A: ah va::le:: |
| 128 | 633 | 660 | O/C | M: yo te la he dejado ahí por si querías mirar lo de la foto |
| 128 | | 661 | O/C | A: ah vale vale vale ah |

Figura 59: Ejemplo 28. Organización y control G2

Planificación

| Planificación | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios totales | 13 | 19 | 1 | 33 |
| Enunciados totales | 88 | 100 | 3 | 191 |
| Generación de ideas | 32 | 46 | 0 | 78 |
| Organización ideas | 19 | 43 | 0 | 62 |
| Establecimiento objetivos | 36 | 4 | 3 | 43 |
| Otros (afirmaciones...) | 1 | 7 | 0 | 8 |

Figura 60: Enunciados de Planificación del G2

✓ La **primera sesión** nos permite conocer cómo, pese a que en un principio les cuesta centrarse en la tarea (hablan de temas que tienen relación pero sin comenzar con el borrador), el grupo 2 dedica un buen número de episodios a la planificación. Además, en líneas generales, son episodios compuestos por bastantes enunciados lo que nos indica que antes de tomar una decisión, la han discutido entre ellos. En este sentido, la operación de planificación tiene ciertos matices que recuerdan a las lluvias de ideas que habíamos utilizado en varias ocasiones en el marco de la secuencia didáctica *¿Eres lo que escribes?*

Por otro lado, el carácter de líder de Ana lo podemos comprobar en muchos enunciados aunque, de manera sorprendente, Marc intenta hacer valer también sus opiniones y, de hecho, en varias ocasiones es él quien la guía a ella en este proceso de escritura. La utilización del adjetivo “sorprendente” no es aleatoria sino que responde a algunos rasgos del alumno: poca confianza en sí mismo, falta de autoestima y un complejo de inferioridad tanto a nivel físico como intelectual.

Es interesante observar, por ejemplo, cómo llegan a la elección de la idea sobre la que argumentarán (tema polémico). Primero, porque no comparten el mismo parecer (39. *claro no lo podríamos hacer porque claro tú hablarías de un tema y nosotros de otro ¿sabes?*) y, segundo, porque consideran que algunos de los temas les resultan poco atractivos. Esta decisión lleva consigo una gran cantidad de enunciados previos que nada tienen que ver con esa “falta de planificación” que se mantiene vigente en las creencias de los profesores.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|----------|---|
| 9 | 32 | 33 | PLA Obj. | A: que lo he dicho por decir ¿eh? que no hace falta que hagamos ese:: que no está decidido (se refiere al tema del que van a hablar) ¿cuál hacemos? (...) es que tú piensa que si hiciéramos el de realidad o:: vida real o virtual (.) ¿tú cuál defenderías? |
| 9 | 33 | 34 | PLA Obj. | M: la virtual |
| 9 | 34 | 35 | PLA Obj. | A: yo no yo haría la real |
| 9 | 35 | 36 | PLA Obj. | P: yo también |
| 9 | 36 | 37 | PLA Obj. | A: no sería la misma |
| 9 | 37 | 38 | PLA Obj. | M: yo no porque:: porque yo por ejemplo ahora últimamente he tenido tantos problemas con mis amigas y eso por ejemplo ahora estoy más en casa y me siento mejor hablando con otra gente |
| 9 | 38 | 39 | PLA Obj. | A: pero claro no lo podríamos hacer porque claro tú hablarías de un tema y nosotros de otro ¿sabes? |
| 9 | 39 | 40 | PLA Obj. | P: ¿y de la obsesión de las redes sociales? |
| 9 | 40 | 41 | PLA Obj. | M: el de la ruptura está muy visto |
| 9 | 41 | 42 | PLA Obj. | A: =está muy visto= |
| 9 | 42 | 43 | PLA Obj. | P: ¿el qué? ¿lo de la obsesión? |
| 9 | 43 | 44 | PLA Obj. | A: no sé por ejemplo la otra reseña también iba de:: iba sobre la obsesión ¿no? |
| 9 | 44 | 45 | PLA Obj. | M: pero no es la misma obsesión |
| 9 | 45 | 46 | PLA Obj. | A: =ves= (..) pero no sé lo que queráis |

Figura 61: Ejemplo 29. Planificación G2

| | | | | |
|----|----|----|---------------|---|
| 12 | 79 | 80 | PLA Org. | A: el título lo dejamos para el final ¿no? |
| 12 | 80 | 81 | PLA Org. | M: pero es que el vídeo es como de refuerzo no hace falta el vídeo |
| 12 | 81 | 82 | PLA Org. | A: el título es las rupturas por redes sociales ¿no? |
| 12 | 82 | 83 | PLA Org. | M: el título del vídeo ¿no? |
| 12 | 83 | 84 | PLA Org. | A: No (..) lo ponemos ya si eso si es ese el tema ¿no? |
| 12 | 84 | 85 | PLA Org. | M: pero es que el título se deja lo último |
| 12 | 85 | 86 | PLA Org. | A: va no hace falta lo podemos poner ya |
| 12 | 86 | 87 | PLA Org. | M: lo ha dicho Elisa |
| 12 | 87 | 88 | PLA Org. Obj. | A: ha dicho si no se os ocurre nada ha dicho se puede dejar para lo último (..) si no se os ocurre ningún tema tal y cual (..) no sé: tú si no quieres no lo pongas yo lo voy a poner ya (...) por culpa de redes sociales ((escriben)) |

Figura 62: Ejemplo 30. Planificación G2

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ En la **segunda sesión**, igualmente se produce un gran número de enunciados de planificación. Quizás no de una manera tan ordenada y sistemática como en el grupo 1, pero, sin lugar a dudas, también dotan de importancia a esta operación. La mayoría de los enunciados están relacionados con el proceso que tienen que seguir para ir acabando la reseña. Es decir, después del resumen objetivo, han de empezar con los argumentos y, antes de dar ningún paso, aseguran bien los próximos movimientos. Así mismo, consideramos necesario indicar que los episodios de planificación de este grupo son más cortos, pero que aparecen intercalados a lo largo de toda la jornada.

| | | | | |
|----|-----|-----|----------|--|
| 69 | 332 | 346 | PLA Obj. | M: a ver ahora puedo poner (..) podemos empezar a:: los argumentos |
| 69 | 333 | 347 | PLA Org. | A: sí |
| 69 | 334 | 348 | PLA Org. | M: empezamos los argumentos (.) en los argumentos ponemos nuestra opinión ¿no? |
| 69 | 335 | 349 | PLA Org. | A: no ahora vamos a hablar de por qué se rompen las relaciones |
| 69 | 336 | 350 | PLA Org. | M: =por eso los argumentos= |
| 69 | 337 | 351 | PLA Org. | A: pero todo esto ya son argumentos |
| 69 | 338 | 352 | PLA Org. | M: no porque no lo presenta así (...) |
| 69 | 339 | 353 | PLA Org. | A: vale pues todavía no hemos acabado la presentación |
| 69 | 340 | 354 | PLA Obj. | M: pero entonces hay que acabarlo ya porque |

Figura 63: Ejemplo 31. Planificación G2

| | | | | |
|----|-----|-----|-----------|---|
| 75 | 366 | 382 | PLA Ideas | M: podemos hablar de de:: cuántas relaciones se pueden romper |
| 75 | 367 | 383 | PLA Ideas | A: o de:: qué vale más la pena pasar tiempo hablando por el whatsapp con tu pareja o estar con él físicamente |

Figura 64: Ejemplo 32. Planificación G2

| | | | | |
|----|-----|-----|-----------|---|
| 89 | 440 | 464 | PLA Ideas | A: sí (...) vale no lo quites eh/ pero claro es que aquí no te lo dicen en cuánto tiempo (.) vamos a buscar a ver si nos lo dicen a lo largo de (.) por ejemplo en 2013 vale rupturas a causa de redes sociales ((escribe en el ordenador)) |
| 89 | 441 | 465 | PLA Ideas | M: ¿pero solo 2013? vale a ver qué |
| 89 | 442 | 466 | PLA Ideas | A: sí por ejemplo |
| 90 | 452 | 467 | Ti | M: vale ahora podemos poner e:: un estudio reciente |
| 90 | 453 | 468 | Ti | A: =además= |
| 91 | 443 | 469 | PLA Ideas | M: pero da igual eso impacta porque pone 28 millones de rupturas cada uno se saca sus propios esos de cada cuánto (..) ves pone ahí lo de 28 en todo el mundo y ya está |

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|-----------|--|
| 91 | 444 | 470 | PLA Ideas | A: bueno en todo el mundo a ver si encuentro algo más (.) una de las aplicaciones de móvil más empleada de todos los tiempos con hasta trescientos millones de usuarios m:: |
| 92 | 454 | 471 | Ti | M: sí además un estudio reciente de cyberpsychology |
| 92 | 455 | 472 | Ti | A: espera que voy por recientes espera esto lo voy a poner en:: ¿cyber? |
| 93 | 445 | 473 | PLA Org. | M: yo creo que con esto ya está bien para profundizar |
| 93 | 446 | 474 | PLA Org. | A: sí ya está vale |

Figura 65: Ejemplo 33. Planificación G2

✓ Al contrario que en las dos previas, la **tercera sesión** destaca precisamente por la carencia de enunciados destinados a planificar, de hecho, únicamente se produce uno. El motivo más plausible es que ya están en la recta final y son los episodios de textualización y de revisión los que copan esta jornada.

| | | | | |
|-----|-----|-----|----------|--|
| 117 | 593 | 616 | PLA Obj. | M: acuérdate que hay que mirar que haya menos repeticiones |
| 117 | 594 | 617 | PLA Obj. | A: sí es verdad vamos a releerlo ¿no? |
| 117 | 595 | 618 | PLA Obj. | M: y raya las repeticiones y así |

Figura 66: Ejemplo 34. Planificación G2

Textualización

| Textualización | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|---------------------------------------|-----------|-----------|------------|------------|
| Episodios totales | 6 | 28 | 31 | 65 |
| Enunciados totales | 41 | 154 | 125 | 320 |
| Enunciado texto intentado | 36 | 83 | 8 | 127 |
| Causa: proponer texto | 19 | 47 | 5 | 71 |
| Causa: aceptar propuesta | 3 | 4 | 0 | 7 |
| Causa: repetir propuesta para ser ev. | 3 | 13 | 0 | 16 |
| Causa: aceptar propuesta con modif. | 6 | 5 | 2 | 13 |
| Otros (dudas, reflexiones...) | 5 | 14 | 1 | 20 |
| Enunciados texto escrito | 5 | 71 | 117 | 193 |
| Dictado | 2 | 21 | 57 | 80 |
| Autodictado | 2 | 24 | 28 | 54 |
| Relectura | 0 | 12 | 11 | 23 |
| Otros | 1 | 14 | 21 | 36 |

Figura 67: Enunciados de Textualización del G2

✓ La textualización del grupo 2 comienza a partir del enunciado 136; previamente, como acabamos de mostrar, los alumnos destinan mucho tiempo tanto a organizar

el trabajo como a planificar. Así pues, en esta **primera sesión**, hasta que no tienen todo muy claro, no empiezan a escribir. Esto provoca que, cuando comienzan, no les surgen tantas dudas como sí ocurría en el grupo 1 y el texto escrito aparece más rápido. Como podemos observar en el enunciado 143, la revisión aparece vinculada con la textualización (este mismo fenómeno ya lo subrayamos en el punto anterior, 7.2).

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|-----|-----|--------|--|
| 22 | 136 | 139 | Te | A: 2012 de la:: ((mira la pizarra)) no veo nada tío (..) |
| 22 | 137 | 140 | Te | M: 2012 |
| 22 | 138 | 141 | Te | A: di::ri::gido:: por:: |
| 22 | 139 | 142 | Te | M: Paco |
| 22 | 140 | 143 | Ti>Rti | A: e interpretado y interpre:: |
| 23 | | 144 | Rti | A: ¿cómo se diría? ¿e interpretado o y interpretado? |

Figura 68: Ejemplo 35. Textualización G2

| | | | | |
|----|-----|-----|----------|--|
| 32 | 180 | 185 | Ti | A: vale entonces interpretado por Miki |
| 32 | 181 | 186 | Ti | M: =Espar::bé= |
| 32 | 182 | 187 | Ti | A: Es::par::bé joer qué nombre más raro y Miriam Hernández e:: va de que (.) va de que se va |
| 32 | 183 | 188 | Ti | P: trata trata |
| 32 | 184 | 189 | Ti | A: trata sobre |
| 32 | 185 | 190 | Ti | M: espérate |
| 32 | 186 | 191 | Ti | P: trata de:: una pareja |
| 32 | 187 | 192 | Ti > Rti | A: sobre una pareja |
| 32 | 188 | 193 | Ti | M: que están sufriendo |

Figura 69: Ejemplo 36. Textualización G2

✓ La operación de textualización es la gran protagonista de la **segunda sesión** del grupo 2 desde el comienzo. La evolución es clara: de 41 enunciados en la jornada anterior a los 154 de esta. Si en el grupo 1, pudimos “intuir” su forma de actuar respecto a la escritura, en esta ocasión resulta más complejo puesto que no siempre siguen la secuencia “texto intentado > revisión ti > texto escrito > revisión te”.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

Comienzan releendo lo que ya tenían escrito (el resumen objetivo) y, a partir de ahí, tras consultar de nuevo el cuaderno de bitácora ⁵⁸(en el que aparecían todas las explicaciones sobre la elaboración de la reseña), continúan la redacción de su borrador. Conviene, en nuestra opinión, destacar que este grupo acude en multitud de ocasiones a los materiales desarrollados durante la secuencia didáctica (la reseña de ejemplo, el listado de marcadores, el esquema de aquello que tiene que contener este género textual, etc.).

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 44 | 235 | 241 | PLA | A: por eso es lo que estamos haciendo (.) e:: opino que el tema central (.) bueno un tema muy importante de este cortometraje son las rupturas por redes sociales e:: y bueno y ya ahí presentando el de esto poner enlaces y todo esto no/ no lo puedo resistir (se refiere a un caramelo) |
| 45 | | 242 | O/C | A: vale entonces pongo eso ¿no? busca tú los marcadores así yo tengo el resumen y tú los marcadores (.) busca los de para iniciar un tema (.) introducir el tema del texto(.) a ver ((lee de la hoja incluida en el Cuaderno de Bitácora)) |
| 46 | | 243 | Ti | A: el objetivo principal (.) nos proponemos exponer (.) NO esto no (..) iniciar opinión |
| 46 | 236 | 244 | Ti | M: a mi juicio |
| 46 | 237 | 245 | Ti | A: a mi modo de ver uno de los temas ¿vale? |
| 46 | 238 | 246 | Ti | M: sí (.) después también está esto |
| 46 | 239 | 247 | Ti | A: a mi modo de ver uno de los temas centrales de este (.) no (.) un tema muy importante al que tratar sobre este texto |
| 46 | 240 | 248 | Ti | M: a mí me da a entender el tema central de este corto |

Figura 70: Ejemplo 37. Textualización G2

| | | | | |
|----|-----|-----|----|---|
| 71 | | 358 | TI | A: vale e:: hay que decir que:: estas relaciones se rompen por la mala interpretación de los mensajes (...) |
| 71 | 344 | 359 | TI | M: ya que no podemos dar la entonación que queremos |
| 71 | 345 | 360 | TI | A: se rompen (..) a causa (...) |
| 71 | 346 | 361 | TI | M: de los mensajes |
| 71 | 347 | 362 | TI | A: ya que no les podemos dar la entonación |
| 71 | 348 | 363 | TI | M: o el tono |
| 71 | 349 | 364 | TI | A: entonación (...) que les corresponde |

Figura 71: Ejemplo 38. Textualización G2

⁵⁸ El cuaderno de bitácora incluía todos los materiales necesarios para el seguimiento de la SD. Lo pueden consultar en los anexos.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 88 | 431 | 452 | Te | A: a ver así lo señala un estudio reciente pon e:: estudio reciente de hiperpsicology and beanosequé pon eso yo te lo dicto |
| 88 | 432 | 453 | Te | M: un estudio |
| 88 | 433 | 454 | Te | A: no cal que lo pongas bien luego ya lo cogemos de ahí pon estudio reciente de cyber en mayúscula psychology lo lees tú/ and byar ¿cómo se dice eso? @@ journal resumido por la cnn |
| 88 | 434 | 455 | Te | M: e: |
| 88 | 435 | 456 | Te | A: pon resumido cnn |
| 88 | 436 | 457 | Te | M: cnn |
| 88 | 437 | 458 | Te | A: no cal que lo pongas bien ahora que sostiene que ya se contabilizan 28 millones de rupturas por culpa de plataformas bueno 28 millones de rupturas |
| 88 | 448 | 459 | Te | A: vale (.) ¿qué haces? |
| 88 | 438 | 460 | Te | M: por redes sociales |

Figura 72: Ejemplo 39. Textualización G2

✓ De nuevo, en la **última sesión** dedicada a la escritura de la reseña, la textualización es una de las operaciones más destacadas junto con la revisión. Eso sí, se trata de una textualización de texto escrito (dictado, autodictado y relectura), esto es, van escribiendo ya su reseña a partir del borrador. No proponen apenas nuevas ideas lo que no quiere decir que simplemente “pasen a limpio” lo que traían ya redactado de la segunda jornada de trabajo. De hecho, modifican bastantes puntos, pero hemos considerado dichos enunciados como revisiones.

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 166 | 807 | 843 | Te | A: <i>hay que decir que las relaciones</i> |
| 166 | 808 | 844 | Te | P: se rompen a causa (...) de la mala interpretación (...) de la mala interpretación de los mensajes (...) coma (..) que no les podemos |
| 166 | 809 | 845 | Te | A: ¿no les podemos? |
| 166 | 810 | 846 | Te | P: no les podemos dar la entonación que les corresponde (...) que les corresponde (.) abre parén |
| 166 | 811 | 847 | Te | A: que les corresponde coma |
| 166 | 812 | 848 | Te | M: XXXX punto com (..) uve |

Figura 73: Ejemplo 40. Textualización G2

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|--|
| 172 | 832 | 868 | Te | M: e::: ya que no se pueden dar ciertas muestras de afecto |
| 172 | 833 | 869 | Te | A: de afecto |
| 172 | 834 | 870 | Te | M: de afecto |
| 172 | 835 | 871 | Te | A: venga |
| 172 | 836 | 872 | Te | M: sí (.) ahora otro párrafo |

Figura 74: Ejemplo 41. Textualización G2

Revisión

| Revisión | | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|---------------|--|-----------|-----------|-----------|-------|
| Pre-textual | Enunciados | 12 | 35 | 2 | 49 |
| Textual | Enunciados | 4 | 4 | 121 | 129 |
| CAUSAS | | | | | |
| | Percepción desajuste | 10 | 18 | 17 | 45 |
| | Pérdida control de la producción | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | Recuperación ideas para proseguir con la redacción | 0 | 9 | 11 | 20 |
| | Otros | 5 | 11 | 94 | 110 |
| | Episodios | 5 | 14 | 21 | 40 |
| TOTAL | Enunciados | 16 | 39 | 123 | 178 |

Figura 75: Enunciados de Revisión G2

✓ En esta **primera sesión** del grupo 2, los episodios de revisión son escasos. Se trata de algo lógico si tenemos en cuenta que apenas han escrito (recordemos que su textualización comienza en el enunciado 136). En concreto solo hay 16 enunciados, de los cuales, 12 son pre-textuales (es decir, antes de escribir) y 4 sobre la escritura ya realizada. Se tratan, además, de episodios muy breves en los que revisan un aspecto puntual, generalmente por la percepción de un desajuste en relación a la ortografía o con el léxico.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|-----|-----|--------|---|
| 22 | 140 | 143 | Ti>Rti | A: e interpretado y interpre:: |
| 23 | | 144 | Rti | A: ¿cómo se diría? ¿e interpretado o y interpretado/? |
| 23 | 141 | 145 | Rti | J: e porque empieza:: |
| 23 | 142 | 146 | Rti | A:= sí no/= |
| 23 | 143 | 147 | Rti | J: porque e la puedes poner cuando empieza:: y interpretado por Miki:: Esparbre:: Esparbé |

Figura 76: Ejemplo 42. Revisión G2

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 39 | 215 | 221 | Rti | A: pero no (.) el whatsapp sería la aplicación y al whatsapp sería el mensaje ¿no? |
| 39 | 216 | 222 | Rti | J: es verdad |
| 39 | 217 | 223 | Rti | A: pero el doble check no quiere decir porque yo estuve viendo un reportaje |
| 39 | 218 | 224 | Rti | Y: el doble check significa que ha llegado |
| 39 | 219 | 225 | Rti | A: pero no que lo has leído |

Figura 77: Ejemplo 43. Revisión G2

✓ En la **segunda sesión**, como ya hemos mencionado, el grupo 2 cambia su ritmo de trabajo y esto también se trasluce en los enunciados dedicados a la revisión. Si el primer día, podríamos decir que los alumnos “lo daban todo por bueno” (el resumen objetivo no les costó apenas esfuerzo), ahora, sin embargo, cuando están realizando la parte argumentativa encuentran más escollos y se cuestionan muchos aspectos antes de incorporarlos. Esta es una diferencia notable con el grupo 1, al que realizar la sinopsis del cortometraje le supuso un gran trabajo.

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|------------------------|
| 74 | 362 | 378 | Rti | M: ¿primeramente? |
| 74 | 363 | 379 | Rti | A: sí |
| 74 | 364 | 380 | Rti | M: ¿está bien dicho? |
| 74 | 365 | 381 | Rti | A: sí primeramente e:: |

Figura 78: Ejemplo 44. Revisión G2

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 83 | 385 | 404 | Rti | A: =pero no íbamos a poner primero lo de las sospechas/= |
| 83 | 386 | 405 | Rti | M: bueno sí |
| 83 | 387 | 406 | Rti | A: y luego ya lo tuyo (.) espera yo tengo más cosas que tú nene ((miran el glosario de vocabulario que tienen en el cuaderno de bitácora)) horripilante encantador:: (..) vale (.) |

Figura 79: Ejemplo 45. Revisión G2

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--------------------------------------|
| 105 | 491 | 513 | Rti | A:=así pues (.) NO (.) en definitiva |
| 105 | 492 | 514 | Rti | M: o para finalizar |
| 105 | 493 | 515 | Rti | A: en definitiva |
| 105 | 494 | 516 | Rti | M: vale |

Figura 80: Ejemplo 46. Revisión G2

Como podemos observar en la tabla, la mayoría de los enunciados de revisión son los destinados al texto intentado, es decir, mientras conversan y antes de escribirlos.

✓ Finalmente, en la **tercera sesión**, como ya hemos adelantado en el apartado destinado a la textualización, la revisión del texto escrito es fundamental. De la misma forma que ocurría con el grupo 1, esta operación aparece de forma continua a lo largo de toda la jornada. Por tanto, podríamos decir que no hay nada de su borrador inicial que añadan en su versión definitiva si no ha pasado antes por el filtro que supone una revisión. Como se puede percibir en la tabla, la gran mayoría de enunciados no puede enmarcarse en una de las tres causas puesto que muchos de ellos son reflexiones sobre su escrito a partir de, por ejemplo, la percepción de un desajuste que detecta un compañero. De igual manera, son de variable extensión, en algunos momentos les cuesta llegar a un acuerdo sobre si algo está correcto o no y, en otros, lo deciden con rapidez.

En primer lugar, antes de comenzar la reseña definitiva, utilizan el guión de evaluación formativa para comprobar que han incluido aquello que estaba pautado.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 115 | 541 | 564 | Rte | A: a ver (.) voy marcando lo que tú me digas/ dime las preguntas |
| 115 | 542 | 565 | Rte | M: el título está escrito con otro tipo de letra/ |
| 115 | 543 | 566 | Rte | A: m:: bueno pues sí lo pondremos en otro tipo de letra |
| 115 | 544 | 567 | Rte | M: ¿tiene una sinopsis? |
| 115 | 545 | 568 | Rte | A: ¿una qué?/ |
| 115 | 546 | 569 | Rte | M: parte expositiva o resumen objetivo |
| 115 | 547 | 570 | Rte | A: sí |
| 115 | 548 | 571 | Rte | M: ¿la sinopsis completamente objetiva? |
| 115 | 549 | 572 | Rte | A: ¿pero qué es sinopsis? (.) AH esto sí |
| 115 | 550 | 573 | Rte | M: tiene una opinión (.) ¿una parte de opinión? |
| 115 | 551 | 574 | Rte | A: sí |
| 115 | 552 | 575 | Rte | M: la parte de opinión tiene al menos quince líneas |
| 115 | 553 | 576 | Rte | A: ¿ein? a ver una dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez once pero ya es un buen texto así que |

Figura 81: Ejemplo 47. Revisión G2

A continuación, ya inician la revisión, oración a oración, de su borrador.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 118 | | 619 | Te | A: vale (.) <i>el cortometraje doble check 2012 dirigido por Paco Caballero y interpretado (.)</i> |
| 119 | 596 | 620 | Rte | A: interpretado por:: aquí no iría interpretado por ((se refiere a un signo de puntuación)) sí ¿no? |
| 119 | 597 | 621 | Rte | P: pon dos puntos |
| 119 | 598 | 622 | Rte | A: <i>Miki Esparbé y Miriam Hernández trata sobre una pareja que está en un restaurante e inician una discusión (.)</i> aquí sobre lo podríamos |
| 119 | 599 | 623 | Rte | M: sí |
| 119 | 600 | 624 | Rte | A: y por qué lo podríamos:: |
| 119 | 601 | 625 | Rte | M: <i>e inician una discusión</i> y ya está y quitamos el sobre no hace falta |
| 119 | 602 | 626 | Rte | P: sin el sobre coma |

Figura 82: Ejemplo 48. Revisión G2

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 171 | 826 | 862 | Rte | P: no has puesto la coma aquí |
| 171 | 827 | 863 | Rte | A:¿ iba una coma aqu? |
| 171 | 828 | 864 | Rte | M: sí |
| 171 | 829 | 865 | Rte | A: ¿con él::? |
| 171 | 830 | 866 | Rte | M: sí con él físicamente |
| 171 | 831 | 867 | Rte | A: pongo él barra ella ¿vale? (...) físicamente |

Figura 83: Ejemplo 49. Revisión G2

Digresiones:

| Digresiones | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios | 5 | 1 | 3 | 9 |
| Enunciados | 25 | 3 | 10 | 38 |

Figura 84: Enunciados de Digresiones G2

A diferencia del grupo 1, Ana, Pau y Marc sí se desvían en algunos enunciados de la tarea que están realizando. Sucede especialmente durante la primera sesión cuando todavía creen que tienen tiempo de sobra por delante y están más relajados. Un buen número de ellos están relacionados con un cortometraje que vio Ana y que quiere contarle pese a que sabe que la profesora no lo reproducirá en clase (lo ha preguntado con anterioridad).

Características generales del proceso de producción seguido por el Grupo 2

| Operaciones Grupo 2 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL | % enunciados |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|--------------|
| Organización y control | 57 | 29 | 96 | 182 | 20.02% |
| Planificación | 88 | 100 | 3 | 191 | 21.01% |
| Textualización | 41 | 154 | 125 | 320 | 35.20% |
| Revisión | 16 | 39 | 123 | 178 | 19.58% |
| Digresiones | 25 | 3 | 10 | 38 | 4.18% |

Figura 85: Proceso completo de escritura G2

1. El análisis del grupo 2, pese a, como ya hemos dicho, mostrar un ritmo de escritura distinto al primero, nos deja ver un proceso coherente en el que, de nuevo, también **llevan a cabo todas las operaciones**. En este caso, aunque no hay una división tan equilibrada entre los enunciados, encontramos que entre la planificación, la organización y el control y la revisión, no hay apenas diferencias en el peso total del proceso. Sí observamos cómo no todas las operaciones se producen por igual sino que, dependiendo de la fase, unas tienen más protagonismo que otras (por ejemplo, en la última sesión la revisión es la central).

En cualquier caso, el proceso de escritura de Marc, Ana y Pau (aunque este último apenas aporta) refuerza la idea de que las operaciones se llevan a cabo cuando resultan necesarias. Quedan, por tanto, bien engarzadas en el transcurso de la redacción.

2. La **recursividad**, como ya ocurría con el primer grupo, marca todo el proceso, es decir, los subprocesos aparecen a lo largo de las tres sesiones. De hecho, en algunas ocasiones, el propio enunciado de texto intentado lleva “implícita” su propia revisión, por ejemplo, a través de una propuesta en forma de pregunta.
3. **Complejidad:** Aunque al inicio del análisis de este grupo (heterogéneo, al contrario que el anterior) nos surgieron dudas respecto a su trabajo colaborativo, es de recibo subrayar que su proceso de escritura nos ha sorprendido gratamente. Pensábamos que la fuerte personalidad de Ana, con rasgos de líder, iba a marcar el paso y, sin embargo, no ha sido así. Durante las tres sesiones, los dos miembros principales han sabido aportar sus puntos de vista, combinarlos y sacar adelante su reseña. Respecto a Pau, su representación ha sido mínima (se puede comprobar simplemente contando el número de intervenciones) y sin demasiada importancia.

Por tanto, hasta este punto del estudio, no existe una divergencia de excesiva importancia entre un grupo homogéneo (el G1) o heterogéneo (el G2).

7.4. Descripción del proceso de escritura del grupo 3

Finalmente, el tercer grupo está formado por dos alumnas que, a diferencia de los otros emparejamientos, tienen una relación de amistad que ha perdurado a lo largo de los años. Ambas vienen del mismo colegio de primaria, de un barrio del extrarradio de Tarragona y muestran una gran complicidad. Citamos esta

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

peculiaridad puesto que, en determinados momentos, tiene una manifiesta importancia en el trabajo cooperativo. A nivel de contenidos, Carla suele obtener mejores resultados que Alba más por una cuestión de conocimientos previos que por esfuerzo. Las dos suelen tener un buen comportamiento en el aula y entregan los trabajos a tiempo.

El protocolo de este último grupo está constituido por 882 enunciados en 859 intervenciones divididos en 199 episodios. El número de estos tres aspectos es, por tanto, mayor que el de la primera agrupación (siendo también dos los miembros).

Sin embargo, son episodios más breves y que se suceden a más velocidad.

| Grupo 3 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios | 1-38 | 39-128 | 129-199 | 199 |
| Intervenciones | 1-175 | 176-564 | 565-859 | 859 |
| Enunciados | 1-178 | 179- 576 | 577-882 | 882 |

Figura 86: Episodios, intervenciones y enunciados del grupo 3

Como iremos desgranando a continuación, y cumpliéndose así el objetivo de poder analizar tres grupos que nos aportarán rasgos distintivos, Alba y Carla no siguen, en líneas generales, ni el ritmo equilibrado del primer grupo ni la visión similar (aunque menos constante) que nos aportaba el segundo. Observaremos, por tanto, una nueva manera de enfrentarse a la tarea escritora que manifiesta más claramente su posición inexperta frente a esta.

Organización y control de la tarea

| Organización y control de la tarea | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|--|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios | 10 | 10 | 19 | 39 |
| Enunciados totales | 46 | 34 | 117 | 197 |
| Reparto tareas | 20 | 26 | 18 | 64 |
| Aclaración | 9 | 2 | 1 | 12 |
| Manera trabajo (presentación, orden, pautas) | 17 | 3 | 93 | 113 |
| Otros (interjecciones, etc.) | 0 | 3 | 5 | 8 |

Figura 87: Enunciados de Organización y control de la tarea del G3

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Como veremos a lo largo de **esta primera sesión**, al grupo 3 le cuesta mucho encontrar una ruta de trabajo con la que se sientan cómodas. Transmiten cierta inseguridad pero, al contrario que en los ejemplos ya analizados, no optan por pedir excesivas aclaraciones a la profesora. Más bien, deciden simplemente empezar desde el primer momento con la reseña e ir resolviendo aquellos problemas que se les presentan de manera autónoma (con mayor o menor éxito). Esto origina, de hecho, los primeros enunciados de la operación de organización y control.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|------------|--|
| 11 | 43 | 45 | O/C Aclar. | C: entonces no he entendido el vídeo |
| 11 | 44 | 46 | O/C Aclar. | A: es que el doble check no es que lo hayas visto |
| 11 | 45 | 47 | O/C Aclar. | C: bueno a veces |
| 11 | 46 | 48 | O/C Aclar. | A: no (.) es que se ha enviado (.) en el whatsapp un check es que tú que tú desde tu móvil lo has enviado pero no le llegó y dos checks es que llega |
| 11 | 47 | 49 | O/C Aclar. | C: ah no pero igualmente pero entonces por qué |
| 11 | 48 | 50 | O/C Aclar. | A: y por mucho que tú no tengas el whatsapp si te lo dejas abierto y el móvil no está bloqueado sale |
| 11 | 49 | 51 | O/C Aclar. | C: ya eso sí que me pasa muchas veces |
| 11 | 50 | 52 | O/C Ord. | A: Filmin ¿no? ((están escribiendo la primera frase)) |
| 11 | 51 | 53 | O/C Ord. | C: ¿ya? |
| 11 | 52 | 54 | O/C Ord. | A: tú copia uno resumen objetivo |
| 11 | 53 | 55 | O/C Ord. | C: va que hay que hacer como si fuera la reseña |
| 11 | 54 | 56 | O/C Ord. | A: pero esto es en sucio |
| 11 | 55 | 57 | O/C Ord. | C: pero que tenemos que hacer como si fuera la reseña |
| 11 | 56 | 58 | O/C Ord. | A: (F) vale (F) usted perdone |
| 11 | 57 | 59 | O/C Ord. | C: hay que resumirlo |
| 11 | 58 | 60 | O/C Ord. | A: a ver |

Figura 88: Ejemplo 50. Organización y control G3

✓ La evolución de este grupo es, quizás, la que posee un menor equilibrio de las estudiadas, y se han producido unas acentuadas oscilaciones en su ritmo de trabajo. En esta línea, las operaciones de organización y control siguen sin destacar en esta **segunda sesión**. Podríamos suponer que su manera de trabajo, como iremos

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

desmenuzando, no necesita de esta operación puesto que siguen un ritmo que, aunque menos productivo, les funciona para llevar a cabo su propósito. Como comentábamos en la descripción inicial de Alba y Carla, a ellas les une una confianza vinculada a una amistad, esto provoca que, por ejemplo, respecto a la organización de la tarea, Carla manifiesta durante casi media sesión (sin rubor alguno y para sorpresa de la profesora/investigadora) que no tiene ningunas ganas de trabajar.

| | | | | |
|----|-----|-----|------------|--|
| 42 | 189 | 192 | O/C Tareas | C: no tengo ganas de escribir |
| 42 | 190 | 193 | O/C Tareas | A: pues ya escribo yo y piensas tú (..) ¿eh? |

Figura 89: Ejemplo 51. Organización y control G3

Sin embargo, conforme van pasando los minutos, Carla comienza a ponerse al nivel de su compañera y a participar activamente.

| | | | | |
|----|-----|-----|------------|--|
| 56 | 242 | 247 | O/C Tareas | A: @@ pues habrá que quedar para hacerlo |
| 56 | 243 | 248 | O/C Tareas | C: no (.) no tengo ganas (.) quiero dormir (..) vamos a ver (..) centrémonos |

Figura 90: Ejemplo 52. Organización y control G3

| | | | | |
|----|-----|-----|------------|---|
| 75 | 319 | 325 | O/C Tareas | C: sí pero hay que sacar la foto |
| 75 | 320 | 326 | O/C Tareas | A: se coge una conversación cualquiera (.) puedes coger mi de esto o sea mi face (.) poner cuatro cosas que tengan sentido y haces una captura (...) A ver ahora podemos poner (.) voy a coger lo de los marcadores textuales (...) |

Figura 91: Ejemplo 53. Organización y control G3

✓ Durante la **tercera sesión**, Alba y Carla dedican muchos más enunciados (117) a las operaciones de organización y control que en las dos anteriores (46-34). Pese a que hemos comprobado con los grupos ya analizados que es un comportamiento habitual dentro del proceso de escritura, en su caso este aumento es aún más significativo. Conviene señalar que la mayoría de lo comentado está relacionado con el hecho de que entregar la versión final y eso acarrea tener muy presente, por ejemplo, cómo presentarlo adecuadamente. Este aspecto no lo incluían apenas en las jornadas previas cuando conversaban para elaborar el borrador.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

Podemos concluir que, llegado el momento de necesitarlo de manera inmediata, el grupo 3 también organiza y controla la tarea. Ahora bien, como ya hemos explicado anteriormente, no piensan en ello si no es ineludible.

| | | | | |
|-----|-----|-----|------------|---|
| 141 | 587 | 601 | O/C M.Trab | C: ¿lo hacemos primero con lápiz? o ya directo en boli |
| 141 | 588 | 602 | O/C M.Trab | A: lo hacemos directo en boli |
| 141 | 589 | 603 | O/C M.Trab | C: vale (.) vamos a ver el título con que lo hagamos aquí |
| 141 | 590 | 604 | O/C M.Trab | A: sí con dos barritas ya está |
| 141 | 591 | 605 | O/C M.Trab | C: o sea mira tenemos que empezar aquí ¿no? |
| 141 | 592 | 606 | O/C M.Trab | A: sí |
| 141 | 593 | 607 | O/C M.Trab | C: pero entonces ¿le doy la foto? |
| 141 | 594 | 608 | O/C M.Trab | A: la foto ¿la dejamos ahí? |
| 141 | 595 | 609 | O/C M.Trab | C: ¿aquí? ¿lo hacemos más pequeño? |
| 141 | 596 | 610 | O/C M.Trab | A: No:: |
| 141 | 597 | 611 | O/C M.Trab | C: es que:: t¿ú has visto todo lo que tenemos que copiar? bueno:: tú letra es más pequeña pero:: |
| 141 | 598 | 612 | O/C M.Trab | A: pero si no también lo podemos hacer por detrás |
| 141 | 599 | 613 | O/C M.Trab | C: no (.) no es una hoja |
| 141 | 600 | 614 | O/C M.Trab | A: mira hacemos una cosa (.) lo escribimos todo y la foto la dejamos aquí abajo (.) pequeñita (.) |

Figura 92: Ejemplo 54. Organización y control G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|------------|---|
| 175 | 745 | 765 | Rte | A: pero ¿y si te vuelve un obsesivo? |
| 176 | | 766 | O/C M.Trab | A: ay Carla |
| 176 | 746 | 767 | O/C M.Trab | C: ¿qué? |
| 176 | 747 | 768 | O/C M.Trab | A: te ha ocupado todo esto y voy por aquí |
| 176 | 748 | 769 | O/C M.Trab | C: ¿y qué te falta? |
| 176 | 749 | 770 | O/C M.Trab | A: esto |

Figura 93: Ejemplo 55. Organización y control G3

Planificación

| Planificación | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios totales | 4 | 21 | 5 | 30 |
| Enunciados totales | 18 | 105 | 11 | 134 |
| Generación de ideas | 13 | 45 | 6 | 64 |
| Organización ideas | 0 | 19 | 2 | 21 |
| Establecimiento objetivos | 2 | 35 | 3 | 40 |
| Otros (afirmaciones...) | 3 | 6 | 0 | 9 |

Figura 94: Enunciados Planificación del G3

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Si hay algo que nos ha llamado la atención de este grupo es la ausencia casi total de planificación en esta **primera sesión**. Prácticamente su única decisión en este sentido es la relativa al tema sobre el cual argumentarán puesto que el resto de enunciados de esta operación son de generación de ideas, pero de una forma poco concreta. Como se puede comprobar en el ejemplo siguiente, ni siquiera una elección sobre la temática es demasiado discutida. Insistimos en que, en los primeros momentos, el grupo mostraba poca claridad sobre cómo actuar dejándose llevar por lo que impulsivamente pensaban que era lo que había que hacer. Sin embargo, como veremos a partir de la siguiente jornada, la labor de Carla y Alba sufre una transformación en positivo.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|-----------|---|
| 2 | 3 | 4 | PLA Obj. | A: ¿de qué lo hacemos? a ver:: a ver reseña (...) Tema (.) ¿whatsapp positivo? |
| 2 | 4 | 5 | PLA Ideas | C: no eso lo podemos poner al final podemos poner algo de las ideas malas y luego:: los jóvenes controlan las parejas |
| 2 | 5 | 6 | PLA Ideas | A: los jóvenes controlan parejas y luego podemos decir o sea al final del todo o así en el medio podemos decir también:: hay que contar que para que:: ya sabes:: |

Figura 95: Ejemplo 56. Planificación G3

✓ En esta **segunda sesión**, el aumento de enunciados destinados a planificar es más que destacable (de los escasos 18 a más del centenar). En este sentido, Carla y Alba establecen objetivos de una manera “cortoplacista” puesto que hasta que no acaban con lo que ellas consideran que va en primer lugar, no pasan a pensar en lo siguiente. En ningún momento, cuando están exponiendo, por ejemplo, el tema polémico, reflexionan sobre qué acción realizarán en el fragmento posterior de su reseña.

| | | | | |
|----|-----|-----|----------|--|
| 48 | 212 | 216 | PLA Obj. | A: a ver (.) ahora hay que hacer ((mira el cuaderno de bitácora)) |
| 48 | 213 | 217 | PLA Obj. | C: habrá que hacer la reseña (.) ((señala los apuntes)) Tu opinión |
| 48 | 214 | 218 | PLA Obj. | A: vale (.) dónde está copiado lo que puso la profe/ |
| 48 | 215 | 219 | PLA Obj. | C: aquí |

Figura 96: Ejemplo 57. Planificación G3

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|----------|---|
| 50 | 224 | 229 | PLA Obj. | A: ((lee de la hoja)) Presentar tema polémico (.) en el tema polémico:: |
| 50 | 225 | 230 | PLA Obj. | C: primero la opinión (..) no ves que pone aquí (.) dos (.) opinión y luego ya pone en el tema polémico:: |
| 50 | 226 | 231 | PLA Obj. | A: o sea en la opinión tiene que haber todo esto ((señala el esquema)) |
| 50 | 227 | 232 | PLA Obj. | C: eso es la opinión |
| 50 | 228 | 233 | PLA Obj. | A: vale:: jóvenes que controlan parejas |

Figura 97: Ejemplo 58. Planificación G3

Si, como decíamos en el párrafo anterior, se marcan objetivos siguiendo el ritmo de su redacción, a continuación, mostramos algunos ejemplos de cómo generan ideas. Siguiendo la tónica de los enunciados de establecimiento de objetivos, conciben y ordenan las ideas también de una manera bastante particular. Deliberan exclusivamente sobre aquello a lo que están intentando dar forma en ese instante, lo dan por válido casi de inmediato y comienzan a textualizar.

PLA (objetivos) → PLA (ideas) → Texto intentado

| | | | | |
|----|-----|-----|-----------|---|
| 94 | 382 | 388 | PLA Obj. | C: es que esto ya no es más:: es que:: es que ya hemos presentado el tema |
| 94 | 383 | 389 | PLA Ideas | A: pues ahora hay que hacer las razones (..) o:: aquí pongo:: o en esto de primeramente podríamos poner ya lo del:: (..) primeramente (.) sin malentendidos sí que se sabe que el whatsapp (.) porque las redes sociales ayudan a la hora de mantener relaciones cuando por ejemplo están a distancia:: es que es el único ejemplo que se me ocurre |
| 95 | 384 | 390 | Ti | C: venga va |
| 95 | 385 | 391 | Ti | A: ehmm a ver (.) ponemos eso/ Antes de que haiga* confusiones sabemos que:: (..) |

Figura 98: Ejemplo 59. Planificación G3

✓ Finalmente, en la **tercera sesión**, el grupo 3 vuelve a su tendencia inicial de no dotar de importancia a la planificación (un hecho que les distancia del proceso seguido por el primer grupo, por ejemplo, quienes destinan 72 enunciados a esta operación en la tercera jornada). Prácticamente, como ya hemos visto, Alba y Carla enseguida dan por válidas las propuestas de cualquiera de las dos por lo que no necesitan de esta operación. Así mismo, en esta última jornada de escritura, dedican casi todo el tiempo a “pasar a limpio” lo que habían hecho en borrador. Por tanto,

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

salvo en momentos puntuales como los que ahora veremos, en su proceso de escritura no cabe una nueva generación de ideas (se nutren de las ya desarrolladas el día previo) y, por tanto, tampoco hay demasiado que organizar. Respecto al establecimiento de objetivos, se muestran preocupadas por el título puesto que, como había recomendado la profesora, lo han dejado para el final y, por falta de tiempo, no se sienten “inspiradas”. Es una parte de la estructura de la que se acuerdan a lo largo de toda la sesión y, por ello, hacen referencia a ella aunque sea con un enunciado suelto que se queda sin contestación (142).

| | | | | |
|-----|-----|-----|----------|-----------------------------------|
| 140 | 585 | 599 | PLA Obj. | C: el título (.) eso es lo último |
| 140 | 586 | 600 | PLA Obj. | A: sí pero hay que pensarlo |

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----------|-------------------------------|
| 142 | 607 | 621 | PLA ideas | C: ¿qué título podemos poner? |
|-----|-----|-----|-----------|-------------------------------|

Figura 99: Ejemplo 60. Planificación G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|----------|-----------------------------------|
| 186 | 800 | 822 | O/C | A: el título lo ponemos en verde/ |
| 187 | 801 | 823 | PLA Obj. | C: sí pero hay que pensar |

Figura 100: Ejemplo 61. Planificación G3

Textualización

| Textualización | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Episodios totales | 13 | 34 | 20 | 67 |
| Enunciados totales | 69 | 169 | 54 | 292 |
| Enunciado texto intentado | 60 | 89 | 24 | 173 |
| Causa: proponer texto | 32 | 59 | 17 | 108 |
| Causa: aceptar propuesta | 16 | 21 | 5 | 42 |
| Causa: repetir propuesta para ser ev. | 7 | 2 | 2 | 11 |
| Causa: aceptar propuesta con modif. | 5 | 7 | 0 | 12 |
| Otros (dudas, reflexiones...) | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Enunciados texto escrito | 9 | 80 | 30 | 119 |
| Dictado | 3 | 20 | 3 | 26 |
| Autodictado | 5 | 24 | 6 | 35 |
| Relectura | 0 | 35 | 21 | 56 |
| Otros (afirmaciones,...) | 1 | 1 | 0 | 2 |

Figura 101: Enunciados de textualización del grupo 3

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Siguiendo la tendencia de lo ya citado en las dos primeras operaciones analizadas, no nos ha resultado extraño que los enunciados de textualización de Carla y Alba sean bastante abundantes **en esta primera sesión**. Este alto número es debido a los motivos ya esgrimidos anteriormente: la excesiva autonomía, la falta de reflexión y la premura por empezar la reseña sin planificar nada previamente. Desde el principio de la jornada, se muestran decididas a acabar con el resumen objetivo por lo que comienzan la tarea escritora directamente.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|----|----------------------------------|
| 14 | 66 | 68 | Ti | A: 2012 |
| 14 | 67 | 69 | Ti | C: eh |
| 14 | 68 | 70 | Ti | A: con el director |
| 14 | 69 | 71 | Ti | C: Paco Caballero |
| 14 | 70 | 72 | Ti | A: con el director:: |
| 14 | 71 | 73 | Ti | C: está interpretado:: |
| 14 | 72 | 74 | Ti | A: e interpretado |
| 14 | 73 | 75 | Ti | C: no(.) está interpretado PUNTO |
| 14 | 74 | 76 | Ti | A: punto |
| 14 | 75 | 77 | Ti | C: está interpretado |
| 14 | 76 | 78 | Te | A: está interpretado |
| 14 | 77 | 79 | Te | C: por Miki Esparbé |

Figura 102: Ejemplo 62. Textualización G3

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 27 | 110 | 113 | Ti | A: cuando el chico |
| 27 | 111 | 114 | Ti | C: preparando un viaje coma cuando el chico coma |
| 27 | 112 | 115 | Ti | A: cuando el chico |
| 27 | 113 | 116 | Ti | C: Sí::: |
| 27 | 114 | 117 | Ti | A: le saca el tema |
| 27 | 115 | 118 | Ti | C: del doble check (.) del whatsapp no |
| 27 | 116 | 119 | Ti | A: le saca el tema de la infidelidad |
| 27 | 117 | 120 | Ti | C: de la infidelidad (.) no (.) pero es del whatsapp |
| 27 | 118 | 121 | Ti | A: o sea del tema del doblecheck (..) que significa que se ha enviado (..) no(.) del doble check punto |
| 27 | 119 | 122 | Ti | C: vale |
| 27 | 120 | 123 | Ti | A: vale punto @ ay me siento guay |
| 27 | 121 | 124 | Ti | C: te sientas en una silla (..) doblecheck punto (..) le saca el tema del doblecheck |
| 27 | 122 | 125 | Ti | A: le dice que le ha enviado |
| 27 | 124 | 126 | Ti | C: discuten porque él |

Figura 103: Ejemplo 63. Textualización G3

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 36 | 156 | 159 | Ti | E: el novio bueno muchos |
| 36 | 157 | 160 | Ti | A: le pide el móvil |
| 36 | 158 | 161 | Ti | C: le pide el Iphone |
| 36 | 159 | 162 | Ti | A: el Iphone |
| 36 | 160 | 163 | Ti | C: ¿en serio pongo Iphone? |
| 36 | 161 | 164 | Ti | A: sí es un Iphone ¿no/? |
| 36 | 162 | 165 | Ti | C: cla::ro como mi móvil (.) el joven le pide el Iphone y ve que ha visto el mensaje |

Figura 104: Ejemplo 64. Textualización G3

✓ La **segunda sesión** es, de nuevo, muy productiva en lo que a textualización se refiere, especialmente a partir de que Carla se moviliza (recordemos que comenzó la jornada quejándose de que tenía mucho sueño y no podía trabajar). Esta alumna tiene una cierta destreza escritora y, aunque sin meditar apenas, es capaz de construir fragmentos con relativa facilidad. Eso hace que, desde el momento que ella empieza a colaborar de forma activa (gracias, por otro lado, a la paciencia mostrada por su compañera Alba) los enunciados de textualización se suceden más rápido.

Como podemos comprobar, el número de enunciados de texto intentado y de texto escrito es similar en esta sesión. Este equilibrio en la cantidad rompe con las

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

dinámicas llevadas a cabo por los otros grupos estudiados, pero es coherente con el proceso de escritura llevado a cabo por Alba y Carla:

PLA (objetivos) → PLA ideas → Texto intentado → Texto escrito

Esto es, la operación de texto intentado es prácticamente un trámite para llegar al escrito puesto que enseguida dan por admitidas sus propuestas. Ese es el motivo por el que la cantidad de enunciados es parecido. Veamos algunos ejemplos.

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 106 | 423 | 432 | Ti | A: hablar con alguien con alguien que hace mucho tiempo que no hablas |
| 106 | 424 | 433 | Ti | C: hablar:: con:: alguien:: con el que llevas:: mucho tiempo:: |
| 106 | 425 | 434 | Ti | A: sin mantener una con:: |
| 106 | 426 | 435 | Ti | C: =sin intercambiar palabras= |
| 106 | 427 | 436 | Ti | A: sí |
| 106 | 428 | 437 | Ti | C: no/ |
| 106 | 429 | 438 | Ti | A: sí:: |
| 106 | 430 | 439 | Te | C: hablar:: con alguien:: |
| 106 | 431 | 440 | Te | A: con alguien/ sin hablar con alguien |
| 106 | 432 | 441 | Te | C: con:: el:: que:: llevas:: mucho:: tiem::po:: sin:: intercambiar palabras |

Figura 105: Ejemplo 65. Textualización G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 120 | 515 | 527 | Ti | A: en primer lugar (.) a ver |
| 120 | 516 | 528 | Ti | C: todo el rato mirar su conexión |
| 120 | 517 | 529 | Ti | A: su última conexión |
| 120 | 518 | 530 | Te | C: el como espera: en primer lugar (..) en primer lugar |
| 120 | 519 | 531 | Te | A: en primer lugar (.) en primer lugar:: ehm:: |
| 120 | 520 | 532 | Te | C: XXX te explico por qué (.) pues yo expresaría mi opinión punto (.) en primer lugar eh:: |
| 120 | 521 | 533 | Ti | C: te puedes volver obsesivo hasta el punto de estar mirando cada dos por tres su última conexión |
| 120 | 522 | 534 | Ti | A: =su última conexión= |
| 120 | 523 | 535 | Te | C: en:: primer:: lugar:: (..) |

Figura 106: Ejemplo 66. Textualización G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 126 | 548 | 560 | Ti | C: en conclusión como todas las redes sociales |
| 126 | 549 | 561 | Ti | A: =resumiendo= |
| 126 | 550 | 562 | Te | C: vale sí (.) resu::mien::do como todas las redes sociales |
| 126 | 551 | 563 | Te | A: coma |
| 126 | 552 | 564 | Te | C: ya COMA |
| 126 | 553 | 565 | Te | A: todas las redes sociales ayudan (.) |

Figura 107: Ejemplo 67. Textualización G3

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Si las dos anteriores sesiones habían destacado por los episodios de textualización, es lógico que, siguiendo la tendencia de escritura de este grupo, en esta **tercera** no ocurra lo mismo. El motivo es que ya tenían todo prácticamente redactado en borrador y, salvo la parte final, no han añadido nada distinto. En este sentido, la operación de textualización escrita da cuenta, sobre todo, de la relectura previa a la revisión que van haciendo. Por su parte, los enunciados de texto intentado, en su mayoría, están relacionados con la conclusión y con el título. Tal y como ya hemos citado en los apartados anteriores, Alba y Carla son poco críticas con su trabajo y no tardan demasiado en dar por buenas las opciones que formulan.

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 139 | 582 | 596 | Te | A: <i>por ejemplo coma mantener una relación a distancia hablar con alguien con el que llevas mucho tiempo sin mantener una conversación porque se mudó etcétera pero: y si se vuelve obsesivo/ Algunos se estarán preguntando obsesivo por qué/ pues yo expresaré mi opinión punto en primer lugar coma puedes volverte obsesivo hasta el punto de mirar su última conexión cada dos por tres (.) en segundo lugar si tarda en contestarte puedes pensar cosas que no son (.) resumiendo todas las relaciones sociales te pueden ayudar pero también:: te pueden ayudar coma pero también existe la posibilidad de que te vuelvas un controlador</i> |
| 139 | 583 | 597 | Ti | C: un controlador compulsivo |
| 139 | 584 | 598 | Ti | A: sí |

Figura 108: Ejemplo 68. Textualización G₃

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|--|
| 152 | 652 | 669 | Ti | C: a: di |
| 152 | 653 | 670 | Ti | A: =a lo que ella dice que no= |
| 152 | 654 | 671 | Ti | C: a lo que ella:: (.) mientras ella dice que no |
| 152 | 655 | 672 | Ti | A: sí (.) mientras |

Figura 109: Ejemplo 69. Textualización G₃

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 167 | 710 | 730 | Te | C: / pues yo expresaré mi opinión punto en primer lugar coma |
| 167 | 711 | 731 | Te | A: te puedes volver obsesivo hasta el punto de mirar su última conexión cada dos por tres (.) en:: primer:: lugar:: te puedes |
| 167 | 712 | 732 | Te | C: obsesionar |
| 167 | 713 | 733 | Te | A: ¿obsesionar? |
| 167 | 714 | 734 | Te | C: sí sí (..) hasta el punto de mirar su última conexión cada dos por tres (.) en segundo lugar coma si tarda en contestarte puedes pensar cosas que no son (.) |
| 167 | 715 | 735 | Te | C: que no son |

Figura 110: Ejemplo 70. Textualización G

Revisión

| Revisión | | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|-------------|--|-----------|-----------|-----------|-------|
| Pre-textual | Enunciados | 16 | 27 | 12 | 55 |
| | | | | | |
| Textual | Enunciados | 15 | 28 | 112 | 155 |
| | | | | | |
| CAUSAS | | | | | |
| | Percepción desajuste | 7 | 9 | 11 | 27 |
| | Pérdida control de la producción | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | Recuperación ideas para proseguir con la redacción | 1 | 4 | 1 | 6 |
| | Otros | 7 | 41 | 99 | 152 |
| TOTAL | Episodios | 8 | 19 | 26 | 53 |
| | Enunciados | 31 | 55 | 124 | 210 |

Figura 111: Enunciados de la Revisión G3

✓ En este punto, tras el análisis de las anteriores operaciones, podría parecer que Alba y Carla no iban apenas a dedicarle tiempo a la revisión en la **primera jornada**, pero no ha sido así en absoluto. De hecho, como ya nos ha ocurrido en los anteriores grupos, los episodios de textualización aparecen casi engarzados con los de revisión. Por tanto, pese a la premura que revelan en aspectos como la planificación, se cuidan de darle la forma que quieren antes de trasladarlo a su versión definitiva. Podríamos decir que verbalizan un texto intentado, lo revisan inmediatamente y, al final, lo convierten en texto escrito que, justo después, vuelve a ser evaluado. Es una revisión en bucle, primero la del texto intentado y, una vez escrito, la del borrador. Este desarrollo de su redacción lo veremos todavía más nítido en las siguientes sesiones.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|----|--|
| 19 | 88 | 90 | Ti | A: ¿Hernández? |
| 19 | 89 | 91 | Ti | C: Hernández |
| 19 | 90 | 92 | Te | A: ganó el premio Filmin ¿no? coma (.) ganó el premio Filmin |
| 19 | 91 | 93 | Te | C: sí |
| 19 | 92 | 94 | Ti | A: coma |
| 19 | 93 | 95 | Ti | C: coma |

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|----|-----|-----|--|
| 20 | 94 | 96 | Rte | A: ganó sin acento |
| 20 | 95 | 97 | Rte | C: con acento sino sería gano |
| 20 | 96 | 98 | Rte | A: ¿ganó? |
| 20 | 97 | 99 | Rte | C: el premio:: junto ahora (.) |
| 21 | | 100 | Ti | C: ahora hay que explicarlo |
| 21 | 98 | 101 | Ti | A: vale a ver (.) aparecen los tíos en una |

Figura 112: Ejemplo 71. Revisión G3

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 37 | 166 | 169 | Rti | C: que sí ha visto el mensaje |
| 37 | 167 | 170 | Rti | A: pero quito sí que |
| 37 | 168 | 171 | Rti | C: ha visto:: |
| 37 | 169 | 172 | Rti | A: no ha visto no porque lo estamos repitiendo |
| 38 | 170 | 173 | Ti | C: ha observado |
| 38 | 171 | 174 | Ti | A: sí |

Figura 113: Ejemplo 72. Revisión G3

✓ En esta **segunda sesión**, la operación de revisión, aunque sigue apareciendo unida a la de textualización, lo hace de una manera un poco distinta. Como podemos comprobar en el número de enunciados de revisión, el de texto escrito e intentado es casi igual. Esto, de nuevo, es debido a la forma tan particular que tienen de construir su reseña. No existen episodios largos (la mayoría están compuestos por tres o menos enunciados) puesto que van paso a paso, sin adelantar nada y sin detenerse demasiado tiempo. Corrigen y continúan. En este sentido, la revisión se produce justo después de la textualización o, incluso, intercalada:

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 99 | 402 | 408 | Ti | A: el whatsapp tiene sus beneficios |
| 99 | 403 | 409 | Te | C: el whats::app:: |
| 100 | 404 | 410 | Rte | A: no bueno las redes sociales ¿no? |
| 100 | 405 | 411 | Rte | C: pero estamos hablando del whatsapp |
| 100 | 406 | 412 | Rte | A: vale |
| 101 | 407 | 413 | Te | C: el whatsapp tiene |
| 101 | 408 | 414 | Te | A: tiene ciertos beneficios (dicta) (..) ¿no crees? coma (.) no |
| 101 | 409 | 415 | Te | C: ¿no crees? |
| 101 | 410 | 416 | Ti | A: estoy pensando (...) por ejemplo |
| 102 | 411 | 417 | Rte | C: ves aquí/ ((se refiere a algo ya escrito que ha estado mirando mientras su compañera pensaba)) |
| 102 | 412 | 418 | Rte | A: ¿en la O? ¿pero en mayúscula? |

Figura 114: Ejemplo 73. Revisión G3

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 124 | 540 | 553 | Ti | A: Sí (.) en conclusión coma |
| 124 | 541 | 554 | Ti | C: vale |
| 125 | 542 | 555 | Rti | A: no en conclusión no |
| 125 | 543 | 556 | Rti | C: ¿por? |
| 125 | 544 | 557 | Rti | A: porque entonces sería lo mismo |
| 125 | 545 | 558 | Rti | C: no pasa nada |
| 125 | 547 | 559 | Rti | A: sí |
| 126 | 548 | 560 | Ti | C: en conclusión como todas las redes sociales |
| 126 | 549 | 561 | Ti | A: =resumiendo= |
| 126 | 550 | 562 | Te | C: vale sí (.) resu::mien::do como todas las redes sociales |
| 126 | 551 | 563 | Te | A: coma |
| 126 | 552 | 564 | Te | C: ya COMA |
| 126 | 553 | 565 | Te | A: todas las redes sociales ayudan (.) |

Figura 115: Ejemplo 74. Revisión G3

✓ En esta **tercera y última sesión**, la revisión es la operación más importante y nos deja evidenciar el proceso de escritura seguido por el grupo 3 a nivel global.

Texto intentado → Texto escrito → revisión → *en el caso de que haya cambio* → texto intentado → texto escrito

Igual que ocurría en las anteriores jornadas, la revisión aparece intercalada con la textualización aunque con un matiz diferente al de la sesión previa. En esta ocasión, los episodios son más largos (están revisando algo ya escrito prácticamente en su totalidad, el borrador) y no breves fragmentos. Eso no significa que no aparezcan también episodios cortos de manera aislada.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 163 | 704 | 724 | Te | A: <i>por ejemplo mantener una relación a distancia hablar con alguien con el que llevas mucho tiempo sin mantener una conversación</i> |
| 163 | 705 | 725 | Te | C: <i>sin mantener una conversación</i> |
| 164 | 706 | 726 | Rte | A: sí (.) lo tacho lo de mudó |
| 165 | 707 | 727 | Te | C: <i>etcétera pero: ¿y si se vuelve obsesivo? Algunos se estarán preguntando</i> |
| 166 | 708 | 728 | Rte | A: <i>espérate (.) aquí podemos hacer: ¿obsesivo? ¿sabes? obsesivo por qué</i> |
| 166 | 709 | 729 | Rte | C: <i>por qué tiene acento creo</i> |

Figura 116: Ejemplo 75. Revisión G3

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 175 | 741 | 761 | Rte | A: ¿en vez de sin mantener una conversación podríamos decir sin conven conven conversar? |
| 175 | 742 | 762 | Rte | C: ¿sin conversar? |
| 175 | 743 | 763 | Rte | A: ¿sin conversar (...) se vuelve obsesivo? esto no sé si es un -do o un -o |
| 175 | 744 | 764 | Rte | C: ya es que hago pegada la o a la b |
| 175 | 745 | 765 | Rte | A: pero ¿y si te vuelve un obsesivo? |

Figura 117: Ejemplo 76. Revisión G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 190 | 813 | 835 | Rti | C: ¿y si pones aquí en medio una o? |
| 190 | 814 | 836 | Rti | A: no porque estás preguntando ¿positivo? ¿negativo/? |
| 190 | 815 | 837 | Rti | C: pero |
| 190 | 816 | 838 | Rti | A: ¿tú dices de poner una o? |
| 190 | 817 | 839 | Rti | C: sí |
| 190 | 818 | 840 | Rti | A: pues ponemos la o |
| 190 | 819 | 841 | Rti | C: es que se entiende mejor |

Figura 118: Ejemplo 77. Revisión G3

Digresiones:

| Digresiones | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Episodios | 3 | 7 | 0 | 10 |
| Enunciados | 14 | 35 | 0 | 49 |

Figura 119: Enunciados de Digresiones G3

La evolución de Carla y Alba la hemos podido comprobar a lo largo del análisis de cada una de las operaciones. Esta última repite el patrón. Durante la primera y la segunda sesión, dirigen su atención hacia otros temas en varias ocasiones. Por ejemplo durante la primera sesión, hacen referencia a si Alba está obsesionada con mirar el whatsapp de “cierta persona”. Mientras, en la segunda, sobre todo en la primera mitad, predominan los enunciados de Carla quejándose porque tiene sueño y no quiere trabajar. Finalmente, en la tercera jornada, no tienen tiempo para absolutamente nada que no sea revisar su borrador y corregir los errores que consideran.

Características generales del proceso de producción seguido por el Grupo 3

| Operaciones grupo 3 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL | % enunciados |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|--------------|
| Organización y control | 46 | 34 | 117 | 197 | 22.33% |
| Planificación | 18 | 105 | 11 | 134 | 15.19% |
| Textualización | 69 | 169 | 54 | 292 | 33.10% |
| Revisión | 31 | 55 | 124 | 210 | 23.80% |
| Digresiones | 14 | 35 | 0 | 49 | 5.55% |

Figura 120: Enunciados por sesiones/operaciones del grupo 3

1. De la misma forma que ya ha ocurrido en los análisis de los grupos anteriores, el estudio del tercero confirma también que **llevan a cabo todas las operaciones propias del proceso de escritura**. Sin embargo, conviene hacer especial hincapié en los escasos enunciados de planificación si los comparamos con el resto.
2. La **recursividad**, como ya acaecía con los dos grupos analizados, marca todo el proceso, es decir, los subprocesos aparecen a lo largo de las tres sesiones. Eso sí, en este caso, llama la atención la excesiva rapidez con la que pasan de una operación a otra. Su visión del proceso de escritura es muy limitada con lo que sus esfuerzos se destinan únicamente a lo que están creando en ese momento sin planificar ni organizar nada futuro.
3. **Complejidad:** Si en el grupo 2 nos había sorprendido agradablemente la labor realizada, en este caso pensábamos que el trabajo entre Carla y Alba iba a desarrollarse de una manera distinta. Siendo un grupo levemente heterogéneo (la diferencia de nivel entre Carla y Alba no es exagerada aunque sí existente), colaborativo en las clases e ilusionado con las secuencias didácticas (se había podido comprobar el curso anterior), esperábamos que el proceso se hubiera desarrollado de otra forma.

Es cierto que su manera de trabajar va evolucionando positivamente a lo

largo de las sesiones y que cada vez su proceso de escritura es más complejo, sin embargo, aun así, hasta la última jornada su labor está empañada por cierta sencillez. Es decir, aunque se preocupan por su trabajo, lo hacen de una manera superficial aceptando sin apenas trabas las aportaciones de su igual.

7.5. Comparación del proceso de los tres grupos

Como ya hemos ido señalando a lo largo del análisis concreto de cada uno de los grupos, estos presentan similitudes (especialmente el 1 y el 2), pero también algunas diferencias (sobre todo respecto al grupo 3).

Operaciones grupo 1

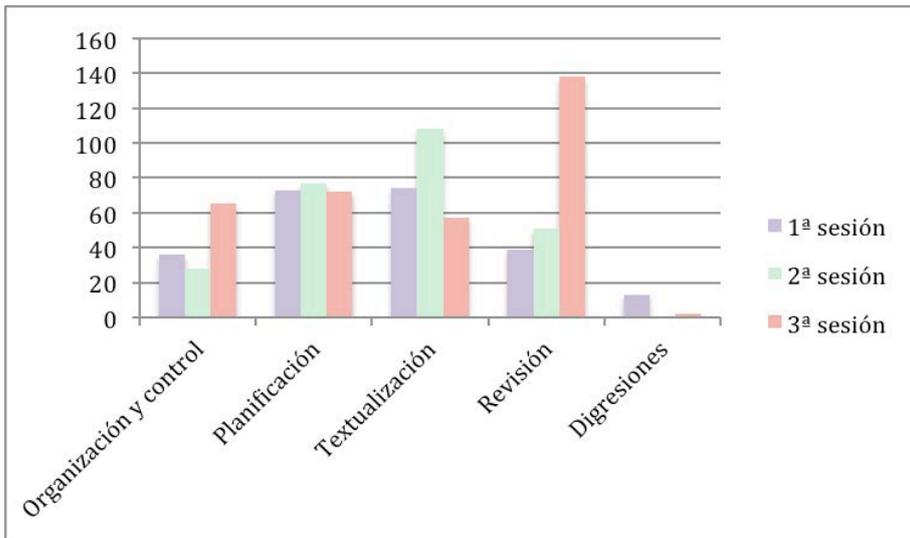


Figura 121: Resumen operaciones grupo 1 por sesiones

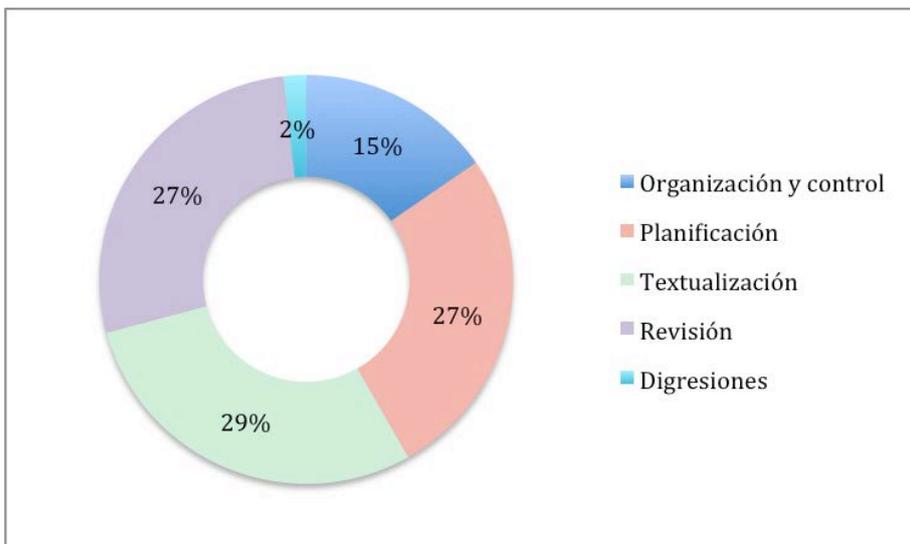


Figura 122: Resumen operaciones grupo 1

| Operaciones Grupo 1 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL | % enunciados |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|--------------|
| Organización y control | 36 | 28 | 65 | 129 | 15.48 % |
| Planificación | 73 | 77 | 72 | 222 | 26.65% |
| Textualización | 74 | 108 | 57 | 239 | 28.69% |
| Revisión | 39 | 51 | 138 | 228 | 27.37% |
| Digresiones | 13 | 0 | 2 | 15 | 1.80% |

Figura 123: Operaciones por sesiones y operaciones grupo 1

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

Operaciones grupo 2

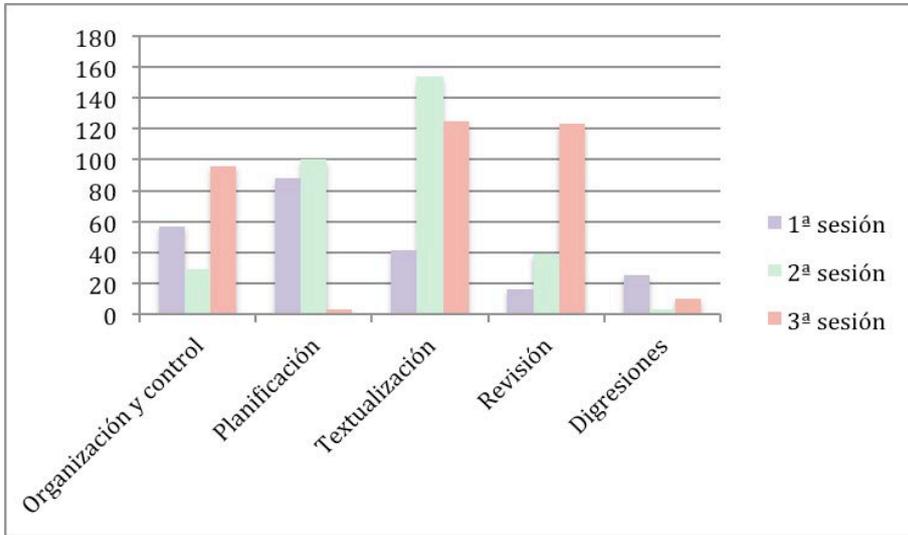


Figura 124: Resumen operaciones grupo 2 por sesiones

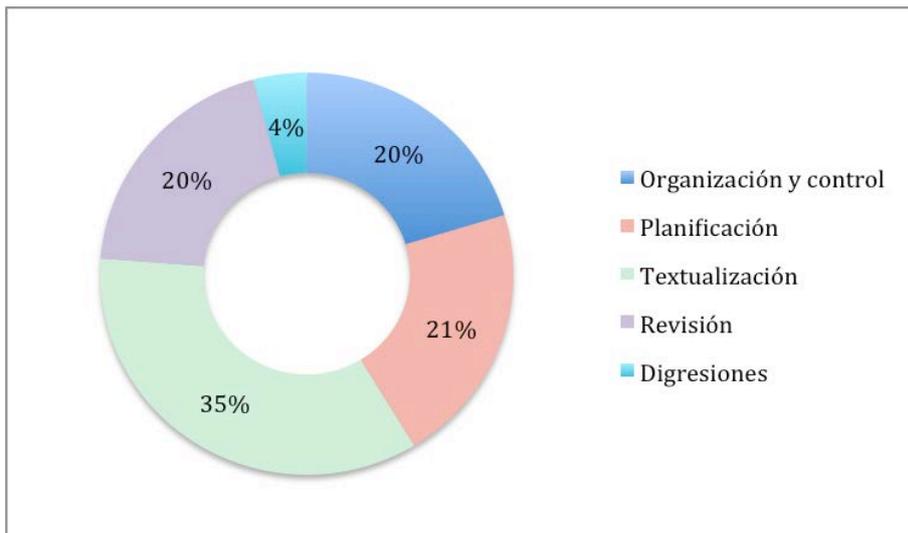


Figura 125: Resumen operaciones grupo 2

| Operaciones Grupo 2 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL | % enunciados |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|--------------|
| Organización y control | 57 | 29 | 96 | 182 | 20.02% |
| Planificación | 88 | 100 | 3 | 191 | 21.01% |
| Textualización | 41 | 154 | 125 | 320 | 35.20% |
| Revisión | 16 | 39 | 123 | 178 | 19.58% |
| Digresiones | 25 | 3 | 10 | 38 | 4.18% |

Figura 126: Operaciones por sesiones del grupo 2

Operaciones grupo 3

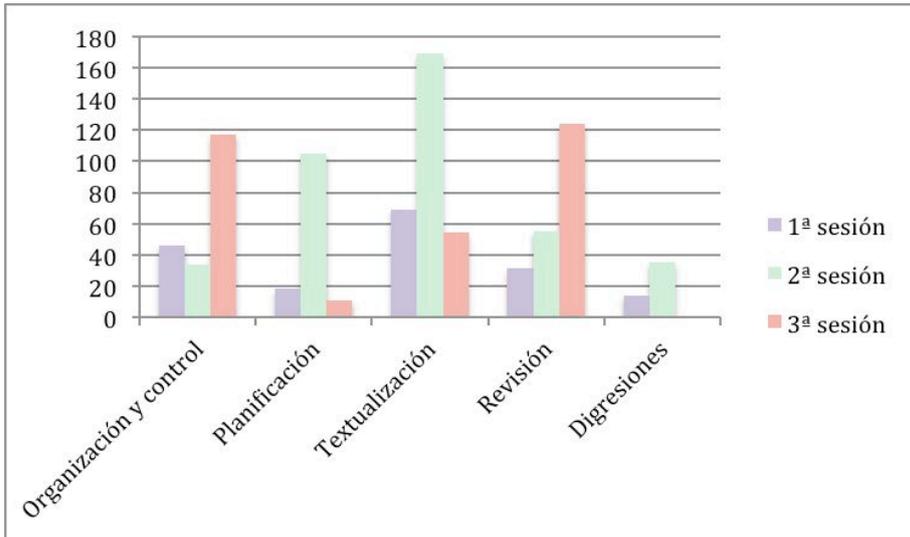


Figura 127: Resumen operaciones grupo 3 por sesiones

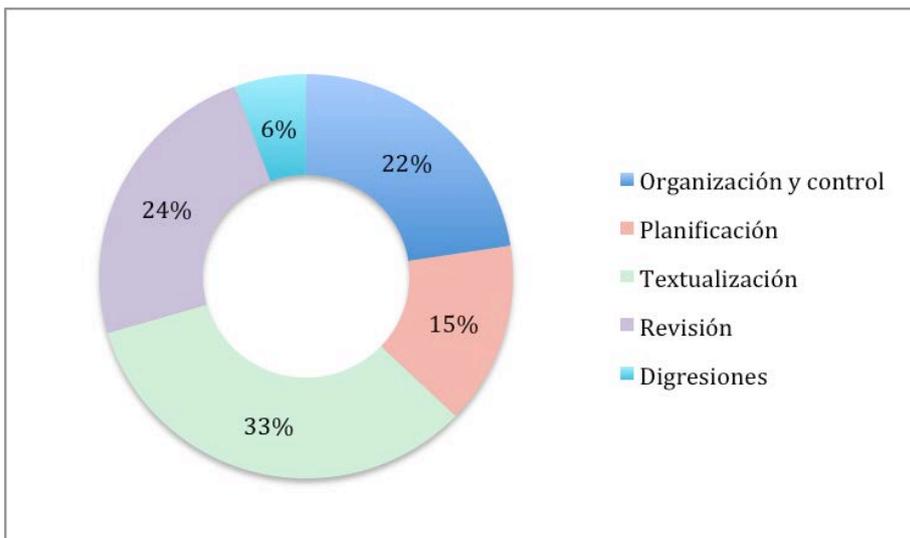


Figura 128: Resumen operaciones grupo 3

| Operaciones grupo 3 | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL | % enunciados |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|--------------|
| Organización y control | 46 | 34 | 117 | 197 | 22.33% |
| Planificación | 18 | 105 | 11 | 134 | 15.19% |
| Textualización | 69 | 169 | 54 | 292 | 33.10% |
| Revisión | 31 | 55 | 124 | 210 | 23.80% |
| Digresiones | 14 | 35 | 0 | 49 | 5.55% |

Figura 129: Operaciones por sesiones del grupo 3

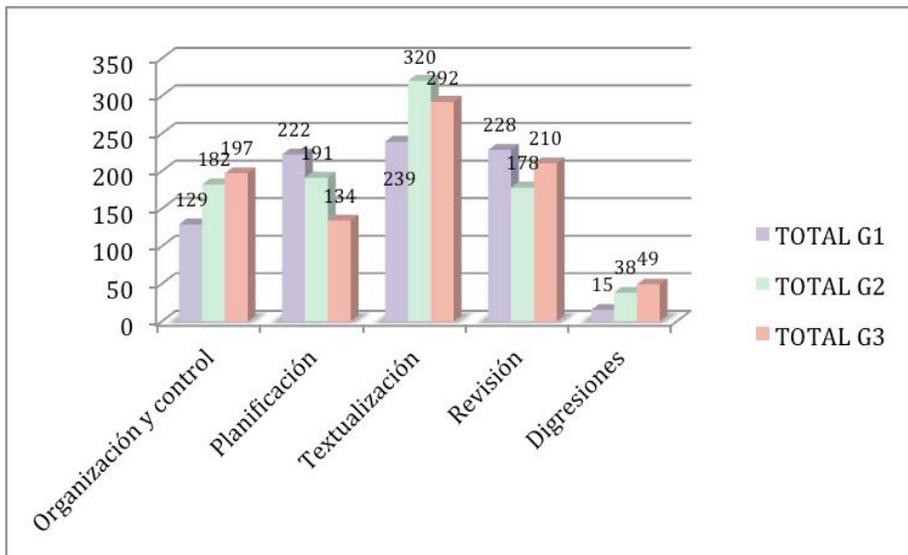
Comparativa entre los tres grupos

Figura 130: Comparativa grupos enunciados por operaciones

Si tomamos el grupo 1 de referencia, podemos comprobar que el total de enunciados de las distintas operaciones es más equilibrado que en el resto. La planificación y la revisión tienen un peso muy similar y únicamente sobresale un poco la textualización. Así mismo, apenas hay digresiones. Se trata de un grupo muy centrado en llevar a cabo la tarea de forma exitosa.

El grupo 2, por su parte, se muestra también bastante equitativo aunque, en su caso, la textualización es considerablemente más elevada. Respecto a esta última, conviene recordar que la diferencia entre el número de episodios de texto escrito y de texto intentado era no era tan dispar como en la primera agrupación (G_1 : Ti :188// Te :51 frente a G_2 : Ti :127 // Te : 193). Dado que María y José Luis dedicaban mucho tiempo a la construcción de la redacción en sí y aportaban muchas propuestas antes de elegir la que escribirían, la revisión tuvo menos importancia para ellos. En este sentido, como ya hemos mencionado con anterioridad, conviene volver a indicar que, en muchas ocasiones, discernir entre texto intentado y su revisión no ha resultado complicado. Son dos operaciones que muchas veces aparecen solapadas.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

Finalmente, el último grupo es el que ha mostrado un proceso más irregular, en el que la planificación está significativamente por debajo de los otros grupos. Su redacción ha estado marcada por la rapidez con la que pasaban de una operación a otra y la falta de una pausada reflexión.

8. La reflexión metalingüística durante el proceso de escritura cooperativa

Tras el análisis de las operaciones durante el proceso de composición escrita, en este octavo capítulo iremos un paso más allá para profundizar sobre la actividad metalingüística que se produce mientras elaboran su escrito. En primer lugar, estudiaremos los distintos tipos de enunciados metalingüísticos que se pueden observar en las conversaciones de cada uno de los grupos y con qué aspecto están relacionados. Finalmente, examinaremos las reformulaciones (tanto heteroreformulaciones como auto-reformulaciones) como prueba de la citada actividad metalingüística.

8.1. Introducción

Si en el punto anterior hemos descrito detalladamente el proceso de composición escrita seguido por los tres grupos, en este capítulo abordaremos la actividad metalingüística generada a partir de dicho trabajo colaborativo. El registro en audio de las conversaciones nos ofrece la valiosa oportunidad de comprobar cómo la actividad metalingüística⁵⁹ es explícita en dichas conversaciones. Mientras están elaborando su reseña, los estudiantes deliberan sobre la lengua de diferentes maneras. Conviene hacer especial hincapié en que los procesos de textualización y revisión ya estudiados en el punto anterior nos sirven también como una muestra de actividad metalingüística.

Por una parte, pensemos que se trata de una tarea compleja en la que tienen que enfrentarse a multitud de cuestiones relacionadas con, entre otros aspectos: los elementos discursivos, el léxico que quieren incluir, cómo quieren incorporarlo, la

⁵⁹ Véase el capítulo 3 del marco teórico.

ortografía, la puntuación o las características estructurales del género concreto (la reseña crítica). Estos son los llamados enunciados metalingüísticos, es decir, aquellos enunciados que se refieren a los aspectos anteriormente mencionados.

Además, la reflexión metalingüística puede tener también un carácter menos manifiesto, pero de igual importancia: las reformulaciones orales. A través de ellas, los alumnos comparten con sus compañeros de grupo sus ideas para el texto y esto supone un reto significativo para escritores noveles. Estas propuestas pueden ser aceptadas, modificadas o rechazadas pero, lo esencial es la actividad manipulativa del lenguaje que suponen. Ese juego con las palabras, su empleo directo, los rápidos y recapitados cambios son, en sí mismos, muestra de una actividad metalingüística implícita.

Utilicen o no términos específicos, el manejo del lenguaje como un instrumento para referirse a sí mismo en la resolución de los problemas de escritura adopta, pues, dos formas diferenciadas (reformulaciones y enunciados metalingüísticos) que tienen su propia funcionalidad específica (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 1997).

Los enunciados metalingüísticos

Siguiendo la clasificación propuesta por Camps, Guasch, Milian y Ribas (1997), hemos analizado aquellos enunciados con función metalingüística y los hemos clasificado de la siguiente manera:

- ▶ **Enunciados sobre rasgos discursivos (RD):** emisores, destinatarios, función del texto e intención
- ▶ **Enunciados sobre la estructura del texto (ET):** referidos a los rasgos organizativos del mismo o a la superestructura
- ▶ **Enunciados sobre aspectos lingüísticos (AL):** cohesión textual (análisis profundo), aspectos lexicales, sintaxis de la frase...
- ▶ **Enunciados sobre ortografía y puntuación (OP)**
- ▶ **Enunciados valorativos (V)**

Las reformulaciones

Siguiendo lo dicho por Milian (1999) y ya expresado en el marco teórico⁶⁰, las reformulaciones tienen una función retroactiva (es volver sobre lo ya dicho), adquieren especial importancia en la escritura colaborativa y son indicios de actividad metalingüística. La creación del texto en parejas o pequeños grupos ayuda en la producción del mismo y beneficia a las operaciones de revisión y textualización (especialmente el intentado) en distintos niveles y en diferentes momentos de la tarea por parte de los participantes.

En este sentido, la reformulación (bien sean auto-reformulaciones o hetero-reformulaciones) incluye todas las operaciones del proceso de revisión propuestas por los modelos cognitivos de composición escrita (volver atrás en la escritura, observarlo, evaluarlo y modificarlo, si es necesario).

La actividad metalingüística se puede apreciar en las reformulaciones de las siguientes maneras:

- ▶ Explícitamente: en ocasiones incluyen enunciados sobre lengua explícitos.
- ▶ Implícitamente: a través de la comparación, los cambios en las palabras, etc., del texto que se revisa.

Las reformulaciones se han clasificado y estudiado de la siguiente forma:

1. **Reformulación simple:** sin ningún paso intermedio entre una formulación y la siguiente
2. **Reformulación con negación explícita:** previa de la forma propuesta, o expresión de duda que a veces deriva hacia una intensa actividad de comparación entre formas pero sin reflexión metalingüística explícita.
3. **Reformulación y / comparación acompañada de reflexión metalingüística, sin recurrir al uso de términos metalingüísticos específicos**
4. **Reformulación y/o comparación con reflexión explícita acompañada de términos metalingüísticos**

⁶⁰ Véase el capítulo 3.

8.2. Enunciados metalingüísticos y reformulaciones del grupo 1

Como ya hemos podido comprobar en el capítulo anterior cuando hemos descrito el trabajo de este primer grupo, su proceso de composición escrita ha resultado ser el más equilibrado y, a grandes rasgos, el más ejemplar de los tres. Esta tendencia continúa también ahora que analizamos la actividad metalingüística generada durante dicho proceso. Esta concurrencia no es de extrañar si tenemos en cuenta que son los que más se han interesado por la construcción de su texto manipulando para ello el lenguaje de forma continua.

| Enunciados metalingüísticos grupo 1 | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
| Recursos discursivos | 7 | 5 | 0 | 12 |
| Estructura textual | 15 | 15 | 16 | 46 |
| Aspectos lingüísticos | 29 | 8 | 11 | 48 |
| Ortografía y puntuación | 0 | 18 | 23 | 41 |
| Valorativos | 1 | 2 | 9 | 12 |
| TOTAL | 52 | 48 | 59 | 159 |

Figura 131: Enunciados metalingüísticos del grupo 1

Esta primera tabla nos muestra la cantidad de **enunciados metalingüísticos** por sesión. No observamos grandes diferencias en cantidad a lo largo del proceso, de hecho, en la primera y segunda jornada casi coinciden en número.

✓ Sabiendo que la secuencia didáctica *¿Eres lo que escribes*⁶¹ tenía como producto final la elaboración de una reseña crítica (género discursivo de especiales características) y que los alumnos conocían de antemano cómo tenía que organizarse (habíamos visto ejemplos similares previamente y contaban con una pauta de evaluación formativa⁶²) no resulta extraño que los enunciados referidos a la **estructura textual** sean los más numerosos junto con los de los **aspectos**

⁶¹ En el capítulo 6 aparece descrita toda la secuencia didáctica

⁶² Véase anexo

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

lingüísticos. Es, quizás, la parte (junto con la cohesión) de la que han aprendido una cantidad de términos específicos mayor.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|---------------------|---|
| 9 | 33 | 33 | PLA _{org.} | M: primero (.) el resumen objetivo (.) a ver ¿cómo lo hacemos? |
| 9 | 34 | 34 | PLA _{org.} | J: pero nos tendrá bueno:: es mejor que |
| 9 | 35 | 35 | PLA _{org.} | M: no (.) empezamos por esto ¿no? ¿mejor? |
| 9 | 36 | 36 | PLA _{org.} | J: ¿por qué? |
| 9 | 37 | 37 | PLA _{org.} | M: por esto |
| 9 | 38 | 38 | PLA _{org.} | J: ¿por los argumentos? |
| 9 | 39 | 39 | PLA _{org.} | M: claro y a partir de esto ya sacamos como el resumen |
| 9 | 40 | 40 | PLA _{org.} | J: vale (..) a ver |
| 9 | 41 | 41 | PLA _{org.} | M: a ver empecemos presentando el tema y el tema es comunicación real respecto a la virtual |

Figura 132: Ejemplo 78. Enunciados Metalingüísticos G1

✓ La **ortografía y la puntuación**, sobre todo durante la revisión final, es un aspecto que preocupa de manera considerable María y José Luis. Ambos cometen bastantes faltas, especialmente las habituales transferencias entre catalán y castellano.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 141 | 707 | 728 | Rte | M: hache con mayúscula o minúscula/ |
| 141 | 708 | 729 | Rte | J: mayúscula |
| 141 | 709 | 730 | Rte | J: el debido va con esa be/ |
| 141 | 710 | 731 | Rte | M: cómo/ |
| 141 | 711 | 732 | Rte | J: debido cómo va/ |
| 141 | 712 | 733 | Rte | M: dónde está/ yo creo que va así si no(.) nos lo hubiese dicho hombre |

Figura 133: Ejemplo 79. Enunciados Metalingüísticos G1

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 143 | 722 | 743 | Rte | M: mensajería con acento o no/ porque yo lo he puesto (.) es que como todos los ía en castellano van con acento |
| 143 | 723 | 744 | Rte | J: ¿qué? |
| 143 | 724 | 745 | Rte | M: que todos los ías en castellano van con acento (.) bueno yo sigo pero esto:: |
| 143 | 725 | 746 | Rte | J: vale |
| 143 | 726 | 747 | Rte | M: punto:: |
| 143 | 727 | 748 | Rte | J: se encuentran:: |
| 143 | 728 | 749 | Rte | M: coma (.) él la acusa |

Figura 134: Ejemplo 80. Enunciados Metalingüísticos G1

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Los enunciados relativos a los **aspectos lingüísticos** nos interesaban de manera específica dado que el contenido gramatical eje de la secuencia era la cohesión textual. En el caso de María y José Luis (y del resto de grupos), tienen constantemente en consideración la necesidad de no repetir palabras. Lo podemos observar en las dos siguientes tablas con los términos “mensaje” y “facilitar” respectivamente.

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|--|
| 124 | 576 | 594 | Ti | M: porque:: sería:: porque:: |
| 124 | 577 | 595 | Ti | J: no esta (.) no esta porque esta te informa (.) a ver a ver porque esta te informa de:: de |
| 124 | 578 | 596 | Ti | M: de si:: le ha llegado o no o sea te informa |
| 124 | 579 | 597 | Ti | J: de tu:: |
| 124 | 580 | 598 | Ti | M: si lo lee o no |
| 124 | 581 | 599 | Ti | J: si lo ha recibido |
| 124 | 582 | 600 | Ti | M: si recibes |
| 124 | 583 | 601 | Ti | J: si recibes (.) si lo recibes para no poner el mensaje (.) si lo recibes recibes y de tu última conexión |

Figura 135: Ejemplo 81. Enunciados Metalingüísticos G1

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 69 | 256 | 265 | Ti | J: en en en algunos casos:: puede facilitarte (...) vale sinónimo de facilitar |
| 69 | 257 | 266 | T | M: no sé |
| 69 | 258 | 267 | Ti | J: ayudar |
| 70 | 259 | 268 | Rti | M: entonces lo repetimos |
| 70 | 260 | 269 | Rti | J: joer:: mhmmm (...) |
| 70 | 261 | 270 | Rti | M: es que facilitar es hacer algo fácil (...) ponemos el dicho ese de:: este mira ((le enseña la libreta)) supongo que está bien (...) |

Figura 136: Ejemplo 82. Enunciados Metalingüísticos G1

✓ Por otro lado, y se trata de un resultado que nos hace plantearnos si profundizamos lo suficiente en el contexto de la reseña durante el desarrollo de la SD⁶³, nos llama la atención la escasez de enunciados relacionados con los **recursos discursivos** incluso en la pareja de alumnos que hemos tomado como modelo. En este primer grupo aún tenemos alguna muestra, en los siguientes, como veremos en las próximas páginas, los ejemplos en este sentido son contados.

⁶³ Uno de los objetivos de esta investigación-acción es descubrir aquellos aspectos que los alumnos no han llegado a interiorizar. Como docentes, esto nos servirá para mejorar la práctica.

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|---|----|----|---------------------|---|
| 7 | 22 | 22 | PLA _{org.} | J: ¿lo tenemos que hacer en plural? ¿nosotros pensamos? |
| 7 | 23 | 23 | PLA _{org.} | M: claro (.) nosotros (.) supongo no sé (.) ¿profe? |
| 7 | 24 | 24 | PLA _{org.} | J: 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:: |
| 7 | 25 | 25 | PLA _{org.} | M: ((a la profesora)) lo tenemos que escribir en plural si es en parejas ¿o no? ¿o lo hacemos en primera persona? |

Figura 137: Ejemplo 83. Enunciados Metalingüísticos G1

| | | | | |
|----|-----|-----|---------------------|---|
| 39 | 154 | 158 | PLA _{org.} | M: o aquí aquí (.) podemos poner documentación punto (.) aquí podemos poner ¿o qué pensáis? puntos suspensivos entonces |
| 39 | 155 | 159 | PLA _{org.} | J: no nos van a responder |

Figura 138: Ejemplo 84. Enunciados Metalingüísticos G1

✓ Finalmente, los **enunciados valorativos** son poco numerosos.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 151 | 790 | 814 | Rte | M: y ese poco a poco no puedes vivir sin ello/ eso quedaba bien |
| 151 | 791 | 815 | Rte | J: pues ya está así bien punto (.) poco a poco |
| 151 | 792 | 816 | Rte | M: te das cuenta que no puedes vivir sin ello |

Figura 139: Ejemplo 85. Enunciados Metalingüísticos G1

Como ya hemos citado en la introducción así como en el marco teórico, los enunciados metalingüísticos suelen aparecer, en su mayoría, durante las operaciones de textualización (especialmente intentado) y de revisión. Sin embargo, en este análisis del primer grupo hemos podido comprobar como, durante la planificación también se dan este tipo de enunciados en un gran número. Eso sí, no podemos dejar de lado que para José Luis y María dicha operación tiene un peso muy considerable en el conjunto de su proceso de escritura. Además, como ya hemos mencionado, la división entre la generación de ideas de la planificación y el texto intentado es, en muchas ocasiones, muy compleja de realizar.

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| Enunciados metalingüísticos Grupo 1 | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | O/C | P | Ti | Te | Rti | Rte |
| Recursos discursivos | | 12 | | | | |
| Estructura textual | 2 | 35 | 3 | | | 6 |
| Aspectos lingüísticos | | 6 | 18 | | 15 | 9 |
| Ortografía y puntuación | | | 9 | | 3 | 29 |
| Valorativos | | 3 | 2 | | 1 | 6 |
| TOTAL | 2 | 56 | 32 | 0 | 19 | 50 |

Figura 140: Resumen Enunciados Metalingüísticos G1

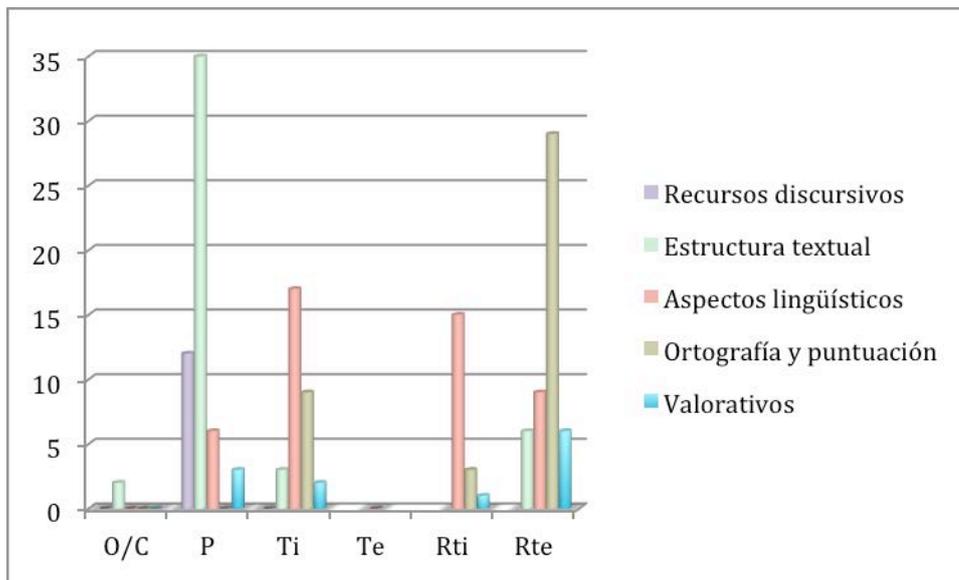


Figura 141: Enunciados Metalingüísticos de G1 en las operaciones de escritura

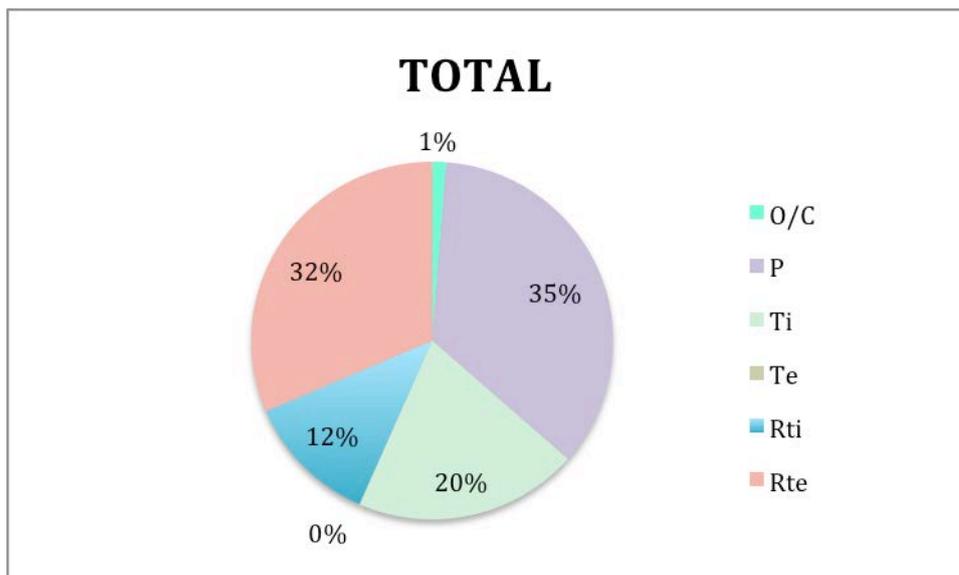


Figura 142: Porcentajes globales de Enunciados Metalingüísticos según operación

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

Respecto a las **reformulaciones**, el grueso de ellas se dan durante las dos primeras sesiones ya que la última está destinada, en general, a reconsiderar lo realizado, revisarlo y dar los retoques finales. Por tanto, en esos momentos ya no “negocian” tanto la conversación ni cabe la realización de esos borradores orales (la falta de tiempo es, también, un hándicap).

| Reformulaciones grupo 1 | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión |
| Reformulaciones simples | 25 | 33 | 14 |
| Reformulaciones con negación explícita | 13 | 7 | 3 |
| Reformulaciones con reflexión pero sin metalenguaje | 4 | 3 | 2 |
| Reformulaciones con metalenguaje | 2 | 2 | 0 |
| TOTAL | 44 | 45 | 19 |

Figura 143: Reformulaciones por tipos y sesiones del grupo 1

✓ Las **reformulaciones simples** son, con gran diferencia, las que más se producen. Veamos algunos ejemplos en los que, sin aparecer ningún tipo de reflexión concreta, los alumnos van manipulando el lenguaje hasta dar con la propuesta que consideran más apropiada. En el primer caso, es la propia María la que se autorreformula hasta en tres ocasiones (sustituir > perder > aumentar).

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|----|--|
| 17 | 74 | 74 | Ti | M: con respecto a:: las nuevas tecnologías podemos decir que:: se está sustituyen:: o sea se está perdiendo la:: o sea está aumentado la:: |
| 17 | 75 | 75 | Ti | J: =el contacto físico= |
| 17 | 76 | 76 | Ti | M: eso |
| 17 | 77 | 77 | Ti | J: con el contacto o sea con lo |
| 17 | 78 | 78 | Ti | M: o sea con o sea se está perdiendo el:: contacto físico por:: por eso por:: excusas |
| 17 | 79 | 79 | Ti | J: ¿por? |

Figura 144: Ejemplo 86. Reformulación G1

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

En este segundo ejemplo, José Luis cambia la forma verbal conjugada por el sustantivo abstracto (se aísla > presenta indicios de aislamiento) puesto que, por lo que se podemos entrever, la utilización de este último le resulta más adecuada. De la misma manera y consideramos tras el análisis que con el mismo objetivo (mejorar su texto), María cambia “chatear” por “redes sociales” (parece considerarlo como más informal).

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 76 | 288 | 299 | Ti | J: de ese 39 por ciento |
| 76 | 289 | 300 | Ti | M: de ese:: 39 por ciento:: el 21.3 |
| 76 | 290 | 301 | Ti | J: se aísla o sea presenta indicios de aislamiento:: de aislamiento |
| 76 | 291 | 302 | Ti | M: y irasci:: bueno eso |
| 76 | 292 | 303 | Ti | J: de aislamiento debido:: ¿debido a qué? debido a que de::bi::do |
| 76 | 293 | 304 | Ti | M: a su pérdida de tiempo chateando (.) a su pérdida de tiempo en las redes sociales |

Figura 145: Ejemplo 87. Reformulación G1

✓ Las **reformulaciones con negación explícita** son, tras las simples, las que más aparecen. Recordemos que esta clase de propuestas orales son sometidas al juicio del compañero, quien decide si le convencen o no reaccionando de diversas formas. Una de ellas, a través de un “no” seguido de una nueva idea.

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 24 | 110 | 110 | Te | J: sí |
| 24 | 111 | 111 | Te | M: con personas |
| 24 | | 112 | Ti | M: por |
| 24 | 112 | 113 | Ti | J: ¿por lo virtual? |
| 24 | 113 | 114 | Ti | M: por la forma más rápida |
| 24 | 114 | 115 | Ti | J: no: porque no:: (...) a ver (.) cada vez las personas sustituimos lo real por lo virtual debido a las nuevas tecnologías |
| 24 | 115 | 116 | Te | M: con respecto al tema |

Figura 146: Ejemplo 88. Reformulación G1

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|--|
| 111 | 448 | 464 | Ti | J: cómo sería el mundo::/ |
| 111 | 449 | 465 | Ti | M: cómo acabaría el mundo |
| 111 | 450 | 466 | Ti | J: cómo todo |
| 111 | 451 | 467 | Ti | M: que cómo sería como si fuese a haber otro mundo |
| 111 | 452 | 468 | Ti | J: no (.) es cómo: es cómo sería el futuro |
| 111 | 453 | 469 | Ti | M: cómo sería el mundo/ |

Figura 147: Ejemplo 89. Reformulación G1

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Los siguientes tipos de reformulaciones, aquellas que van acompañadas de una **reflexión bien sea con metalenguaje específico o sin él** son menores. Al respecto, consideramos importante recordar que son alumnos de segundo de ESO sin apenas experiencia previa en escritura colaborativa y con un conocimiento lingüístico propio de su nivel educativo.

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 50 | 192 | 199 | Rti | M: pero no sería de personas porque si no lo repetimos mucho |
| 50 | 193 | 200 | Rti | J: de individuos |
| 50 | 194 | 201 | Rti | M: ¿individuos? |
| 50 | 195 | 202 | Rti | J: individuos son personas |
| 50 | 196 | 203 | Rti | M: ¿individuos son personas? |
| 50 | 197 | 204 | Rti | J: sí |
| 50 | 198 | 205 | Rti | M: individuos es malo es como si fuese malo |
| 50 | 199 | 206 | Rti | J: qué va (.) vale espera |
| 50 | 200 | 207 | Rti | M: creo |
| 50 | 201 | 208 | Rti | J: espera no (..) pero el por ciento |
| 50 | 202 | 209 | Rti | M: ¿más del por ciento de humanos? |

Figura 148: Ejemplo g0. Reformulación G1

En este último ejemplo, sí podemos comprobar como hacen una reflexión con metalenguaje específico (presente > futuro).

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 36 | 136 | 139 | Ti | J: en primer lugar pensamos que todos vosotros estáis |
| 37 | 137 | 140 | Rti | M: estaréis |
| 37 | 138 | 141 | Rti | J: estáis en presente |
| 37 | 139 | 142 | Rti | M: estaréis de acuerdo |
| 37 | 140 | 143 | Rti | J: es estáis no estaréis ¿sí? |
| 37 | 141 | 144 | Rti | M: en primer lugar pensamos que todos vosotros ¿estáis? |
| 37 | 142 | 145 | Rti | J: estáis de acuerdo |
| 37 | 143 | 146 | Rti | M: que todos vosotros estaréis porque es futuro |
| 37 | 144 | 147 | Rti | J: estaréis es como si:: |
| 37 | 145 | 148 | Rti | J: que no (.) pon estáis |
| 37 | 146 | 149 | Rti | M: que no (.) que así está bien hecho (.) ya verás |

Figura 149: Ejemplo g1. Reformulación G1

8.3. Enunciados metalingüísticos y reformulaciones del grupo 2

El proceso de composición escrita del grupo 2 también mantenía, aunque no de manera tan precisa como en el primer caso analizado, un equilibrio entre las distintas operaciones a lo largo del proceso de composición escrita. A nivel global, ocurre algo muy similar con los **enunciados metalingüísticos**, sin embargo, Pau, Ana y Marc los utilizan mucho más en la última sesión que en las dos previas.

| Enunciados metalingüísticos grupo 2 | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
| Recursos discursivos | --- | 9 | 0 | 9 |
| Estructura textual | 20 | 16 | 16 | 52 |
| Aspectos lingüísticos | 5 | 9 | 18 | 32 |
| Ortografía y puntuación | 8 | 0 | 30 | 38 |
| Valorativos | --- | 10 | 6 | 16 |
| TOTAL | 33 | 44 | 70 | 147 |

Figura 150: Enunciados metalingüísticos del grupo 2

✓ Tal y como ocurría en el primer grupo, los enunciados relacionados con la **estructura textual** son de los más numerosos. No podemos olvidar que la disposición de las distintas partes en la reseña se había trabajado mucho durante la secuencia didáctica. Además de ejemplos a partir de reseñas reales, los alumnos tenían otras elaboradas por la profesora específicamente para este marco por lo que conocían bien su distribución así como los nombres específicos de cada uno de los segmentos (título, parte expositiva, sinopsis, resumen objetivo, tema polémico, opinión, argumentos...). Además, el hecho de que utilicen la pauta de evaluación formativa conlleva que estos términos aparecen de forma constante a lo largo de su conversación.

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|-----|---|
| 12 | 77 | 78 | PLA | A: entonces de qué iba el vídeo no me acuerdo (.) ¿cómo lo resumo? ¿qué pongo? |
| 12 | 78 | 79 | PLA | J: el de rupturas está bien pero venga hay que escribir |
| 12 | 79 | 80 | PLA | A: el título lo dejamos para el final ¿no? |
| 12 | 80 | 81 | PLA | J: pero es que el vídeo es como de refuerzo no hace falta el vídeo |
| 12 | 81 | 82 | PLA | A: el título es las rupturas por redes sociales ¿no? |
| 12 | 82 | 83 | PLA | J: ¿el título del vídeo no? |
| 12 | 83 | 84 | PLA | A: No (..) lo ponemos ya si eso si es ese el tema ¿no? |
| 12 | 84 | 85 | PLA | J: pero es que el título se deja lo último |
| 12 | 85 | 86 | PLA | A: va no hace falta lo podemos poner ya |
| 12 | 86 | 87 | PLA | J: lo ha dicho Elisa |
| 12 | 87 | 88 | PLA | A: ha dicho si no se os ocurre nada ha dicho se puede dejar para lo último (..) si no se os ocurre ningún tema tal y cual (..) no sé: tú si no quieres no lo pongas yo lo voy a poner ya (...) por culpa de redes sociales ((escriben)) |

Figura 151: Ejemplo 92. Enunciados Metalingüísticos G2

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 44 | 233 | 239 | PLA | A: primero resumen del cortometraje tiene que ser objetivo sin opinión de todos los temas que trate el cortometraje y tendremos que convencer al lector de nuestra postura respecto a este tema por ejemplo los celos son una enfermedad (.) para que esta parte nos quede completa seguiremos estos pasos (.) ((lee el cuaderno de bitácora)) Vale (.) escucha esto no es para nosotros es para ellos e:: vale o sea entonces aquí tenemos que iniciar el tema ehmm:: opino que e:: el tema central de e:: de:: este bueno (.) que uno de los temas muy importantes sobre este cortometraje es la ruptura |
| 44 | 234 | 240 | PLA | M: NO hay que poner el tema de lo que hablaremos |
| 44 | 235 | 241 | PLA | A: por eso es lo que estamos haciendo (.) e:: opino que el tema central (.) bueno un tema muy importante de este cortometraje son las rupturas por redes sociales e:: y bueno y ya ahí presentando el de esto poner enlaces y todo esto ¿no? no lo puedo resistir (se refiere a un caramelo) |
| 45 | | 242 | O/C | A: vale entonces pongo eso no/ busca tú los marcadores así yo tengo el resumen y tú los marcadores (.) busca los de para iniciar un tema (.) introducir el tema del texto(.) a ver ((lee de la hoja incluida en el Cuaderno de Bitácora)) |
| 46 | | 243 | Ti | A: el objetivo principal (.) nos proponemos exponer (.) NO esto no (..) iniciar opinión |
| 46 | 236 | 244 | Ti | M: a mi juicio |
| 46 | 237 | 245 | Ti | A: a mi modo de ver uno de los temas ¿vale? |

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|----|---|
| 46 | 238 | 246 | Ti | M: sí (.) después también está esto |
| 46 | 239 | 247 | Ti | A: a mi modo de ver uno de los temas centrales de este (.) no (.) un tema muy importante al que tratar sobre este texto |
| 46 | 240 | 248 | Ti | M: a mí me da a entender el tema central de este corto |

Figura 152: Ejemplo 93. Enunciados Metalingüísticos G2

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 69 | 332 | 346 | PLA | M: a ver ahora puedo poner (..) podemos empezar a:: los argumentos |
| 69 | 333 | 347 | PLA | A: sí |
| 69 | 334 | 348 | PLA | M: empezamos los argumentos (.) en los argumentos ponemos nuestra opinión ¿no? |
| 69 | 335 | 349 | PLA | A: no ahora vamos a hablar de por qué se rompen las relaciones |
| 69 | 336 | 350 | PLA | M: =por eso los argumentos= |
| 69 | 337 | 351 | PLA | A: pero todo esto ya son argumentos |
| 69 | 338 | 352 | PLA | M: no porque no lo presenta así (...) |
| 69 | 339 | 353 | PLA | A: vale pues todavía no hemos acabado la presentación |
| 69 | 340 | 354 | PLA | M: pero entonces hay que acabarlo ya porque |

Figura 153: Ejemplo 94. Enunciados Metalingüísticos G2

✓ De nuevo, en concordancia con lo realizado por el grupo 1, los enunciados metalingüísticos relacionados con la **ortografía y la puntuación** son también cuantiosos. En este sentido, nos gustaría hacer hincapié en que es aspecto ante el que los alumnos muestran nerviosismo durante las tres sesiones dedicadas a la escritura. Son plenamente conscientes de que las faltas de ortografía les restan puntuación, mientras que otros aspectos no los consideran con tanta seriedad. El motivo, quizás, tiene que ver con que, en la mayoría de tareas que entregan en lenguas y en otras materias, este aspecto también les baja nota. Por ello, están más acostumbrados a estar pendientes. Sin embargo, los continuos enunciados vinculados con la puntuación sí nos han sorprendido en mayor manera. En general, no parece que sea algo que les inquiete en demasía, pero aquí han llegado a parar un enunciado de textualización escrita para discutir sobre la posición de una coma.

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 23 | 140 | 144 | Rti | A: ¿cómo se diría? ¿e interpretado o y interpretado? |
| 23 | 141 | 145 | Rti | M: e porque empieza |
| 23 | 142 | 146 | Rti | A:=- sí ¿no?=- |
| 23 | 143 | 147 | Rti | M: porque e la puedes poner cuando empieza:: y interpretado por Miki:: Esparbre:: Esparbé |
| 24 | 144 | 148 | PLA | A: ¿Por quién? |
| 24 | 145 | 149 | PLA | P: ya lo tengo ya lo tengo ya lo tengo |
| 24 | 146 | 150 | PLA | A: ¿el qué tienes? |
| 24 | 147 | 151 | PL | P: quién es el director y todo eso |
| 25 | 148 | 152 | Ti | A: ¿Miki? ¿Miki? |
| 25 | 149 | 153 | Ti | M: Espar::bé:: |
| 25 | 150 | 154 | Ti | A: ¿Espargué? |
| 25 | 151 | 155 | Ti | M: con acento en la e |
| 26 | 152 | 156 | Rti | A: ¿así con u? ah Esparbé |
| 27 | 153 | 157 | Ti | M: y Miriam Hernández |
| 27 | 154 | 158 | Ti | A: Y Miriam Hernández (.) ¿Hernández? |
| 27 | 155 | 159 | Ti | M: Hernández sí con acento en la a |

Figura 154: Ejemplo 95. Enunciados Metalingüísticos G2

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 119 | 597 | 621 | Rte | P: pon dos puntos |
| 119 | 598 | 622 | Rte | A: Miki Esparbé y Miriam Hernández trata sobre una pareja que está en un restaurante e inician una discusión (.) aquí sobre lo podríamos |
| 119 | 599 | 623 | Rte | M: sí |
| 119 | 600 | 624 | Rte | A: y por qué lo podríamos::: |
| 119 | 601 | 625 | Rte | M: e inician una discusión y ya está y quitamos el sobre no hace falta |
| 119 | 602 | 626 | Rte | P: sin el sobre (.) coma |
| 120 | 603 | 627 | Te | M:= inician una discusión porque = |
| 120 | 604 | 628 | Te | P: coma |
| 120 | | 629 | Te | A: porque la chica (...) no ha contestado al mensaje que le mandó su novio (.) a nuestro modo de ver (.) a nuestro modo de ver un tema realmente interesante que tratar en este cortometraje |
| 121 | 605 | 630 | Rte | A: este este cortometraje (..) ¿lo subrayo? |
| 121 | 606 | 631 | Rte | M: ¿qué? |
| 121 | 607 | 632 | Rte | A: sobre |

Figura 155: Ejemplo 96. Enunciados Metalingüísticos G2

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 165 | 800 | 836 | Rte | P: hay que decir (...) el que lleva acento |
| 165 | 801 | 837 | Rte | A: no |
| 165 | 802 | 838 | Rte | P: sí |
| 165 | 803 | 839 | Rte | A: este no |
| 165 | 804 | 840 | Rte | P: lleva acento ¿no? |
| 165 | 805 | 841 | Rte | A: este no (.) no es de pregunta |
| 165 | 806 | 842 | Rte | P: pero da igual todos los que llevan acento |

Figura 156: Ejemplo 97. Enunciados Metalingüísticos G2

✓ Los **aspectos lingüísticos** aparecen en diversos enunciados de Marc, Ana y Pau de manera bastante clara. Ahora bien, estos aspectos emergen también en muchas ocasiones cuando directamente realizan cambios, pero no los explicitan (lo veremos más adelante en el apartado de las reformulaciones). Respecto a lo lingüístico, veremos que hacen referencia sobre todo a aspectos relacionados con el léxico y con elementos cohesivos. A continuación, en los siguientes ejemplos, podremos observar cómo manifiestan su voluntad de no repetir ningún término innecesariamente y cómo vuelven a explicaciones dadas en clase, con menor o mayor acierto (Ana recuerda el significado de “elipsis”).

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 83 | 387 | 406 | Rti | A: y luego ya lo tuyo (.) espera yo tengo más cosas que tú nene ((miran el glosario de vocabulario que tienen en el cuaderno de bitácora)) horripilante encantador:: (..) vale (.) |
| 84 | | 407 | Ti | A: cómo se dice algo esta patética comunicación |
| 84 | 388 | 408 | Ti | M: babsurda |
| 84 | 389 | 409 | Ti | A: absurda basturda @@@ |
| 84 | 390 | 410 | Ti | M: qué gracia (..) ¿te puedes ir? ((se refiere a un compañero)) |
| 84 | 391 | 411 | Ti | A: déjalo no molesta (.) en verdad sí cuando está así bien sí |
| 84 | 392 | 412 | Ti | A: bueno va:: esta absurda comunicación puede darte (..) abs::surda puede llegar a darte ciertas |
| 84 | 393 | 413 | Ti | J: ciertas e:: circunstancias |
| 84 | 394 | 414 | Ti | A: ciertas sospechas |
| 85 | 395 | 415 | RTI | J: ¿no hay un sinónimo de sospechas? |
| 85 | 396 | 416 | RTI | A: no (.) sospechas está bien (...) |

Figura 157: Ejemplo 98. Enunciados Metalingüísticos G2

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 134 | 657 | 686 | Rte | M: ¿un sinónimo de parejas? compañeros de piso |
| 134 | 658 | 687 | Rte | A: opinamos que tendrían que hablar más cara a cara ¿eso es: la:: la elipsis? bueno aquello que:: |
| 134 | 659 | 688 | Rte | M: ¿qué? |
| 134 | 660 | 689 | Rte | A: 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? |
| 134 | 661 | 690 | Rte | M: ¿cuántas barras? |
| 134 | 662 | 691 | Rte | A: ¿cuántas quieres? no hace falta que digas pan otra vez (.) no es lo mismo |
| 134 | 663 | 692 | Rte | M: ves es que lo he repetido |

Figura 158: Ejemplo 99. Enunciados Metalingüísticos G2

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 148 | 705 | 738 | Rte | A: es que no (.) suena raro (.) inician una discusión de por qué la chica sobre |
| 148 | 706 | 739 | Rte | M: es que ¿por qué? |
| 148 | 707 | 740 | Rte | A: pero suena muy raro |
| 149 | | 741 | Te | A: inician una discusión (.) |
| 149 | 708 | 742 | Te | P: sobre |
| 150 | 709 | 743 | RTe | A: no porque sobre es el problema no lo podemos poner lo hemos repetido mucho (.) inician una discusión (.) si ponemos otra vez acerca de (.) no (.) es que es el de (.) es que suena muy raro de por qué (.) e inician una discusión |
| 150 | 711 | 744 | RTe | A: si es lo que te iba a decir búscalo (.) busca los marcadores |
| 150 | 710 | 745 | RTe | P: porque la chica no cal que pongas ((abre el cuaderno de bitácora)) |
| 151 | 712 | 746 | Te | M: con respecto a |
| 151 | 713 | 747 | Te | A: con respecto a por qué la chica |
| 151 | 714 | 748 | Ti | M: o en cuanto |
| 151 | 715 | 749 | Te | A: inician una relación una discusión en relación (.) |

Figura 159: Ejemplo 100. Enunciados Metalingüísticos G2

✓ Los **recursos discursivos**, en la línea de lo que ya hemos mencionado en el estudio del anterior grupo, aparecen en menor medida de la esperada. Durante las sesiones de la secuencia didáctica se había reforzado la idea del contexto, los emisores, los receptores, etc. No olvidemos que el objetivo de esta reseña era formar parte de un libro digital que, a continuación, se colgaría en el blog de la asignatura y el resto de sus compañeros tendrían que leerla y comentarla (como así fue). Sin embargo, por

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

lo que hemos podido comprobar hasta ahora, no se trata de un aspecto que hayan interiorizado ni que tengan especialmente en cuenta.

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 78 | 375 | 393 | Ti | A: ya que no se pueden dar serias muestras de afecto o:: ciertas muestras de afecto (...) pongo así ¿verdad? ((se refiere a hacer una pregunta al lector)) |
| 79 | 376 | 394 | PLA | M: sí porque aquí también hay una pregunta (...) ahora otro abajo ¿ves? aquí hay dos (..) vamos a empezar a hablar de problemas que hay |
| 80 | 377 | 395 | Ti | A:=por otro lado por otro lado= e:: m::: e:: puede por otro lado hablar con |
| 80 | 378 | 396 | Ti | M: por el |
| 80 | 379 | 397 | Ti | A: whatsapp con tu pareja puede darte ciertas sospechas ¿no? |

Figura 160: Ejemplo 101. Enunciados Metalingüísticos G2

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 100 | 479 | 500 | Te | A: el mundo por:: de las re::des:: socia::les:: punto a ver ¿qué más? |
| 100 | 480 | 501 | Ti | M: ¿qué pensáis de eso? Para preguntar |
| 100 | 481 | 502 | Ti | A: no (.) es sinceramente lamentable ¿o no? |
| 100 | 482 | 503 | Ti | M: sí |
| 100 | 483 | 504 | Ti | A: ¿no creéis? |

Figura 161: Ejemplo 102. Enunciados Metalingüísticos G2

✓ Finalmente, aparece un total de 16 **enunciados valorativos**.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 115 | 550 | 573 | Rte | M: ¿tiene una opinión (.) una parte de opinión? |
| 115 | 551 | 574 | Rte | A: sí |
| 115 | 552 | 575 | Rte | M: la parte de opinión tiene al menos quince líneas |
| 115 | 553 | 576 | Rte | A: ¿ein? a ver una dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez once pero ya es un buen texto así que |
| 115 | 554 | 577 | Rte | M: en el primer párrafo está presentado el tema político/ |
| 115 | 555 | 578 | Rte | A: sí |
| 115 | 556 | 579 | Rte | M: polémico perdón |

Figura 162: Ejemplo 103. Enunciados Metalingüísticos G2

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 148 | 705 | 738 | Rte | A: es que no (.) suena raro (.) inician una discusión de por qué la chica sobre |
| 148 | 706 | 739 | Rte | M: es que ¿por qué? |
| 148 | 707 | 740 | Rte | A: pero suena muy raro |
| 149 | | 741 | Te | A: inician una discusión (.) |
| 149 | 708 | 742 | Te | P: sobre |
| 150 | 709 | 743 | Rte | A: no porque sobre es el problema no lo podemos poner lo hemos repetido mucho (.) inician una discusión (.) si ponemos otra vez acerca de (.) no (.) es que es el de (.) es que suena muy raro de por qué (.) e inician una discusión |

Figura 163: Ejemplo 104. Enunciados Metalingüísticos G2

Aunque cuando más suelen aparecer los enunciados metalingüísticos es durante la revisión, como podemos ver en las siguientes tablas y gráficas, están presentes durante todas las sesiones y en todas las operaciones propias del proceso de composición escrita.

| Enunciados metalingüísticos grupo 2 | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | O/C | P | Ti | Te | Rti | Rte |
| Recursos discursivos | 1 | 2 | 6 | | | |
| Estructura textual | 13 | 21 | 1 | 2 | | 15 |
| Aspectos lingüísticos | 2 | 5 | 4 | | 6 | 15 |
| Ortografía y puntuación | | | 4 | 4 | 3 | 27 |
| Valorativos | 2 | 7 | 1 | 0 | 2 | 4 |
| TOTAL | 18 | 35 | 16 | 6 | 11 | 61 |

Figura 164: Resumen Enunciados Metalingüísticos G2 por operaciones de escritura

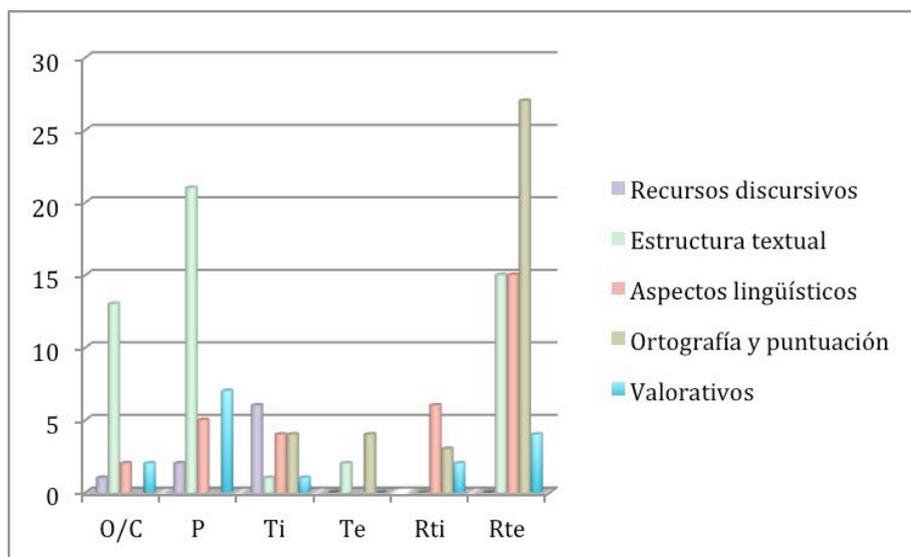


Figura 165: Enunciados Metalingüísticos de G2 en las operaciones de escritura

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

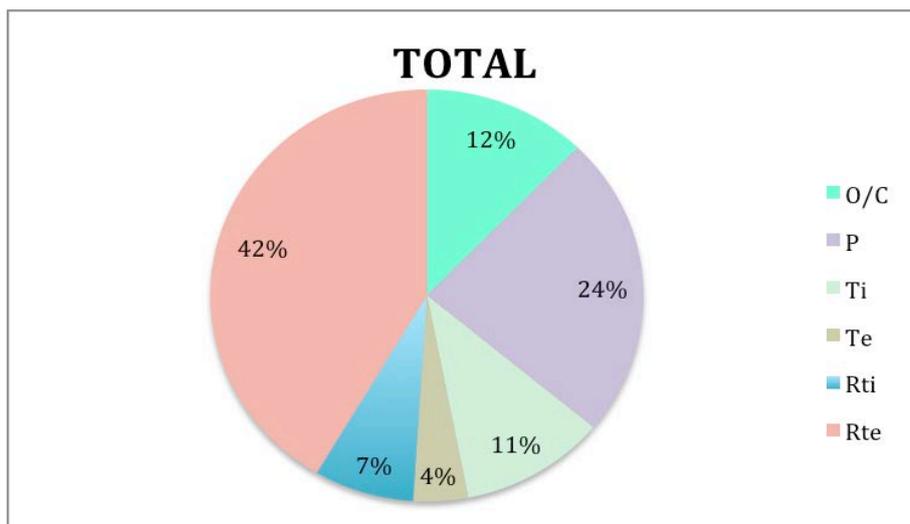


Figura 166: Porcentajes globales de Enunciados Metalingüísticos según operación G2

Respecto a las **reformulaciones**, durante el proceso de composición escrita del grupo 2 se produce un interesante cambio y es que la mayoría de reformulaciones se dan durante la segunda y tercera sesión. Consideramos que esto es debido a que Ana, Pau y Marc dedican mucho tiempo en la primera sesión a organizar y controlar la tarea (recordemos que sus preguntas a la profesora son continuas) y, por otra parte, a planificar. La textualización no comienza hasta muy avanzada la sesión, por lo que las probabilidades de reformulaciones se reducen, dando lugar a estas seis que podemos ver en la tabla. El mayor número se da durante la segunda sesión puesto que es cuando la operación de textualización es la protagonista. En la tercera jornada también se producen puesto que realizan constantes modificaciones una vez están elaborando la versión definitiva de su reseña crítica. La mayoría de ellas ocurren durante la revisión del texto escrito, pero también mientras planifican o textualizan.

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| Reformulaciones grupo 2 | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión |
| Reformulaciones simples | 3 | 24 | 18 |
| Reformulaciones con negación explícita | 2 | 6 | 3 |
| Reformulaciones con reflexión pero sin metalenguaje | 1 | 1 | 3 |
| Reformulaciones con metalenguaje | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 6 | 31 | 24 |

Figura 167: Reformulaciones por sesiones del grupo 2

✓ Las **reformulaciones simples** son, como en el grupo 1, las que más se producen. No por ello minusvaloraremos la actividad metalingüística que se origina puesto que la manipulación del lenguaje ocurre de igual manera, aunque, quizás, no con la profundidad de cuando van acompañadas de una reflexión sea esta a través de términos científicos o espontáneos⁶⁴.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|-----|-----|----|---|
| 71 | 343 | 358 | Ti | A: vale e:: hay que decir que:: estas relaciones se rompen por la mala interpretación de los mensajes (...) |
| 71 | 344 | 359 | Ti | M: ya que no podemos dar la entonación que queremos (...) |
| 71 | 345 | 360 | Ti | A: se rompen (..) a causa (...) |
| 71 | 346 | 361 | Ti | M: de los mensajes |
| 71 | 347 | 362 | Ti | A: ya que no les podemos dar la entonación |
| 71 | 348 | 363 | Ti | M: o el tono |
| 71 | 349 | 364 | Ti | A: entonación (...) que les corresponde |

Figura 168: Ejemplo 105. Reformulación G2

⁶⁴ Véase la diferencia vygotkiana entre conceptos científicos y espontáneos que aparece en el capítulo 3.

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 130 | 642 | 670 | Rte | M: de parejas coma por todo el mundo |
| 130 | 643 | 671 | Rte | P: por todo el mundo |
| 130 | 644 | 672 | Rte | A: sí:: (...) |
| 130 | 645 | 673 | Rte | M: por culpa |
| 130 | 646 | 674 | Rte | A:=a causa= |
| 130 | 647 | 675 | Rte | M: a causa @@ hemos pensado lo mismo @@ |
| 131 | 648 | 676 | Te | A: a causa de uy a causa de |
| 131 | 649 | 677 | Te | M: a causa de |
| 131 | 650 | 678 | Te | A: a causa de redes sociales |

Figura 169: Ejemplo 106. Reformulación G2

✓ Las reformulaciones con negación explícita

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 34 | 194 | 199 | PLA | A: y el chico: empieza a discutir bueno (.) |
| 34 | 195 | 200 | PLA | J: no (.) empieza la chica la que empieza a discutir porque es la chica la que |
| 34 | 196 | 201 | PLA | A: no (.) es el chico el que le empieza a hablar del whatsapp |
| 34 | 197 | 202 | PLA | J: ah es verdad es verdad |

Figura 170: Ejemplo 107. Reformulación G2

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 98 | 468 | 488 | Ti | M: veinte:: más de 28 millones de rupturas por redes sociales por todo el mundo |
| 98 | 469 | 489 | Ti | A: pongo unas 28 para que sea más o menos exacto (..) unas 28 mil |
| 98 | 470 | 490 | Ti | M: y podemos preguntar qué pensáis de eso/ |
| 98 | 471 | 491 | Ti | A: espera:: unas 28 unas 28:: unas 28 millones es que no queda bien unas 28 millones de rupturas |
| 98 | 472 | 492 | Ti | M: sí |
| 98 | 473 | 493 | Ti | A: e:: a lo largo e:: de todo el mundo |
| 98 | 474 | 494 | Ti | M: por todo el mundo no (.) por redes sociales |
| 98 | 475 | 495 | Ti | A: e:: |
| 98 | 476 | 496 | Ti | M: NO por redes sociales en todo el mundo |

Figura 171: Ejemplo 108. Reformulación G2

✓ Como ejemplo de **reformulaciones con reflexión pero sin metalenguaje específico** (es decir, con términos comunes) tenemos nueve enunciados. Entre ellos, el siguiente, referido a la adecuación del titular dado que, tras la propuesta de Marc “rupturas por culpa de redes sociales”, Pau piensa que, si incluyen todas esas

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

palabras resulta demasiado largo. Por su parte, Ana cree también que hay que simplificar. Es decir, reformulan pero no de forma directa sino aportando una explicación a dicha modificación.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 137 | 679 | 709 | Rti | M: rupturas por culpa de red |
| 138 | 680 | 710 | O/C | P: Ana ¿por qué no lo copiamos y luego vemos el título? |
| 139 | 681 | 711 | Ti | M: rupturas por whatsapp |
| 139 | 682 | 712 | Ti | A: no solo por whatsapp también lo hemos puesto |
| 139 | 683 | 713 | Ti | M: por redes sociales es que es muy largo y no va a caber |
| 139 | 684 | 714 | Ti | A: rupturas por redes sociales (..) esta no no me gusta es muy complicada |

Figura 172: Ejemplo 109. Reformulación G2

En este segundo ejemplo, Pau y Ana reflexionan sobre si lo correcto es utilizar el verbo contestar con preposición “a” o sin ella, dependiendo de la elección cambia el significado de lo que quieren expresar.

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 38 | 211 | 217 | Ti | A: espera e:: inician una discusión:: AY ya se me ha olvidado (.) sobre sobre:: por qué la chica no le había contestado al whatsapp (..) es verdad discuten por eso |
| 38 | 212 | 218 | Ti | P: sí |
| 38 | 213 | 219 | Ti | A: (.)sobre:: porque:: ¿al whatsapp? o ¿el whatsapp? |
| 38 | 214 | 220 | Ti | P: no le había contestado el whatsapp |
| 39 | 215 | 221 | Rti | A: pero no (.) el whatsapp sería la aplicación y al whatsapp sería el mensaje ¿no? |
| 39 | 216 | 222 | Rti | M: es verdad |

Figura 173: Ejemplo 110. Reformulación G2

Por último, en el siguiente ejemplo, los alumnos quieren encontrar la fórmula perfecta para iniciar su conclusión y proponen diversas opciones (hetero-reformulación y auto-reformulación). A continuación, intentan añadir, como broche final, un enunciado que incluya los problemas que las redes pueden ocasionar entre las parejas. Sin embargo, es aquí donde podemos observar la reflexión realizada por Ana (“también hay cosas bonitas”) tras la reformulación realizada por José Luis (“traen muchos problemas > aportan más que problemas”).

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 104 | 490 | 512 | Ti | M: vale en conclusión |
| 105 | 491 | 513 | Rti | A:=así pues (.) NO (.) en definitiva |
| 105 | 492 | 514 | Rti | M: o para finalizar |
| 105 | 493 | 515 | Rti | A: en definitiva |
| 105 | 494 | 516 | Rti | M: vale |
| 106 | 495 | 517 | Ti | A: no sé a mí me:. |
| 106 | 496 | 518 | Ti | M: en definitiva |
| 106 | 497 | 519 | Ti | A: e:: e:: en definitiva las redes sociales:: no traen más que problemas |
| 107 | 498 | 520 | Rti | M: pero ¿muy corto para una conclusión? |
| 107 | | 521 | Rti | A: pero no hombre ahora ponemos más cosas |
| 108 | 499 | 522 | Ti | A: En definitiva e:: las redes sociales aportan muchos problemas a las parejas |
| 108 | 500 | 523 | Ti | M: aportan más que problemas |
| 108 | 501 | 524 | Ti | A: sí (..) sociales coma a:portan muchos problemas a las parejas |
| 108 | 502 | 525 | Ti | M:=aportan más que problemas= |
| 109 | 503 | 526 | PLA | A: pero hombre también hay cosas bonitas o sea también va bien (.) aportan más que problemas a las parejas |

Figura 174: Ejemplo 111. Reformulación G2

8.4. Enunciados metalingüísticos y reformulaciones del grupo 3

Si hacemos memoria, en el capítulo 7, pudimos corroborar que el proceso de composición escrita llevado a cabo por el último grupo es el menos complejo de los tres. Principalmente por su falta de planificación y, por ende, de reflexión. Sin embargo, aunque en una leve menor medida, también podremos observar actividad metalingüística. Consideramos de gran importancia este hecho pues demuestra que, pese a que no profundizan en su labor como sus compañeros, Alba y Carla, también manipulan y juegan con el lenguaje. No podemos olvidar que este es uno

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

de los objetivos esenciales de la secuencia didáctica: “aprender a escribir” y “escribir para aprender”.

| Enunciados metalingüísticos Grupo 3 | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | TOTAL |
| Recursos discursivos | 0 | 8 | 1 | 9 |
| Estructura textual | 5 | 17 | 16 | 38 |
| Aspectos lingüísticos | 5 | 4 | 5 | 14 |
| Ortografía y puntuación | 12 | 14 | 34 | 60 |
| Valorativos | 0 | 0 | 5 | 5 |
| TOTAL | 22 | 43 | 61 | 126 |

Figura 175: Enunciados metalingüísticos Grupo 3 por sesiones

✓ A diferencia de los anteriores grupos, los enunciados relacionados con la **estructura textual** no son los más numerosos. De hecho, se quedan bastante atrás respecto a los de sus compañeros (G1: 51 / G2: 52). La causa de esta diferencia sea, posiblemente, la carencia de planificación ya aludida. Pese ello, hacen menciones a las distintas partes de las que está compuesta su reseña, especialmente durante las dos últimas sesiones (cuando ya empiezan a tomarse la labor un poco más en serio) y cuando, al final, repasan la pauta de evaluación formativa. En general, son referencias a la división de su texto, a la necesidad de buscar un título o de acotar los argumentos.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|----|----|------------|--|
| 3 | 11 | 12 | O/C tareas | A: a ver el tema |
| 3 | 12 | 13 | O/C tareas | C: tenemos que hacer el resumen objetivo |
| 3 | 13 | 14 | O/C tareas | A: espérate que copio eso |

Figura 176: Ejemplo 112. Enunciados metalingüísticos G3

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 50 | 224 | 229 | PLA | A: ((lee de la hoja)) Presentar tema polémico (.) en el tema polémico:: |
| 50 | 225 | 230 | PLA | C: primero la opinión (..) no ves que pone aquí (.) dos (.) opinión y luego ya pone en el tema polémico:: |
| 50 | 226 | 231 | PLA | A: o sea en la opinión tiene que haber todo esto ((señala el esquema)) |
| 50 | 227 | 232 | PLA | C: eso es la opinión |
| 50 | 228 | 233 | PLA | A: vale:: jóvenes que controlan parejas |

Figura 177: Ejemplo 113. Enunciados metalingüísticos G3

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-------------------------------------|
| 123 | 539 | 551 | PLA | C: y ahora vamos ya a la conclusión |
| 123 | 540 | 552 | PLA | A: Sí (.) |
| 124 | | 553 | Ti | A: Sí (.) en conclusión coma |
| 124 | 541 | 554 | Ti | C: vale |
| 125 | 542 | 555 | Rti | A: no (..) en conclusión no |
| 125 | 543 | 556 | Rti | C: ¿por? |
| 125 | 544 | 557 | Rti | A: porque entonces sería lo mismo |

Figura 178: Ejemplo 114. Enunciados metalingüísticos G3

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 93 | 381 | 387 | Ti | A: primeramente ehm:: esto se puede resolver:: ay no sé |
| 94 | 382 | 388 | PLA | C: es que esto ya no es más:: es que:: es que ya hemos presentado el tema |
| 94 | 383 | 389 | PLA | A: pues ahora hay que hacer las razones (..) o:: aquí pongo:: o en esto de primeramente podríamos poner ya lo del:: (..) primeramente (.) sin malentendidos sí que se sabe que el whatsapp (.) porque las redes sociales ayudan a la hora de mantener relaciones cuando por ejemplo están a distancia:: es que es el único ejemplo que se me ocurre |

Figura 179: Ejemplo 115. Enunciados metalingüísticos G3

✓ Los enunciados metalingüísticos más numerosos en el caso del tercer grupo son (con gran diferencia) los relacionados con la **ortografía y la puntuación**. Es reveladora la cantidad de ocasiones en las que Carla corrige a su compañera cuando está escribiendo y le indica dónde ha de incluir algún signo de puntuación o con qué letra va alguna palabra. En este sentido, conviene revelar que Alba tiene, en general, bastantes problemas en este ámbito puesto que, según ella misma confiesa en varias ocasiones durante la conversación, se “hace un lío” con el catalán.

Los enunciados metalingüísticos de ortografía y puntuación se producen a lo largo de todo el proceso de composición escrita, pero, especialmente, durante la revisión final de su texto.

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 79 | 329 | 335 | Te | A: Por:: lo que se refie::re:: a:: (...) violencia de género ¿no? |
| 79 | 330 | 336 | Te | C: aha |
| 80 | 331 | 337 | Rte | A: ¿con acento? |
| 80 | 332 | 338 | Rte | C: ¿cómo va a tener acento? |
| 80 | 333 | 339 | Rte | A: ah no |
| 80 | 334 | 340 | Rte | C: de gÉnero ahí sí (.) ge: ne: ro: |
| 80 | 335 | 341 | Rte | A: género con acento |

Figura 180: Ejemplo 116. Enunciados metalingüísticos G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 108 | 445 | 454 | Te | A: <i>El joven le pide el Iphone y ve que sí ha visto el whatsapp</i> |
| 108 | 446 | 455 | Te | C: punto |
| 108 | 447 | 456 | Te | A: <i>a mi modo de ver coma</i> |
| 108 | 448 | 457 | Te | C: punto |
| 109 | 449 | 458 | Rte | A: ah ese sería aparte (.) |
| 110 | | 459 | Te | A: <i>a mi modo de ver coma actualmente con las redes sociales las parejas jóvenes suelen controlar al otro o otra</i> |

Figura 181: Ejemplo 117. Enunciados metalingüísticos G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 167 | 714 | 734 | Te | C: <i>sí sí (..) hasta el punto de mirar su última conexión cada dos por tres (.) en segundo lugar coma si tarda en contestarte puedes pensar cosas que no son (.)</i> |
| 167 | 715 | 735 | Te | C: <i>que no son</i> |
| 168 | 716 | 736 | Rte | A: ya está (.) ¿son va con acento? |
| 168 | 717 | 737 | Rte | C: no(.) eso es en catalán |
| 169 | 718 | 738 | Te | A: <i>resumiendo (.) re:su:mien:do coma</i> |
| 170 | 719 | 739 | Rte | C: no se ve la coma |

Figura 182: Ejemplo 118. Enunciados metalingüísticos G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 183 | 778 | 799 | Rte | C: aquí aquí aquí y ¿al final le has puesto acento al son? |
| 183 | 779 | 800 | Rte | A: que no que lo he tachado (.) que me confundo con el catalán (..) |

Figura 183: Ejemplo 119. Enunciados metalingüísticos G3

✓ Los **aspectos lingüísticos** no destacan en la conversación mantenida por Alba y Carla para la elaboración de su reseña, a diferencia de lo que sí ocurría en los anteriores grupos. Aunque, como ahora veremos en los ejemplos, sí se fijan en no

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

repetir palabras, no demuestran demasiada inquietud por el aspecto léxico. Esta característica es coherente con su proceso de creación de su reseña: texto intentado > texto escrito. Por una parte, no dedican tiempo a planificar y, según hemos podido comprobar en los anteriores análisis, en esos momentos emerge mucho vocabulario. Además, apenas ponen en consideración las propuestas de sus compañero aceptándolas con rapidez.

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 37 | 164 | 167 | Rti | C: que sí que le ha llegado el mensaje (..) que sí (.) que sí |
| 37 | 165 | 168 | Rti | A: que sí ¿qué? |
| 37 | 166 | 169 | Rti | C: que sí ha visto el mensaje |
| 37 | 167 | 170 | Rti | A: pero quito sí que |
| 37 | 168 | 171 | Rti | C: ha visto:: |
| 37 | 169 | 172 | Rti | A: no ha visto no porque lo estamos repitiendo |
| 38 | 170 | 173 | Ti | C: ha observado |
| 38 | 171 | 174 | Ti | A: sí |
| 38 | 172 | 175 | Ti | C: por favor |
| 38 | 173 | 176 | Ti | A: ¿qué? que se repite |
| 38 | 174 | 177 | Ti | C: el joven le pide el Iphone y ve que sí ha observado @@ (...) que sí que ha visto el mensaje |
| 38 | 175 | 178 | Ti | A: que sí ha observado el mensaje (.) el whatsapp |

Figura 184: Ejemplo 120. Enunciados metalingüísticos G3

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 82 | 342 | 348 | Ti | C: físicamente o psicológicamente |
| 82 | 343 | 349 | Ti | A: sí |
| 82 | 344 | 350 | Te | C: fí::sí::ca::men::te |
| 82 | 345 | 351 | Ti | A: y mentalmente |
| 82 | 346 | 352 | Ti | C: psicológicamente |
| 83 | 347 | 353 | Rti | A: es lo mismo |
| 83 | 348 | 354 | Rti | C: psicológicamente queda mejor ¿vale? |
| 83 | 349 | 355 | Rti | A: vale |
| 84 | 350 | 356 | Te | C: y:: psi::co:ló:gi:ca:men:te |

Figura 185: Ejemplo 121. Enunciados metalingüísticos G3

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 151 | 649 | 666 | Rte | A: cuando se repite |
| 151 | 650 | 667 | Rte | C: ¿dónde? |
| 151 | 651 | 668 | Rte | A: cuando el chico le saca el tema del doble check y cuando ella dice que no (.) el cuando se repite |
| 152 | 652 | 669 | Ti | C: a: di |
| 152 | 653 | 670 | Ti | A: =a lo que ella dice que no= |
| 152 | 654 | 671 | Ti | C: a lo que ella::: (.) mientras ella dice que no |
| 152 | 655 | 672 | Ti | A: sí (.) mientras |

Figura 186: Ejemplo 122. Enunciados metalingüísticos G3

✓ Los enunciados sobre **recursos discursivos**, como ya ha ocurrido en el análisis de los dos primeros grupos, aparecen de manera muy escasa. Por ello, podemos confirmar que todo lo referente al contexto de la comunicación, tan fundamental en el modelo de secuencia didáctica⁶⁵ (Camps, 1994), no ha sido trabajado de manera correcta puesto que ninguno de ellos ha comprendido este aspecto o, al menos, no lo ha puesto en relación con la escritura (vinculación que es, en definitiva, lo esencial).

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 96 | 386 | 392 | PLA | C: ¿Sabes? porque tenemos que hacer como si:: como preguntas al público para que el público se sienta:: |
| 96 | 387 | 393 | PLA | A: se sienta parte (.) |

Figura 187: Ejemplo 123. Enunciados metalingüísticos G3

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 114 | 481 | 493 | Rte | A: el cambio |
| 114 | 482 | 494 | Rte | C: ¿qué cambio? |
| 114 | 483 | 495 | Rte | A: no sé |
| 114 | 484 | 496 | Rte | C: no (.) ¿pero no íbamos a hacer la pregunta esa? |
| 114 | 485 | 497 | Rte | A: ah sí (.) |
| 115 | 486 | 498 | Ti | A: pero:: puntos suspensivos |
| 115 | 487 | 499 | Ti | C: pero::: puntos suspensivos |
| 115 | 488 | 500 | Ti | A: ¿y si se vuelve obsesión? |
| 115 | 489 | 501 | Ti | C: ¿y si? |
| 116 | 490 | 502 | Rti | A: ¿sabes no a lo que me refiero? |
| 116 | 491 | 503 | Rti | C: ¿se vuelve obsesivo? |

Figura 188: Ejemplo 124. Enunciados metalingüísticos G3

⁶⁵ El modelo de secuencia didáctica aparece descrito en el capítulo 2

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Finalmente, los **enunciados sobre aspectos valorativos** tampoco son reseñables. Únicamente son destacables cuando, al final, están intentando buscar una buena conclusión para su reseña. Sin embargo, la falta de tiempo y, quizás, el cansancio propio que ocasiona una actividad que requiere tanto esfuerzo cognitivo como la escritura, les impide encontrar algo que realmente les convenza.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 172 | 725 | 745 | Rte | C: hala |
| 172 | 726 | 746 | Rte | A: no me gusta el final |
| 172 | 727 | 747 | Rte | C: a mí tampoco pero:: |
| 172 | 728 | 748 | Rte | A: <i>pero también existe la posibilidad de:: (..)</i> |

Figura 189: Ejemplo 125. Enunciados metalingüísticos G3

Respecto al momento del proceso de escritura en el que más ocurren estos **enunciados**, coincide con los grupos anteriores, es decir, durante la revisión. Ahora bien, en este caso es muy significativa la proporción debido a que los episodios de planificación son menos numerosos.

| Enunciados metalingüísticos Grupo 3 | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|
| | O/C | P | Ti | Te | Rti | Rte |
| Recursos discursivos | | 5 | 2 | | | 2 |
| Estructura textual | 8 | 18 | 2 | | | 10 |
| Aspectos lingüísticos | 1 | 4 | 1 | | 3 | 5 |
| Ortografía y puntuación | 3 | | 2 | 2 | 7 | 46 |
| Valorativos | 2 | | | | | 3 |
| TOTAL | 14 | 27 | 7 | 2 | 10 | 66 |

Figura 190: Resumen Enunciados Metalingüísticos G2 por operaciones de escritura

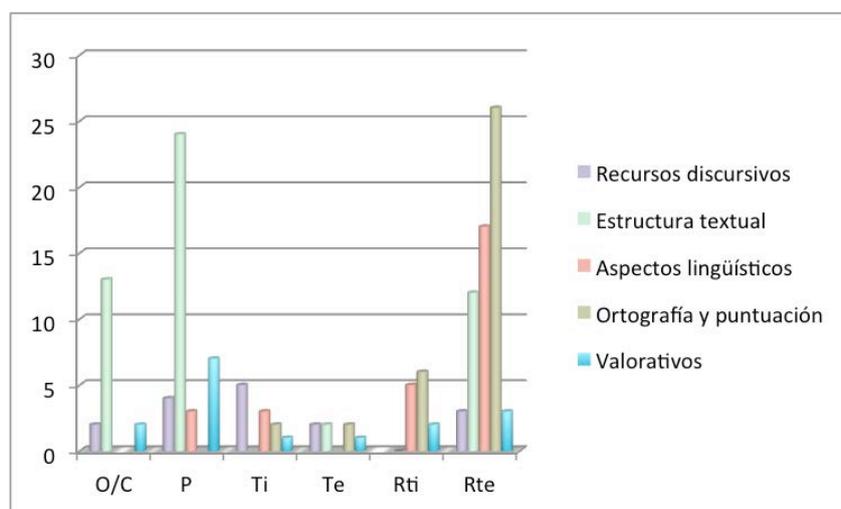


Figura 191: Enunciados Metalingüísticos de G3 en las operaciones de

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

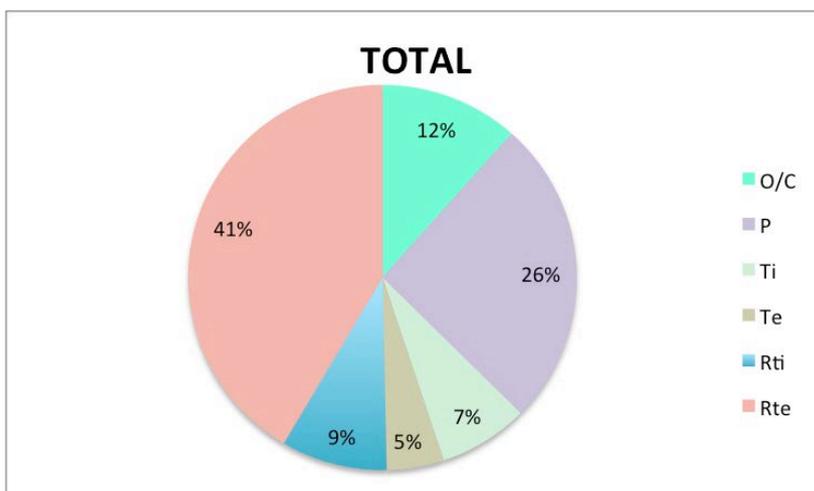


Figura 192: Porcentajes globales de Enunciados Metalingüísticos según operación G3

Respecto a las **reformulaciones** durante el proceso de composición escrita del grupo 3, también aparecen diferencias con los dos anteriores. En primer lugar, comparando la cantidad, es muy similar a la de la segunda agrupación (G2: 64 / G3: 62) y ambas se sitúan bastante por debajo del primero (108). En relación a la sesión en la que más se producen las reformulaciones, el cotejo con los otros alumnos no es suficiente para intuir un patrón puesto que, atendiendo a los resultados obtenidos en este estudio, los tres equipos actúan de manera muy dispar.

Concretamente, el grupo que nos ocupa ahora, el tercero, realiza la mayor parte de reformulaciones en la segunda jornada de escritura. Teniendo en cuenta cómo ha sido su proceso de escritura, esto resulta bastante lógico ya que es en esa sesión cuando dedican más tiempo a la textualización.

| Reformulaciones grupo 3 | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión |
| Reformulaciones simples | 11 | 28 | 8 |
| Reformulaciones con negación explícita | 3 | 2 | 1 |
| Reformulaciones con reflexión pero sin metalenguaje | 2 | 5 | 2 |
| Reformulaciones con metalenguaje | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 16 | 35 | 11 |

Figura 193: Resumen reformulaciones por sesiones del grupo 3

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

✓ Las **reformulaciones simples** son con enorme diferencia, y tal y como ya ocurría en el grupo 1 y 2, las que más se producen. Tras haber analizado en detalle el proceso de composición escrita de Alba y Carla, esta proporción no nos ha resultado extraña debido, por una parte, a la rapidez con la que transforman el texto intentado en texto escrito y, por otra, a que los episodios de planificación no son demasiado numerosos. En los siguientes ejemplos encontramos hetero-reformulaciones y auto-reformulaciones.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|----|-----|-----|-----|---------------------------|
| 40 | 185 | 188 | Ti | C: creo |
| 40 | 186 | 189 | Ti | A: mhm:: a mi modo de ver |
| 41 | 187 | 190 | Rti | C: ¿lo pongo? |
| 41 | 188 | 191 | Rti | A: no sé (.) a ver |

Figura 194: Ejemplo 126. Reformulaciones G3

| | | | | |
|----|-----|-----|----|---|
| 61 | 253 | 258 | Ti | C: a ver (.) actualmente (.) con las redes sociales (.) las parejas (.) se controlan mutuamente (...) A mi modo de ver (.) actualmente (.) con las redes sociales |
| 61 | 254 | 259 | Ti | A: =las parejas= |
| 61 | 255 | 260 | Ti | C: las paredes |
| 61 | 256 | 261 | Ti | A: jóvenes |
| 61 | 257 | 262 | Ti | C: y viejas (.) las parejas jóvenes |
| 61 | 258 | 263 | Ti | A: suelen controlar |
| 61 | 259 | 264 | Ti | C: suelen controlar al otro u otra (..) u:: o::tra:: |

Figura 195: Ejemplo 127. Reformulaciones G3

| | | | | |
|----|-----|-----|----|---|
| 84 | 351 | 357 | Ti | A: por culpa de los celos creados por el whatsapp |
| 84 | 352 | 358 | Te | A: (...) causados por:: el:: whatsapp:: |

Figura 196: Ejemplo 128. Reformulaciones G3

| | | | | |
|----|-----|-----|----|---|
| 97 | 388 | 394 | Ti | C: vale (.) primeramente el whatsapp tampoco es tan malo (.) no crees |
| 97 | 389 | 395 | Ti | A: las redes sociales no son tan malas (.) ¿no crees? |

Figura 197: Ejemplo 129. Reformulaciones G3

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 106 | 423 | 432 | Ti | A: hablar con alguien con alguien que hace mucho tiempo que no hablas |
| 106 | 424 | 433 | Ti | C: hablar:: con:: alguien:: con el que llevas:: mucho tiempo:: |
| 106 | 425 | 434 | Ti | A: sin mantener una con:: |
| 106 | 426 | 435 | Ti | C: =sin intercambiar palabras= |
| 106 | 427 | 436 | Ti | A: sí |
| 106 | 428 | 437 | Ti | C: ¿no? |
| 106 | 429 | 438 | Ti | A: sí:: |
| 106 | 430 | 439 | Te | C: hablar:: con alguien:: |
| 106 | 431 | 440 | Te | A: ¿con alguien? sin hablar con alguien |
| 106 | 432 | 441 | Te | C: con:: el:: que:: llevas:: mucho:: tiem::po:: sin:: intercambiar palabras |
| 106 | 433 | 442 | Ti | A: sin mantener una conversación |

Figura 198: Ejemplo 130. Reformulaciones G3

✓ En segundo lugar, como ya ha ocurrido en los otros grupos, aparecen las **reformulaciones con negación explícita**.

| | | | | |
|----|----|----|----|--|
| 14 | 68 | 70 | Ti | A: con el director |
| 14 | 69 | 71 | Ti | C: Paco Caballero |
| 14 | 70 | 72 | Ti | A: con el director:: |
| 14 | 71 | 73 | Ti | C: está interpretado:: |
| 14 | 72 | 74 | Ti | A: e interpretado |
| 14 | 73 | 75 | Ti | C: no (.) está interpretado PUNTO |
| 14 | 74 | 76 | Ti | A: punto |
| 14 | 75 | 77 | Ti | C: está interpretado |
| 14 | 76 | 78 | Te | A: está interpretado |

Figura 199: Ejemplo 131. Reformulaciones G3

| | | | | |
|----|-----|-----|----|--|
| 27 | 114 | 117 | Ti | A: le saca el tema |
| 27 | 115 | 118 | Ti | C: del doble check (.) del whatsapp no |
| 27 | 116 | 119 | Ti | A: le saca el tema de la infidelidad |
| 27 | 117 | 120 | Ti | C: de la infidelidad (.) no (.) pero es del whatsapp |
| 27 | 118 | 121 | Ti | A: o sea del tema del doblecheck (..) que significa que se ha enviado (..) no (.) del doble check punto |
| 27 | 119 | 122 | Ti | C: vale |

Figura 200: Ejemplo 132. Reformulaciones G3

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 124 | 540 | 553 | Ti | A: Sí (.) en conclusión coma |
| 124 | 541 | 554 | Ti | C: vale |
| 125 | 542 | 555 | Rti | A: no en conclusión no |
| 125 | 543 | 556 | Rti | C: ¿por? |
| 125 | 544 | 557 | Rti | A: porque entonces sería lo mismo |
| 125 | 545 | 558 | Rti | C: no pasa nada |
| 125 | 547 | 559 | Rti | A: sí |
| 126 | 548 | 560 | Ti | C: en conclusión como todas las redes sociales |
| 126 | 549 | 561 | Ti | A: =resumiendo= |
| 126 | 550 | 562 | Te | C: vale sí (.) resu::mien::do como todas las redes sociales |

Figura 201: Ejemplo 133. Reformulaciones G3

✓ Finalmente, dado que en este grupo no tenemos ninguna muestra de reformulación con reflexión con metalenguaje explícito, acabamos con los ejemplos de **reformulaciones con reflexión pero sin metalenguaje**.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 103 | 413 | 421 | Te | C: ((la lee en voz baja)) por ejemplo:: |
| 103 | 414 | 422 | Ti | C: mantener una relación a distancia o hablar con alguien o relacionarte con alguien que no tiene novia |
| 103 | 415 | 423 | Te | A: vale sí pon eso (.) por ejemplo (.) mantener (.) una (.) relación |
| 104 | 416 | 424 | Rte | C: con acento en la o (.) dis::tan::cia:: |
| 104 | 417 | 425 | Rte | A: pero igualmente sale distancia |
| 105 | 418 | 426 | PLA | C: de eso se trata si es una relación a distancia es que no lo tienes al lado ¿sabes? ¿lo pillas? (.) <i>mantener una relación a distancia</i> hablar con alguien |
| 105 | 419 | 427 | PLA | A: que llevas mucho tiempo sin ver |
| 105 | 420 | 428 | PLA | C: no (.) vamos a ver (.) si hablas con alguien por el whatsapp no lo estás viendo |
| 105 | 421 | 429 | PLA | A: da igual o sea:: yo por ejemplo nos podemos tirar un montón de tiempo sin vernos y te puedo abrir para saber cómo te va la vida |
| 105 | 422 | 430 | PLA | C: pero no le puedes ver |
| 105 | 423 | 431 | PLA | A: vale (.) |

Figura 202: Ejemplo 134. Reformulaciones G3

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

| | | | | |
|-----|-----|-----|----|---|
| 128 | 558 | 570 | Ti | A: =de que te vuelvas un obsesivo compulsivo= un controlador compulsivo |
| 128 | 559 | 571 | Te | C: existe:: la:: po::si::bi::li::dad de |
| 128 | 560 | 572 | Te | A: de que te conviertas en un obse no no no de que |
| 128 | 561 | 573 | Te | C: de que te vuelvas |
| 128 | 562 | 574 | Ti | A: de que te vicies o sea de que controles excesivamente a tu pareja |
| 128 | 563 | 575 | Te | C: =de que te vuelvas controlador= |

Figura 203: Ejemplo 135. Reformulaciones G3

8.5. Análisis comparativo de la actividad metalingüística entre los tres grupos: interpretación de los resultados

Enunciados metalingüísticos G1

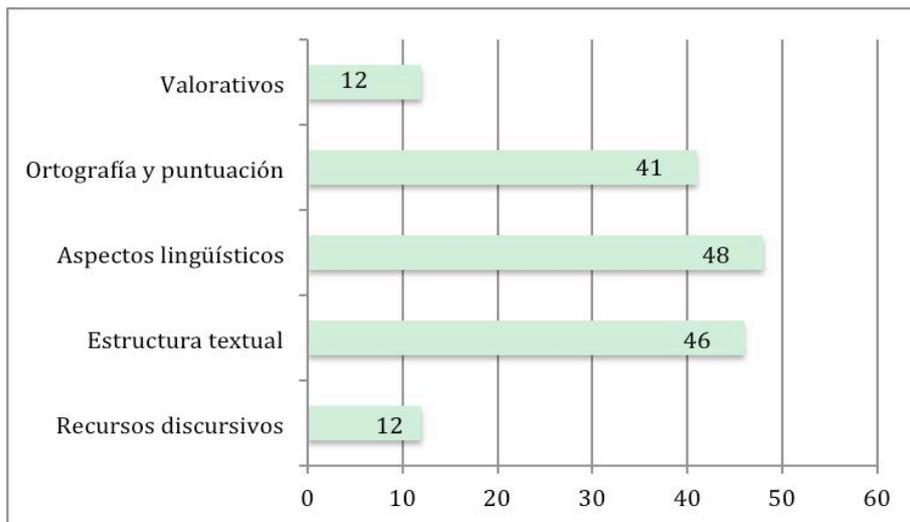


Figura 204: Enunciados Metalingüísticos G1

Enunciados metalingüísticos G2

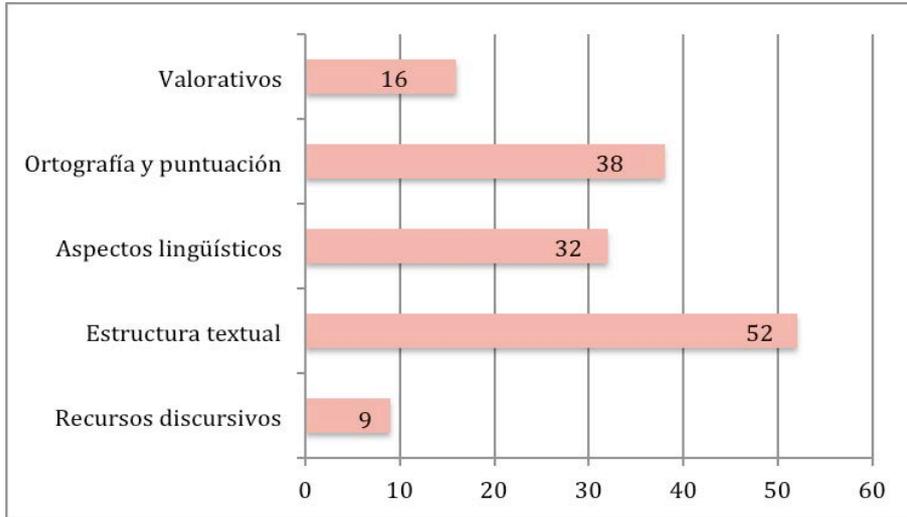


Figura 205: Enunciados Metalingüísticos G2

Enunciados metalingüísticos G3

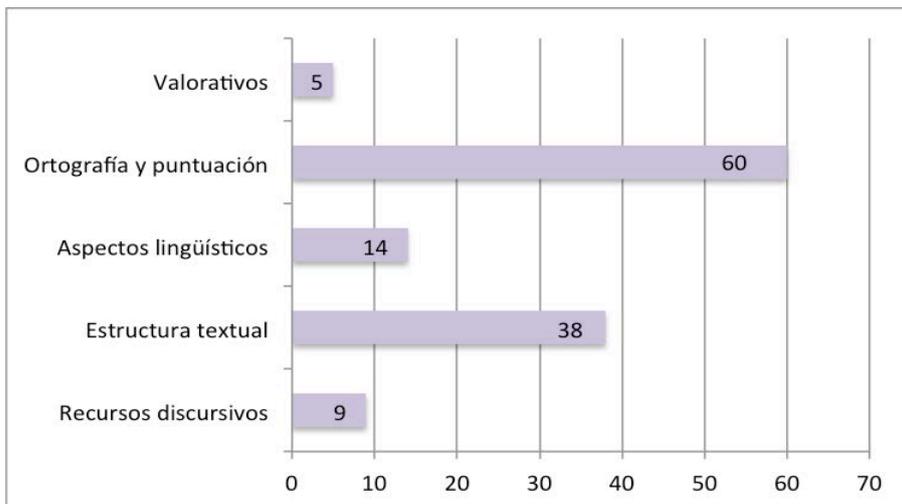


Figura 206: Enunciados Metalingüísticos G3

Como ya hemos ido mencionando a lo largo del análisis de este octavo capítulo, el número y la tipología de los enunciados metalingüísticos de G1 y G2 son similares. Esto ya ocurría, a grandes rasgos, con su proceso de composición escrita. Así pues, desde la prudencia que implica un estudio de caso, podríamos aventurar que una redacción colaborativa cuyas operaciones básicas aparecen en relativo equilibrio, de

manera compleja y recursiva, propicia la discusión sobre el lenguaje y, en consecuencia, la actividad metalingüística. La reflexión sobre las palabras, su selección y organización, necesita una planificación y una continua revisión, esto es, un trabajo cognitivo claro.

Los **enunciados de ortografía y puntuación** son, quizás, los que les resultan más sencillos de precisar para todos los alumnos pues están acostumbrados a fijarse en esto. Gran parte de las correcciones de textos escritos destacan especialmente las faltas ortográficas, dejando en un segundo plano los errores relacionados con la cohesión, el léxico, la coherencia o el discurso. En este sentido, marcando así una diferencia clara con los dos primeros grupos, casi el 50% de los enunciados metalingüísticos del G3 son los dedicados a esta tipología. Probablemente esto se deba a que los estudiantes no han sido enseñados (o no con suficiente énfasis) sobre otros ámbitos que no sean la ortografía y la puntuación. Estos son aspectos que ofrecen correcciones “únicas”, no hay variabilidad de las soluciones como sí ocurre en otros aspectos del texto. Nos gustaría destacar que, en los últimos años, las rúbricas evaluativas de las redacciones están girando hacia contemplar un espectro más amplio de aspectos. Añadido a lo anterior, como ya hemos mencionado en el capítulo primero de este estudio doctoral, un dato importante sobre la revisión es que, tanto para escolares como para adultos, los errores de significado son más difíciles de detectar y corregir que los errores de superficie (Butterfield, Hacker y Plumb, 1994).

La **estructura textual**, prácticamente anecdótica en el número de EM del grupo 3, es, sin embargo, importante para G1 y G2. Suponemos que este amplio número es debido, en gran parte, a la atención que se le ha dedicado al género discursivo de la reseña crítica durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Pero entonces, si todos los alumnos han realizado las mismas actividades, ¿cómo se manifiesta tal divergencia entre los grupos? A nuestro parecer, la dinámica creada en el proceso de composición escrita cooperativa es la que marca ese trabajo metalingüístico. Por

ello, en el caso del G3, Alba y Carla están llevando a cabo una tarea en la que la planificación⁶⁶ y la discusión tienen un peso menos significativo. Así pues, no elaboran esos enunciados porque consideran la tarea como un proceso lineal, en el que detrás de un aspecto va el siguiente sin barajar la posibilidad de cómo quedará su producto final, si tendrá lógica o no respecto a su estructura. De hecho, esta carencia de referencias a la reseña final nos resultó muy llamativa puesto que en ningún momento la mencionaron.

Los enunciados sobre **aspectos lingüísticos** marcan también un cambio entre las dos primeras agrupaciones (especialmente con el G1) y la tercera. Igual que ocurría con la estructura textual, se trabajó de manera profunda y continuada este aspecto dado que el contenido lingüístico eje de la SD era, precisamente, los elementos de cohesión textual y su diseño holístico intentaba responder a tal intención. Por tanto, para posteriores aplicaciones, habría que revisar el dispositivo didáctico con el fin de averiguar qué punto no era suficientemente acertado o ajustado. No es que no realicen enunciados de texto intentado y su respectiva revisión⁶⁷, de hecho, lo hacen de una manera bastante similar a G1 y G2, pero su proceso de escritura es mucho más rápido, las intervenciones más cortas y las divergencias entre compañeras se solucionan sin apenas disputa, aceptan enseguida las modificaciones. Así pues, muestran una menor inquietud por buscar el léxico adecuado o por solucionar los problemas sintácticos que les puedan surgir.

La explicación a esta peculiaridad podría deberse a que, como señalan autores como Mercer (2008), los estudiantes, en muchas ocasiones, no saben conversar sobre lengua “por sí mismos” puesto que esta es una actividad que debe ser aprendida. Como indica Fontich (2013), es necesario acompañar a los alumnos para que sepan cómo desarrollar una interacción verdaderamente colaborativa (Edwards y Mercer, 1987; Wegerif, Boero, Andriessen y Forman, 2009).

⁶⁶ Los enunciados de planificación son: G1 (204) - G2 (187) - G3 (126)

⁶⁷ G1 (Ti: 188/ Rti:59) G2 (Ti: 127 / Rti: 49) G3 (Ti: 173 / Rti: 55)

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

En este sentido, además, el que las integrantes del grupo sean amigas las hace mantenerse en una conversación habitual e informal del día a día y no adoptar la actitud necesaria para hablar sobre lengua. La falta de voluntad por mejorar su texto que hemos mencionado podría estar causada por el hecho de que no representan su tarea discursiva y esto les hace revisar en menor medida puesto que no lo estiman necesario.

La escasez de enunciados sobre **rasgos discursivos** son, como ya hemos repetido a lo largo del análisis, lo que más nos han hecho cuestionarnos parte del planteamiento propuesto en la SD. Así pues, este sería un aspecto que requeriría una autoevaluación por parte del docente ya que la práctica demuestra que los alumnos no han adquirido la competencia suficiente para tener en cuenta estos rasgos durante su redacción.

Finalmente, **los enunciados valorativos** presentan una amplia variedad, pero no se han producido apenas.

Reformulaciones G1

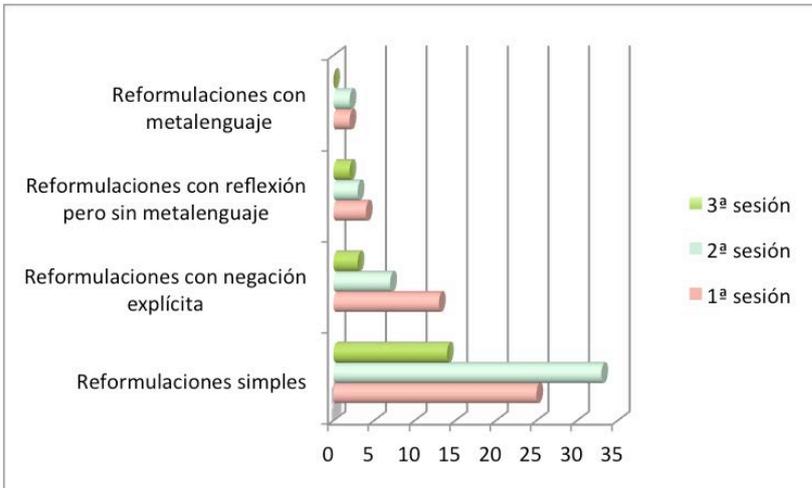


Figura 207: Reformulaciones por sesiones G1

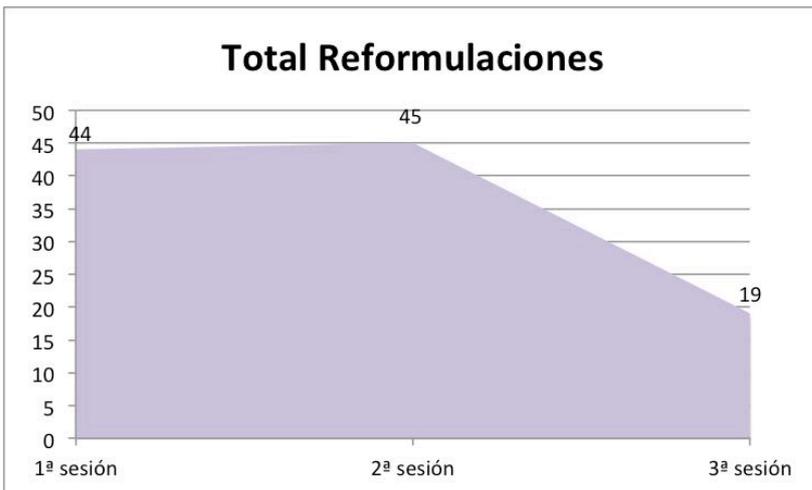


Figura 208: Total Reformulaciones G1

Reformulaciones G2

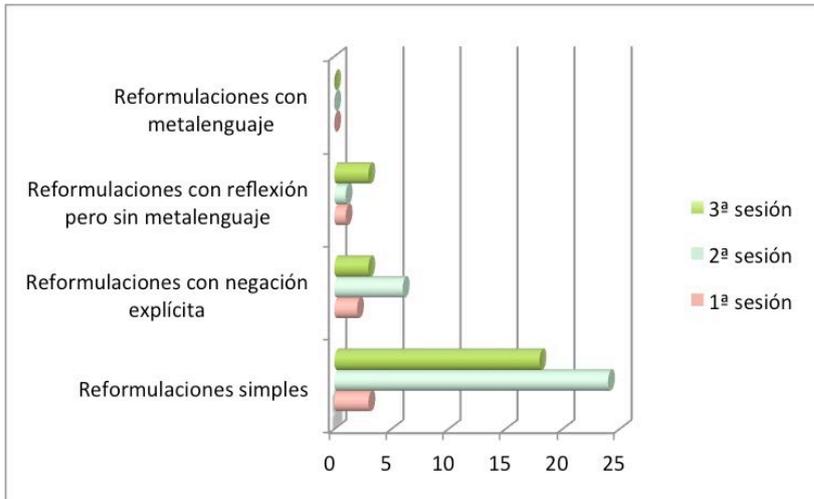


Figura 209: Reformulaciones por sesiones G2

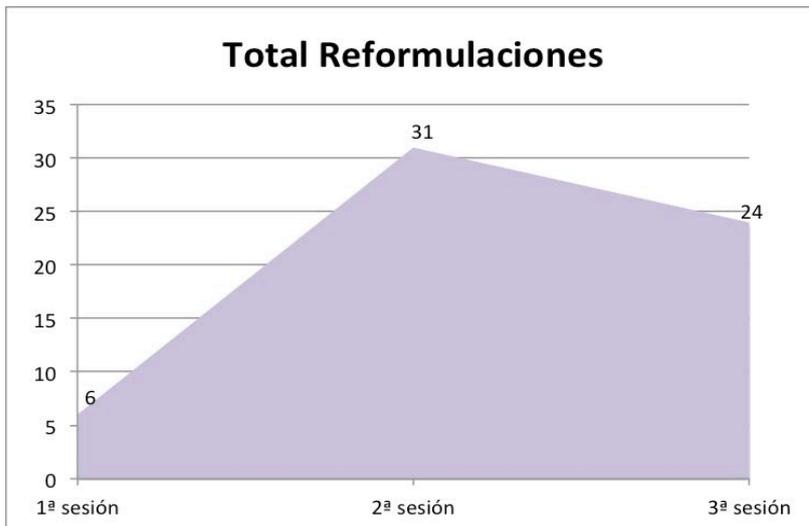


Figura 210: Total Reformulaciones G2

Reformulaciones G3

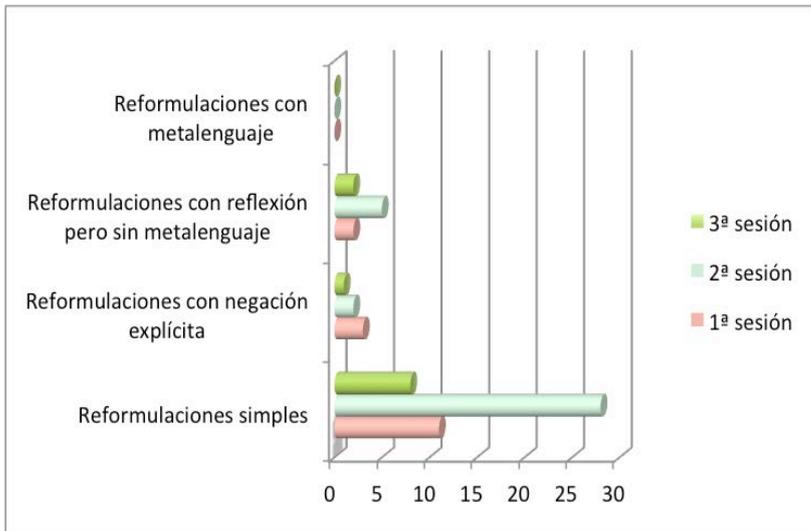


Figura 211: Reformulaciones por sesiones G3



Figura 212: Total Reformulaciones G3

8. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA COOPERATIVA

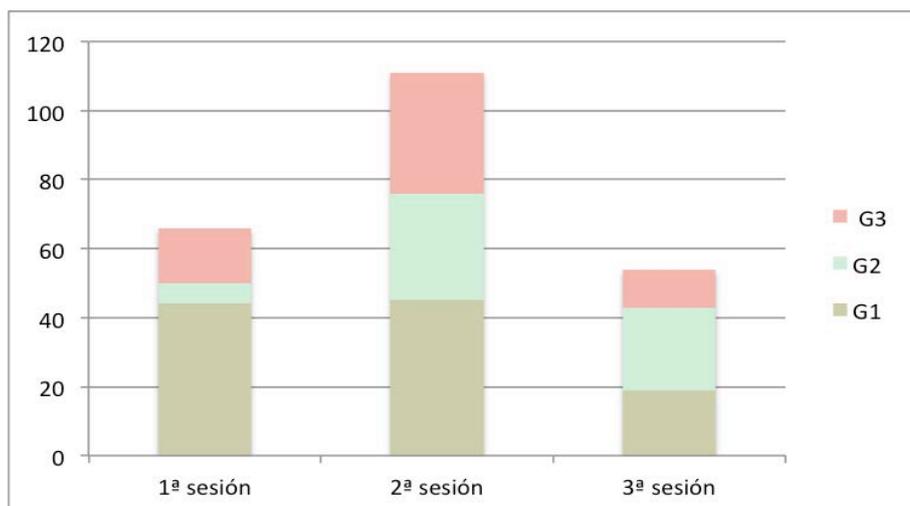


Figura 213: Comparativa Reformulaciones de los grupos

Como podemos comprobar comparando los enunciados de reformulaciones de los tres grupos, sobresale de manera clara el G1. Si ya insistíamos en el capítulo 7 cuando hablábamos del equilibrio de su proceso, esta reflexión metalingüística no hace más que confirmar que su manera de trabajar es la que más beneficios les aporta, al menos a este nivel.

Por otro lado, la sesión en la que más reformulaciones se desencadenan es la segunda, momento álgido dentro de su proceso de composición escrita puesto que están acabando el borrador. Las reformulaciones más habituales 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.

Las reformulaciones con reflexión son menos habituales, pero ocurren. Sin embargo, aquellas que utilizan el metalenguaje específico para justificarlas son, como ya hemos visto, prácticamente inexistentes. Estos datos nos dejan entrever que no están acostumbrados a utilizar términos científicos a la hora de trabajar de forma autónoma en la escritura. Nos deja abiertas pues las puertas a otras

investigaciones que profundicen en los motivos por los que no utilizan esos conceptos que, en principio, sí conocen.

En definitiva, y aunque en el apartado de conclusiones finales volveremos a hacer referencia a ello, nos parece oportuno incidir en la distinción entre el saber declarativo y el saber dentro del proceso de escritura. Como indica Fontich (2013), estudios recientes arrojan dos posturas complementarias. Por un lado, que el conocimiento que se desprende de la lengua en uso no es sistematizado y no da la posibilidad al alumno de recuperar ese saber en situaciones de uso formal. Y, por otra parte, que el conocimiento del sistema gramatical no garantizará tampoco saber usar la lengua (Ribas, Milian, Guasch y Camps, 2002; Camps, 1998; Trévis, 2010; Camps, 2010).

En este sentido, como sintetiza también Fontich, el grupo GREAL ha llevado a cabo varias investigaciones con distintas metodologías sobre la construcción del saber gramatical de los alumnos (Camps, 2000; Notario, 2001; Gonzalvo y Camps, 2003; Ribas et al. 2002; Milian y Camps, 2006; Fontich, 2011). Sus resultados (coincidentes con otros estudios realizados en el ámbito anglosajón y francófono) apuntan a que el saber gramatical de los escolares es muy heterogéneo y diverso. Además, también recalcan (y así lo vemos en nuestro análisis) la dificultad que tienen los aprendices para separar lengua y realidad así como el conocimiento declarativo y procedimental.

9. El uso de los mecanismos de cohesión textual

A lo largo de este noveno capítulo, analizaremos cómo utilizan los alumnos los mecanismos de cohesión que han trabajado a lo largo de la secuencia didáctica. Para ello, compararemos su uso en: una reseña previa al comienzo de las sesiones // la reseña colaborativa (producto final de la SD) // una reseña realizada un mes después de acabar la SD.

Consideramos necesario indicar que el objetivo no es profundizar detalladamente en el uso de estos variados y complejos elementos, sino poder averiguar si el planteamiento didáctico llevado a cabo en el aula con la SD les ha servido para evolucionar en este aspecto. Es decir, el análisis de los mecanismos de cohesión de estas reseñas se realiza únicamente a partir de los elementos estudiados. Estos son, evidentemente, una selección simplificada de los citados en el marco teórico adaptada a las necesidades y posibilidades de los alumnos de 2º de ESO).

9.1. Introducción

En este capítulo analizamos el uso de los mecanismos de cohesión textual en los productos elaborados por los tres grupos. Conviene señalar que el contenido gramatical subyacente en toda la SD fueron estos elementos y que se trabajaron tanto a través de actividades⁶⁸ inductivas como deductivas. En este sentido, siempre se partía de un texto, tanto escrito como oral o audiovisual.

Las reseñas analizadas pertenecen a:

- ▶ **Reseña individual previa** a la secuencia didáctica: se realizó en el aula con anterioridad al desarrollo de la secuencia didáctica. La explicación sobre el mencionado género discursivo se había realizado de manera muy superficial. Es decir, sabían que tenían que incluir un breve resumen de la película y una opinión.

⁶⁸ En el capítulo 6 pueden encontrar la descripción de todas las actividades que componían la SD.

► **Reseña colaborativa, producto final de la SD:** *el fin último de “¿Eres lo que escribes?” era la escritura conjunta de una reseña crítica de un cortometraje que, como el resto de actividades, versaba sobre las nuevas tecnologías. En este momento, por supuesto, ya habíamos trabajado todos los contenidos previstos y también contaban con unas pautas de autoevaluación para regular sus composiciones. Tenían a su disposición todos los materiales utilizados durante las sesiones.*

► **Reseña elaborada un mes después del final de la SD:** *De manera individual y también a partir de un cortometraje con la misma temática⁶⁹, los alumnos tuvieron que realizar otra reseña. Tal y como ocurría con la anterior, podían utilizar tanto las pautas como su Cuaderno de Bitácora.*

Para analizar las reseñas⁷⁰ se ha utilizado el programa de análisis cualitativo ATLAS.TI. En él hemos incluido las siguientes categorías del modelo trazado por Halliday y Hasan en su obra *Cohesion in English* (1976) adaptándolas y simplificándolas hasta el nivel de nuestros alumnos.

| Zona gramatical | | | Zona lexical | | | |
|------------------|------------|---------|--------------|------------|-----------------|-------------|
| Marcador textual | Referencia | Elipsis | Sinonimia | Repetición | Palabra general | Hiperonimia |

Figura 214: Mecanismos de cohesión (Halliday y Hasan, 1976)

► **Referencia:** incluimos las anáforas, catáforas y deixis exofóricas.

- Demostrativo + nombre
- Determinante posesivo
- Pronombre

⁶⁹ El cortometraje era “Glued” cuyos protagonistas son un niño obsesionado con los videojuegos y su madre.

⁷⁰ Las reseñas de los alumnos se han ajustado a la normativa ortográfica.

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

▶ Elipsis

▶ Repetición: en este caso, aunque en la mayoría de ocasiones los alumnos no lo utilizan como mecanismo cohesionador (más bien lo contrario), hemos querido contabilizarlo e incluirlo en este análisis.

- Repetición total
- Repetición parcial

Si la palabra aparece 2 veces en el texto, se contará como 1 repetición, etc.

- ▶ Hiperonimia
- ▶ Palabra general
- ▶ Sinonimia
- ▶ Marcadores textuales⁷¹ (conjunción⁷²)

| | |
|------------------------------|----|
| ◇ Antonimia | 1 |
| ◇ Argumentación | 0 |
| ◇ Conclusión | 0 |
| ◇ Conjunción | 4 |
| ◇ Elip-nominal | 0 |
| ◇ Elip-verbal | 0 |
| ◇ Elipsis | 0 |
| ◇ Error ortográfico | 5 |
| ◇ Error semántico | 3 |
| ◇ Error sintáctico | 0 |
| ◇ Error-ort-Grafía | 0 |
| ◇ Error-ort-puntuación | 0 |
| ◇ Error-ort-Tilde | 5 |
| ◇ Hiperonimia | 0 |
| ◇ Palabra general | 1 |
| ◇ Ref: demostrativo+nombre | 3 |
| ◇ Ref: determinante posesivo | 2 |
| ◇ Ref: pronombre | 13 |
| ◇ Referencia | 19 |
| ◇ Rep: parcial | 1 |
| ◇ Rep: Total | 4 |
| ◇ Repetición | 5 |
| ◇ Resumen objetivo | 0 |
| ◇ Sinonimia | 6 |
| 24 Código(s) | |

Figura 215: Imagen del análisis con el Atlas.ti

A partir de este pormenorizado análisis, se ha contabilizado el uso de los mecanismos ya citados.

RESEÑA 0: A. A.
GHOST RIDER
 Resumen:
 Esta película trata de un chico el cual le vende su alma al diablo por curarse a su padre el cáncer. Pero el diablo es un tramposo así que se queda con su alma y al cabo de dos meses su padre se muere.
 Van pasando los años y el diablo no para de atormentar al chico, con pesadillas, etc...
 El hijo del diablo aún más mala persona que el padre le quiere matar al chico y al padre. El chico de repente cuando va a matar se convierte en todo llama, la cabeza en calavera envuelta rotundamente en llamas y su moto igual, cambia totalmente de aspecto. Así que van pasando los días y se encuentra con un amor del pasado, se dirige a un pueblo totalmente desierto y consigue matarlos a los dos, al padre y al hijo.
 Opinión:
 Es una película muy impactante, te enseña un montón de cosas, es amorosa, un poco de miedo, es una película que nunca te cansarías de ver.
 Para finalizar:
 Demuestra mucho coraje, porque para enfrentarte al diablo tienes que ser muy valiente porque sino...puedes perderlo todo.

Figura 216: Ejemplo del análisis con el Atlas.ti

⁷¹ Dada la amplitud de este punto, y teniendo en cuenta el currículum español de la Educación Secundaria Obligatoria, hemos hecho una selección tomando como referencia la elaborada por Cassany (1995, *La cocina de la escritura*). Este autor, a su vez, definía su clasificación como “una macedonia extraída de Marshek (1975), Flower (1989), Cassany (1991), “La Caixa” (1991) y Castellà (1992)”.

⁷² Tienen la clasificación completa en el anexo

9.2. Uso de los mecanismos de cohesión textual del grupo 1

9.2.1. Reseña previa de María

GHOST RIDER

Resumen:

Esta película trata de un chico el cual le vende su alma al diablo por curarse a su padre el cáncer. Pero el diablo es un tramposo así que se queda con su alma y al cabo de dos meses su padre se muere.

Van pasando los años y el diablo no para de atormentar al chico, con pesadillas, etc...

El hijo del diablo aún más mala persona que el padre le quiere matar al chico y al padre. El chico de repente cuando lo van a matar se convierte en todo llama, la cabeza en calavera envuelta rotundamente en llamas y su moto igual, cambia totalmente de aspecto. Así que van pasando los días y se encuentra con un amor del pasado, se dirige a un pueblo totalmente desierto y consigue matarlos a los dos, al padre y al hijo.

Opinión:

Es una película muy impactante, te enseña un montón de cosas, es amorosa, un poco de miedo, es una película que nunca te cansarías de ver.

Para finalizar:

Demuestra mucho coraje, porque para enfrentarte al diablo tienes que ser muy valiente porque sino...puedes perderlo todo.

GHOST RIDER

Resumen:

Esta película trata de un chico el cual le vende su alma al diablo por curarle a su padre el cáncer. Pero el diablo es un tramposo así que se queda con su alma y al cabo de dos meses su padre se muere. Van pasando los años y el diablo no para de atormentar al chico, con pesadillas, etc...

El hijo del diablo aún más mala persona que el padre, le quiere matar al chico y al padre. El chico de repente cuando lo van a matar se convierte en todo llama, la cabeza en calavera envuelta rotundamente en llamas y su moto igual, cambia totalmente de aspecto. Así que van pasando los días y se encuentra con un amor del pasado, se dirige a un pueblo totalmente desierto y consigue matarlos a los dos, al padre y al hijo.

Opinión:

Es una película muy impactante, te enseña un montón de cosas, es amorosa, un poco de miedo, es una película que nunca te cansarías de ver.

Para finalizar:

Demuestra mucho coraje, porque para enfrentarte al diablo tienes que ser muy valiente y tener un plan, porque sino... puedes perderlo todo.

Figura 217: Imagen de la reseña previa María - G1

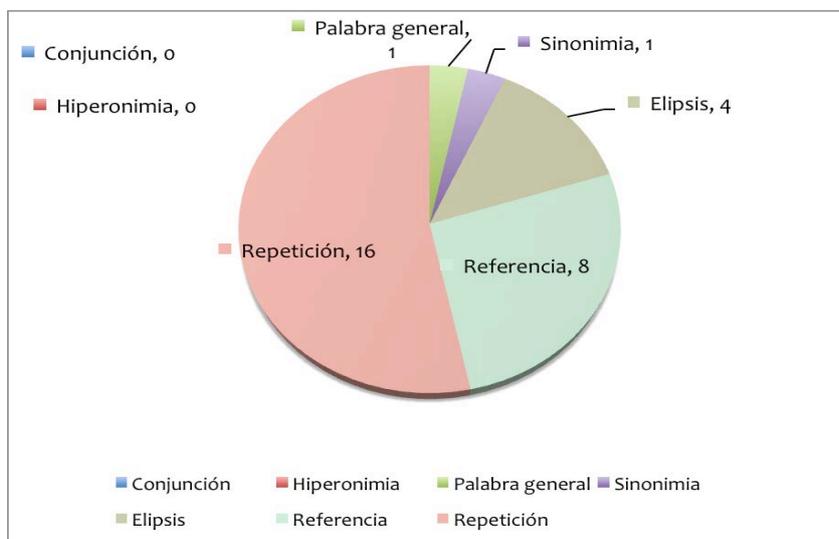


Figura 218: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña previa María G-1

✓ A nivel general, podemos observar cómo **la repetición** es utilizada de manera muy significativa por María en su reseña previa. Las repeticiones son: *diablo, padre, hijo, chico, matar, alma, película y totalmente*. Comprobamos, por tanto, como son, en su mayoría, repeticiones nominales.

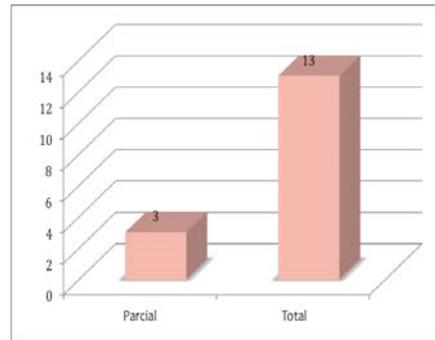


Figura 219: La Repetición en reseña previa María G-1

Por otra parte, también son, en 13 de las 16 ocasiones, totales (es decir, el término se reitera de manera exacta).

✓ En segundo lugar, tenemos **la referencia**.

La referencia es fundamentalmente pronominal y a través del posesivo “su”. Veamos un ejemplo paradigmático: *Trata de un chico el cual **le** vende **su alma** al diablo.*

En esta primera reseña observamos errores semánticos debido a un mal uso de este mecanismo:

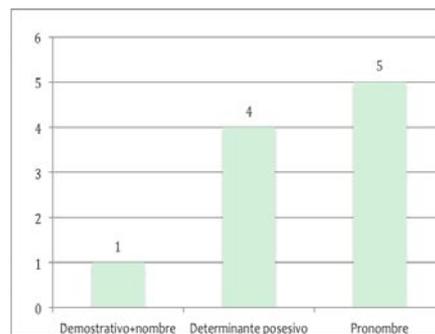


Figura 220: La Referencia en reseña previa María G-1

El hijo del diablo aún más mala persona que el padre le quiere matar al chico y al padre.

✓ La **elipsis** utilizada por María en cuatro ocasiones, todas son elipsis de sujeto:

- ⊗ *Demuestran mucho coraje*
- ⊗ *Se encuentra con un amor pasado*
- ⊗ *Es amorosa y te enseña un montón de cosas*
- ⊗ *Se dirige a un pueblo totalmente desierto*

En este punto, conviene indicar que muchas de las repeticiones mencionadas en el apartado anterior se podrían haber sustituido por elipsis.

✓ El resto de mecanismos solo son utilizados en una ocasión como es el caso del **sinónimo** (*valiente-coraje*) y la **palabra general** (*cosas*). Finalmente, no usa ningún **marcador** ni **hiperónimo**.

9.2.2. Reseña previa de José Luis

CRIATURAS HERMOSAS

Esta película trata de un joven que se muda a una ciudad para intentar tener una vida normal, en esta ciudad lo desprecian porque creen que son demonios, esta familia son un tipo de brujos (casters) buenos que intentan integrarse.

Esta película como en todas hay un chico y una chica que se enamoran perdidamente, el uno del otro. También está el típico personaje malo, perverso que intenta confundir a los buenos para que hagan cosas malas.

El amor, la amistad, la brujería mala y buena, el engaño, la traición son temas que destacan en esta película ya que hay dos jóvenes locamente enamorados el chico que traiciona a su propio amigo, la brujería buena de la chica y la mala de su prima una caster (bruja) oscura. Y la traición que no puede faltar. ¿Alguna vez tú no has engañado a alguien para sacarle provecho? Todos lo hemos hecho así sea para la bueno o malo.

En conclusión, es una película que se puede ver en familia, una película para los amantes de la ficción, de lo extraño e incomprensible, una película que te intriga y que quieres ver más y más.

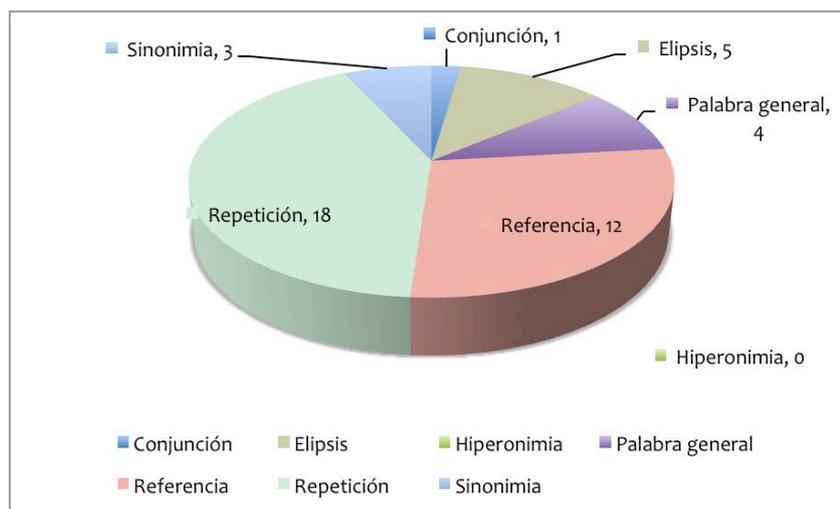


Figura 221: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña previa José Luis G1

✓ José Luis, como ya veíamos en su compañera María, también hace un excesivo uso de **la repetición**: *ciudad, malas, buenas, chico, chica, enamorados, película (aparece 4 veces) y traición*. En esta ocasión, predominan las repeticiones nominales, pero no de manera tan llamativa como en María. Los términos utilizados en esta primera redacción dejan entrever el nivel básico de su vocabulario.

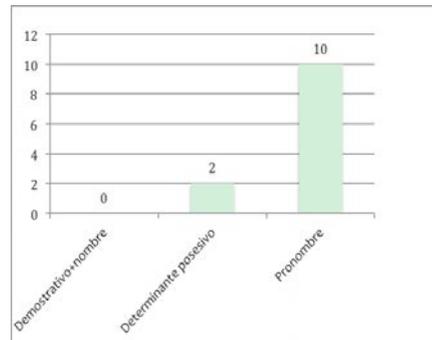


Figura 222: La Repetición en reseña previa José Luis G1

✓ Respecto a **la referencia**, esta es fundamentalmente pronominal (*lo, tú, todos, te, alguien, otro, uno, se*) aunque también aparecen dos determinantes posesivos bien utilizados.

Esta película trata de un joven que se muda a una ciudad para intentar tener una vida normal, en esta ciudad lo desprecian porque creen que son demonios, esta familia son un tipo de brujos (casters) buenos que intentan integrarse.

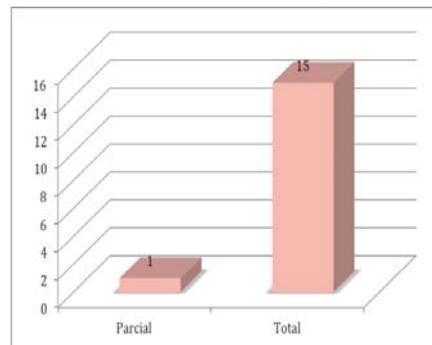


Figura 223: La Referencia en reseña previa José Luis G1

Como podemos observar en este mismo ejemplo, en el texto de José Luis se encuentran varios errores sintácticos y también en el uso de referencias (olvidan el referente al utilizar el pronombre).

✓ José Luis utiliza en cinco ocasiones el mecanismo de la **elipsis**. A diferencia de María, no lo usa únicamente para omitir el sujeto⁷³ como pueden comprobar a continuación:

En esta ciudad lo desprecian porque ⊙ creen que ⊙ son demonios

La brujería buena de la chica y la ⊙ mala de su prima una caster

... una película para los amantes de la ficción, ⊙ de lo extraño e incomprensible...

⁷³ Conviene indicar que, pese a que en este estudio doctoral sí se tienen en cuenta como tal, en esos estos casos, muchos autores consideran que no se puede decir que haya una elipsis cohesiva. El motivo es que, en realidad, los sujetos elididos están contenidos en la desinencia verbal.

... que \emptyset quieres ver más...

✓ **Palabra general:** De nuevo, nos encontramos ante una utilización errónea de un mecanismo de cohesión pero que contabilizamos y analizamos con el fin de comparar su evolución a lo largo de la SD y su reflejo en la reseña escrita con posterioridad. En este caso aparecen un verbo en dos ocasiones (*hacer*) y dos palabras baúl como *temas* y *cosas*⁷⁴.

✓ **Sinónimos:** José Luis utiliza tres sinónimos (*jóvenes-chicos // traición-engaño//perverso-malvado*).

✓ Finalmente, el alumno solo usa una **conjunción** (*En conclusión*) y ningún **hiperónimo**.

9.2.3. Reseña conjunta del Grupo 1

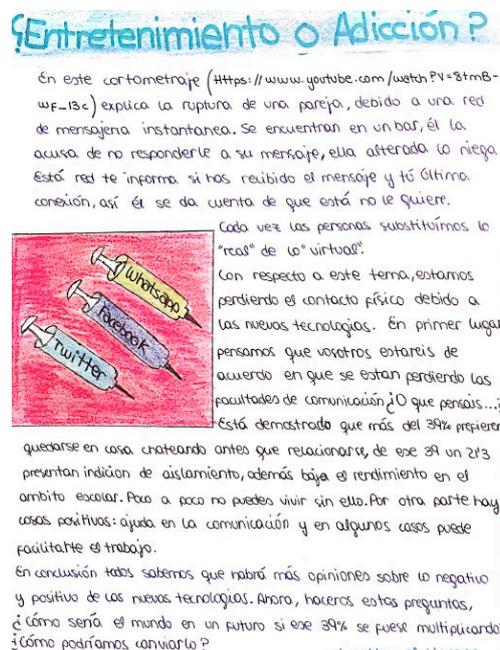


Figura 224: Imagen de la reseña a conjunta grupo 1

⁷⁴ Entre las actividades realizadas durante la SD, varias se dedicaron a las “palabras comodín”. En concreto, una de ella fue una lluvia de ideas a partir del término “cosas”. Resultó de gran interés puesto que los alumnos (y así lo relatan en sus “Diarios de aprendizaje”) se dieron cuenta de la multitud de ocasiones en las que usamos este término que presenta tanta indefinición.

¿Entretenimiento o adicción?

Este cortometraje (enlace) explica la ruptura de una pareja, debido a una red de mensajería instantánea. Se encuentran en un bar, él la acusa de no responderle a su mensaje, ella alterada lo niega. Esta red te informa si has recibido el mensaje y tú última conexión, así él se da cuenta de que está no le quiere. Cada vez las personas sustituimos lo 'real' de lo 'virtual'

Con respecto a este tema, estamos perdiendo el contacto físico debido a las nuevas tecnologías. En primer lugar, pensamos que vosotros estaréis de acuerdo en que se están perdiendo las facultades de comunicación ¿O que pensáis?

Está demostrado que más del 39% prefieren quedarse en casa chateando antes que relacionarse, de ese 39 un 21,3 presentan indicios de aislamiento, además baja el rendimiento en el ámbito escolar. Poco a poco no puedes vivir sin ello. Por otra parte cosas positivas: ayuda en la comunicación y en algunos casos puede facilitarte el trabajo.

En conclusión todos sabemos que habrá más opiniones sobre lo negativo y positivo de las nuevas tecnologías. Ahora, hacéis estas preguntas, ¿Cómo sería el mundo en un futuro si ese 39% se fuese multiplicando? ¿Cómo podríamos cambiarlo?

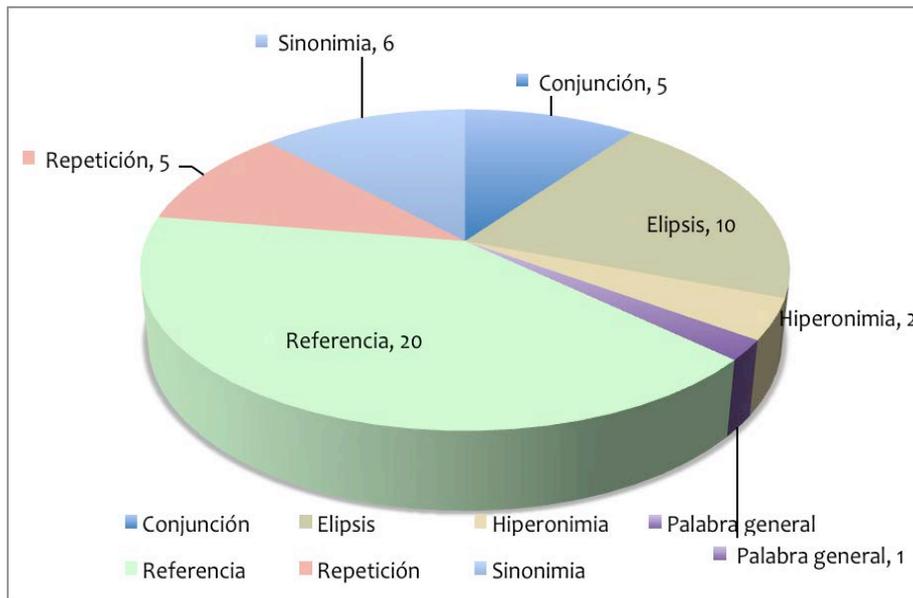


Figura 225: Utilización de los mecanismos de cohesión en reseña conjunta G1

✓ **La repetición**, en la reseña escrita de manera conjunta en el aula (proyecto final de la secuencia didáctica), es utilizada con menor frecuencia que en las individuales. De hecho, como podemos observar solo se repiten en una vez 5 términos:

- Sustantivos: *mensaje, red, nuevas tecnologías*
- Verbos: *perder*
- Adjetivos: *positivo*

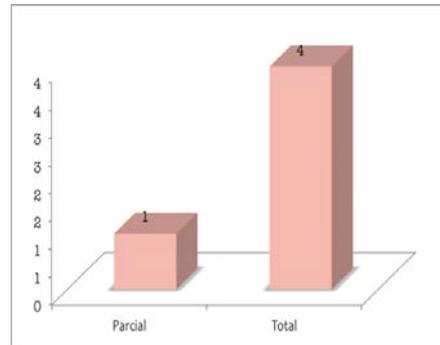


Figura 226: La Repetición en la reseña conjunta G1

✓ En relación a **la referencia**, María y José Luis la utilizan en 20 ocasiones:

- Demostrativo + nombre: *este cortometraje, estas preguntas, ese 39%, esta última*
- Determinante posesivo: *su mensaje, tu última*
- Pronombres: *él, la, esta, ello, le, lo, ese, todos*

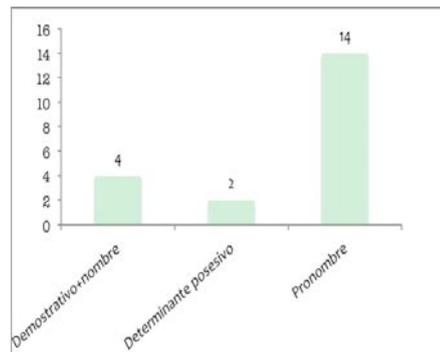


Figura 227: La Referencia en la reseña conjunta G1

No muestran ningún error en el uso de este mecanismo puesto que en todos los casos su referente no genera ninguna duda.

Se encuentran en un bar, él la acusa de no responderle a su mensaje, ella alterada lo niega. Está red te informa si has recibido el mensaje y tú última conexión, así él se da cuenta de que está no le quiere

✓ José Luis y María utilizan en diez ocasiones la **elipsis**. La mayoría de ellas, como es frecuente, son nominales (9) y están correctamente utilizadas. Sin embargo, algunas supresiones no son adecuadas y ello provoca una interferencia en la comprensión global del texto:

Está demostrado que más del 39% \emptyset prefieren quedarse en casa chateando antes que relacionarse (no aparece el referente de este porcentaje).

✓ **Palabra general:** Como ya ocurría en el texto inicial de José Luis, vuelven a aparecer dos palabras generales que son *cosas* y *tema*. Sin embargo, aunque la primera no es adecuada (*por otra parte, cosas positivas*), el uso del término *tema* sí lo es en este contexto (*con respecto a este tema*) y, por tanto, dado que es un sinónimo de ‘cuestión’, no lo hemos contabilizado como palabra comodín.

✓ **Sinónimos:** Este grupo utiliza seis sinónimos:

chatear-relacionarse

facilitar – ayudar

relacionarse – comunicarse

‘lo virtual’ – chatear

‘lo real’ – contacto físico / salir a relacionarse

facultades – rendimiento

✓ Finalmente, este grupo hace un buen uso de los **conectores** (*con respecto a // en primer lugar // por otra parte // en conclusión //ahora*) y de la **hiperonimia** (*nuevas tecnologías*).

9.2.4. Reseña final de María

¿Llegarías a la locura?

En este cortometraje aparecen una [madre y un hijo], él solo está con videojuegos, consolas, ordenadores... Ella intenta que juegue con los demás niños pero no lo consigue y de ese modo se vuelve 'loca' y le tira todo lo referido con tecnología.

En mi opinión, las nuevas tecnologías nos apartan de la vida real, cosa que es grave porque pierdes tiempo que no recuperas, además, ¿por qué tenemos que utilizarlas? Es decir, ¿realmente se necesitan? O son simplemente una distracción porque los padres no muestran tanto afecto a sus hijos.

Pienso que con todo esto más de un 20% de madres, me incluyo a mí cuando tenga hijos, se vuelven locas porque tú quieres hacer algo y no puedes porque el niño tiene que pasarse el nivel del call of duty o cualquier otro, pero como se le ha habituado a eso, él ya solo piensa en eso y tú no puedes hacer nada.

Concluyendo este tema, las madres/padres tendrían que pasar más tiempo haciendo acampadas, ir de pesca, de picnic, al campo a buscar setas... todo eso fortalece y llegas a tener un buen recuerdo de la infancia.

¿Llegarás a la locura...?

En este cortometraje aparecen una madre y un hijo, él solo está con videojuegos, consolas, ordenadores...

Ella intenta que juegue con los demás niños, pero no lo consigue y de ese modo se vuelve 'loca' y le tira todo lo referido con tecnología.

En mi opinión, las nuevas tecnologías nos apartan de la vida real cosa que es grave, porque pierdes tiempo que no recuperas, además, ¿por qué tenemos que utilizarlas? Es decir, ¿realmente se necesitan?

O son simplemente una distracción porque los padres no muestran tanto afecto a sus hijos. Pienso que con todo esto más de un 20% de madres, me incluyo a mí cuando tengo hijos, se vuelven locas porque tú quieres hacer algo y no puedes porque el niño tiene que pasarse el nivel del call of duty o cualquier otro, pero como se le ha habituado a eso él ya solo piensa en eso y tú no puedes hacer nada.

Concluyendo este tema, las madres/padres tendrían que pasar más tiempo haciendo acampadas, ir de pesca, de picnic, al campo a buscar setas... todo eso fortalece y llegas a tener un buen recuerdo de la infancia.

Figura 228: Reseña final María – G1

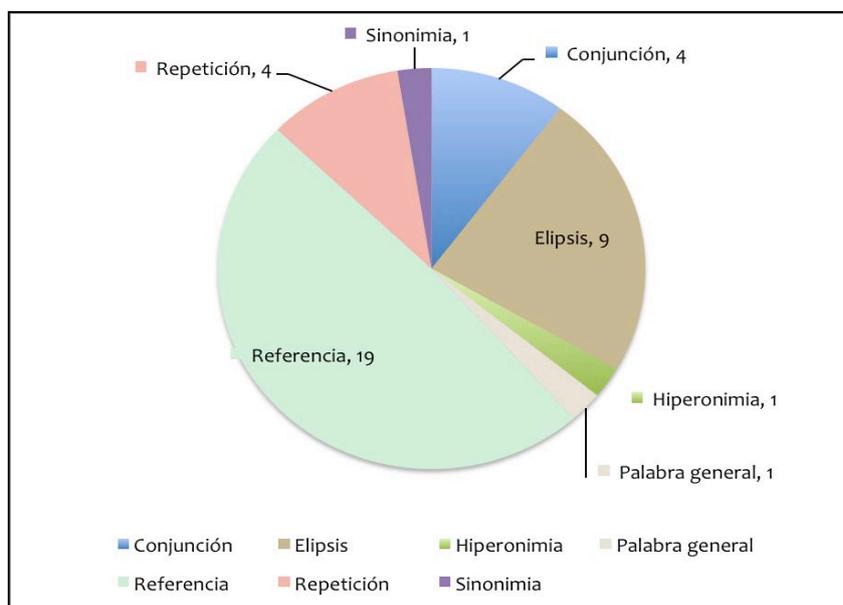


Figura 229: Utilización de los mecanismos de cohesión Reseña final María - G1

▶ María, en su reseña final, hace uso de la **repetición** en cuatro ocasiones:

Pronombre: *eso*

Sustantivo: *tecnología, tiempo*

Locución verbal: *volver loca*.

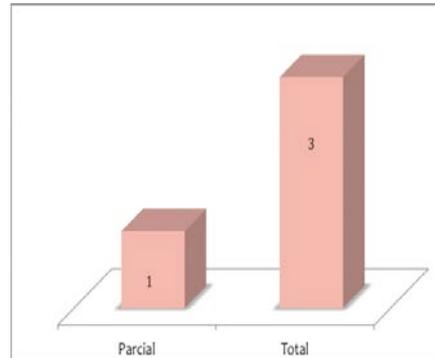


Figura 230: Repetición en reseña final María – G1

▶ La **referencia** es el mecanismo más utilizado por María en esta reseña final

- Demostrativo + nombre: *este cortometraje, ese modo*
- Determinante posesivo: *sus hijos*
- Pronombre: *nos, él, le, ella, lo, esto, me, mí, los, la, tú, eso*

Aunque comete errores a nivel sintáctico y semántico en su texto, solo apreciamos uno relacionado con el uso de la referencia.

Las madres se vuelven locas porque tú quieres hacer algo: María utiliza el pronombre personal *tú* porque ella misma se ha incluido como futura madre. Si bien está contextualizado, en realidad, aporta confusión al conjunto del texto.

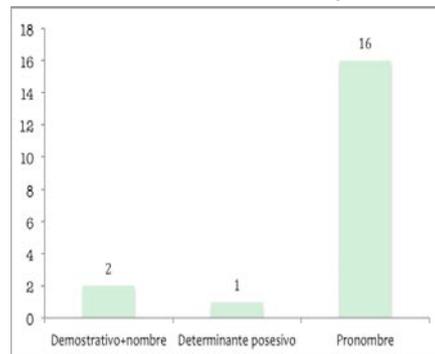


Figura 231: Referencia en reseña final María – G1

▶ La alumna utiliza nueve veces la **elipsis** en esta reseña individual, todas ellas con el fin de omitir el sujeto de la oración. No muestra ningún error en su uso.

(...)de ese modo ∅ *se vuelve 'loca' y le tira todo lo referido con tecnología.*

¿por qué tenemos ∅ *que utilizarlas?*

▶ **Palabra general:** Como ya ocurría en su texto inicial, María apenas utiliza las palabras *baúl*. En este caso, un único verbo: *hacer*.

(...)se vuelven locas porque tú quieres hacer algo.

- ▶ **Sinónimos:** Solo utiliza un sinónimo absoluto (*consola-videojuego*)
- ▶ **Conectores:** María, al contrario de cuando realizó la primera reseña, utiliza cuatro conectores que dotan de mayor cohesión a su escrito. En concreto son los siguientes: *En mi opinión, concluyendo, es decir, además.*
- ▶ Finalmente, utiliza en un caso la **hiperonimia** cuando hace uso de la expresión *nuevas tecnologías*.

9.2.5. Reseña final de José Luis

La tecnología y sus inconvenientes

Este cortometraje 'Glued' está realizado por un grupo de cuatro estudiantes de animación de Bezalel Academy of Art en 2012 (enlace).

Este cortometraje se basa en la historia de una madre angustiada por la intensa adicción de su hijo por la tecnología, consolas, videojuegos, etc. Ella preocupada lo rompe con la idea de que este salga a jugar a la calle como todo niño. Consigue que su hijo salga, el niño encuentra una pelota e intenta moverla con un mando.

En mi opinión, las nuevas tecnologías tienen que utilizarse moderadamente. El mal uso puede causar adicción. Estudios demuestran que el 15% de los jóvenes hace un mal uso, esto se empieza a notar cuando empieza a influir negativamente en la vida cotidiana, cuando roba tiempo al ocio saludable y a las relaciones personales o cuando simplemente te aíslan (enlace). Aunque por otra parte nos pueden ser muy útiles, pueden ayudarnos: buscar información, comunicarnos, guiarnos...

Concluyendo, hay que utilizar estas tecnologías moderadamente, no podemos hacer de ellas una adicción porque pueden causarnos problemas y aislarnos.

LA TECNOLOGIA Y SUS INCONVENIENTES.

Este cortometraje "Glued" está realizado por un grupo de cuatro estudiantes de animación de Bezalel Academy of Art en 2012 (Gluedmovie.blogspot.com.es).

Este cortometraje se basa en una historia de una madre angustiada por la intensa adicción de su hijo por la tecnología, consolas, videojuegos etc. Ella preocupada lo rompe con la idea de que este salga a jugar a la calle como todo niño. Consigue que su hijo salga, el niño encuentra una pelota e intenta moverla con un mando.

En mi opinión las nuevas tecnologías tienen que utilizarse moderadamente. El mal uso puede causar adicción.

Estudios demuestran que el 15%

de los jóvenes hacen un mal

uso, esto se empieza a notar cuando empieza a influir negativamente en la vida cotidiana, cuando roba tiempo al ocio saludable y a las relaciones personales o cuando simplemente te aíslan. (http://www.0lanadel.com/es/noticias/sociedad/mal-uso-nuevas-tecnologias-cause-adiccion-15-jovenes_418625.html). Aunque por otra parte nos pueden ser muy útiles, pueden ayudarnos: buscar información, comunicarnos, guiarnos etc.

Concluyendo, hay que utilizar estas tecnologías moderadamente, no podemos hacer de ellas una adicción, porque pueden causarnos problemas y aislarnos.



Figura 232: Imagen de la reseña final de José Luis – G1

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

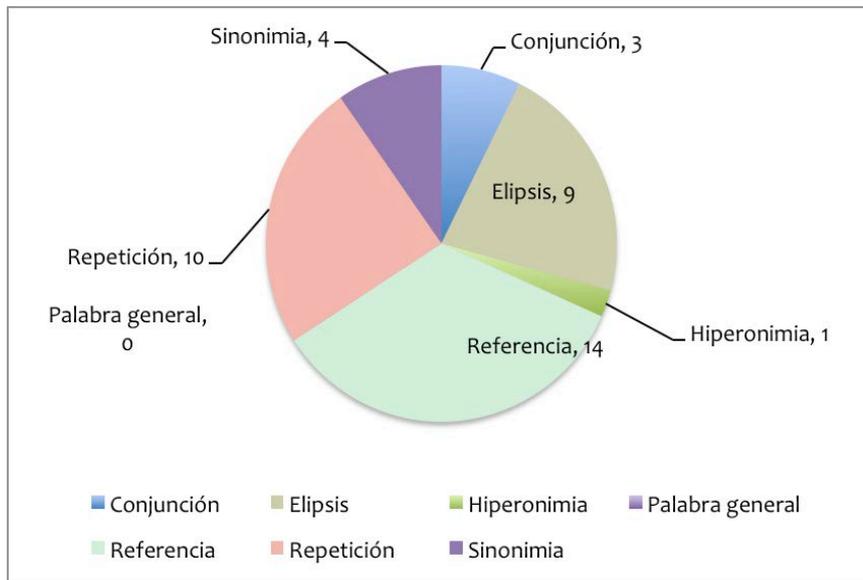


Figura 233: Utilización de los mecanismos de cohesión. Reseña final de José Luis – G1

► José Luis, en su reseña final, hace uso de **la repetición** en diez ocasiones:

Sustantivos: *este cortometraje, su hijo, mal uso, niño, adicción*

Verbo: *empieza, salga, pueden, causar*

Adverbio: *moderadamente*

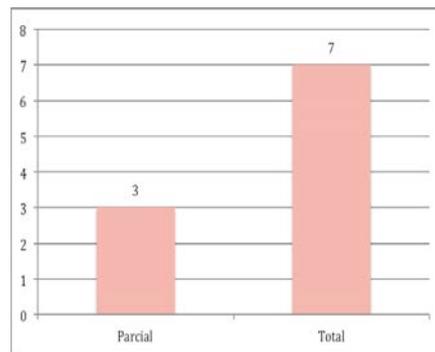


Figura 234: Repetición en reseña final de José Luis – G1

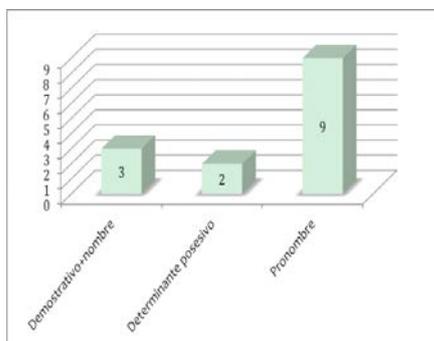


Figura 235: Referencia en reseña final de José Luis – G1

► Respecto a **la referencia**, José Luis la utiliza en 14 ocasiones:

- Demostrativo + nombre: *este cortometraje, estas tecnologías*
- Determinante posesivo: *su hijo*
- Pronombres: *ella, este, lo, la, esto, nos*

▶ José Luis utiliza nueve veces la **elipsis** en esta reseña individual, siete de ellas son omisiones del sujeto de la oración. Al contrario de lo que pasaba con María, el alumno hace un uso excesivo de este mecanismo en uno de los párrafos siendo perjudicial para la comprensión global del texto. Veamos un ejemplo:

(...)las nuevas tecnologías tienen que utilizarse moderadamente. El mal uso ☉ puede causar adicción. Estudios demuestran que el 15% de los jóvenes hace un mal uso ☉, esto se empieza a notar cuando empieza a influir negativamente en la vida cotidiana, cuando roba tiempo al ocio saludable y a las relaciones personales o cuando simplemente ☉ te aíslan (enlace). Aunque por otra parte ☉ nos pueden ser muy útiles, pueden ayudarnos: buscar información, comunicarnos, guiarnos...

Como vemos, aparece la expresión “nuevas tecnologías” en la primera línea, pero hace referencia a ellas durante todo el párrafo sin volverlas a citar.

- ▶ **Palabra general:** José Luis no utiliza ninguna palabra general.
- ▶ **Sinónimos:** Utiliza cuatro parejas de sinónimos absolutos (*consola-videojuego; preocupada-angustiada; utilizar-usar; ser útil-ayudar*).
- ▶ **Conectores:** José Luis utiliza tres conectores que dotan de mayor cohesión a su escrito. En concreto son los siguientes: *En mi opinión, por otra parte* y *concluyendo*.
- ▶ Finalmente, como ocurría en el caso de María, utiliza en un caso la **hiperonimia** cuando hace uso de la expresión *nuevas tecnologías*.

9.2.6. Evolución del uso de mecanismos de cohesión del grupo 1

Evolución utilización mecanismos María

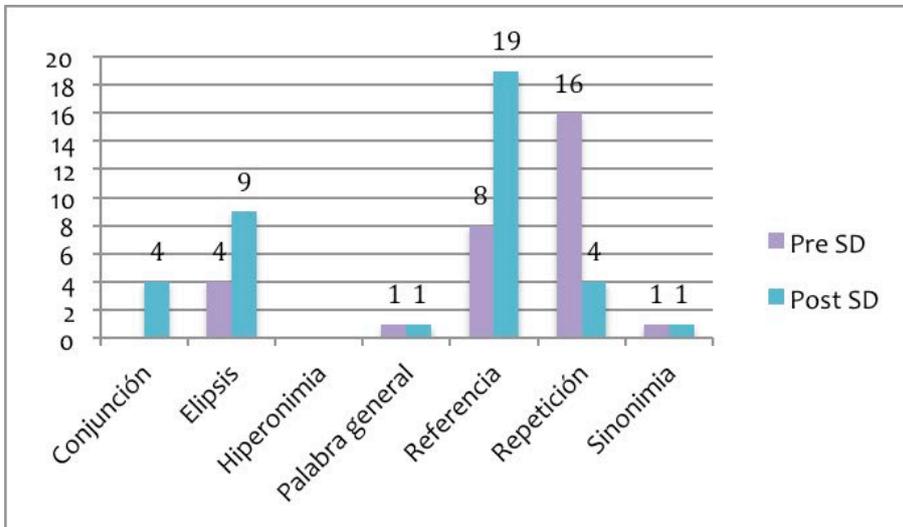


Figura 236: Evolución utilización mecanismos María G1

Evolución utilización mecanismos José Luis

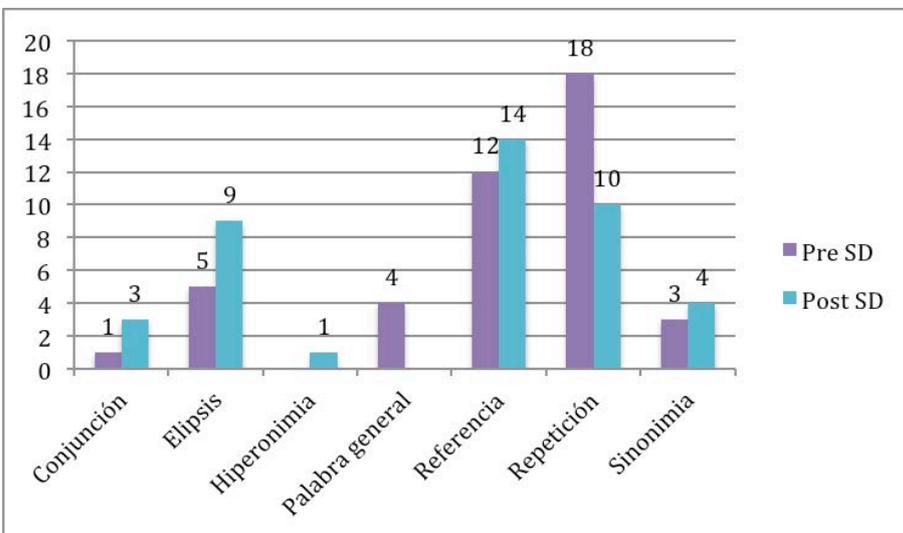


Figura 237: Evolución utilización mecanismos José Luis G1

Como podemos comprobar, son varios los mecanismos que evolucionan positivamente si tenemos en cuenta la reseña inicial y final. Es el caso de los **conectores**, que ni aparecían en la reseña inicial de María (solo uno en la de José

Luis). Siendo estos los principales ordenadores del discurso, nos parece de suma importancia su utilización por parte de los alumnos. De la misma manera, el descenso de **repeticiones** también lo consideramos muy destacable. No olvidemos que, en sus primeras reseñas, ambos estudiantes hacían un uso excesivo de las reiteraciones perjudicando la legibilidad y calidad de sus textos.

En este sentido, la disminución de las repeticiones ha supuesto un aumento de las **elipsis** y las **referencias**. Pese a que son mecanismos complejos, tanto María como José Luis llevan a cabo un uso bastante correcto.

Finalmente, la utilización de la **sinonimia**, **hiperonimia** y **palabra general** no muestra una evolución significativa. Este dato, a priori lógico puesto que implica una búsqueda léxica mayor, nos ha resultado a la par curioso puesto que el conocimiento previo de los alumnos sobre los sinónimos era el más claro.

Utilización de los mecanismos en la escritura grupal (G1)

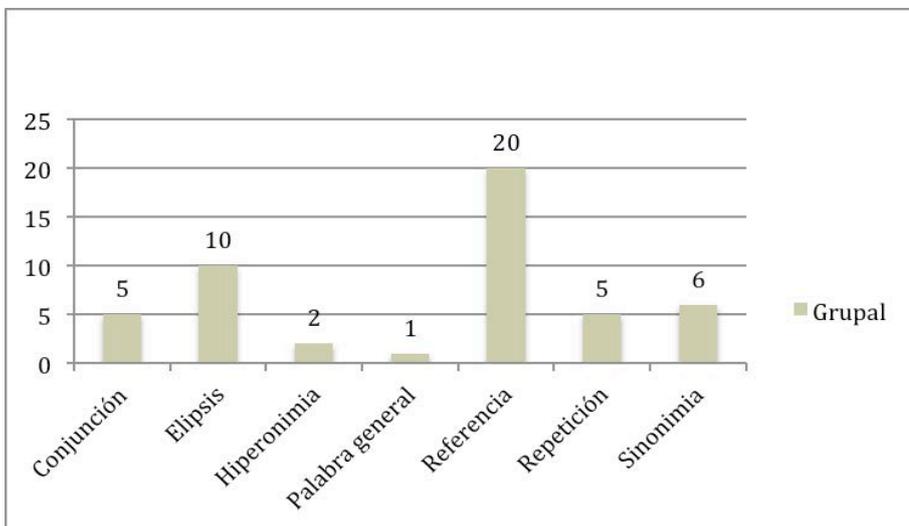


Figura 238: Utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal G1

Tal y como hemos analizado en el apartado correspondiente, el uso de los mecanismos cuando escriben de manera colaborativa es más equilibrado. Es decir,

salvo en el caso de la referencia, el resto aparecen de una forma equitativa favoreciendo el nivel de legibilidad y comprensión de su escrito.

9.3. Uso de los mecanismos de cohesión textual del grupo 2

9.3.1. Reseña previa de Ana

MOULIN ROUGE

Esta película, está basada en la época del siglo XX, trata de una cortesana, que por equivocación se enamora de un escritor pensando que era un duque.

El joven escritor, interpretado por (Ewan McGregor) y la cortesana, interpretada por (Nicole Kidman) van viviendo sus aventuras a escondidas del duque, el cual se quiere casar con ella, pero lo que ninguno de ellos sabía es que Satín, la cortesana, esta enferma de muerte.

Esta es una película muy bonita y que merece mucho la pena ser vista.

Moulin Rouge es una de esas películas que te hace desconectar de todo ya que tiene mucha música, escenas que te hacen reír, otras muy románticas, varias de tristeza...

Su historia, desde mi punto de vista, es una historia preciosa. Esta película es ideal para toda esa gente a la cual le gustan los dramas románticos.

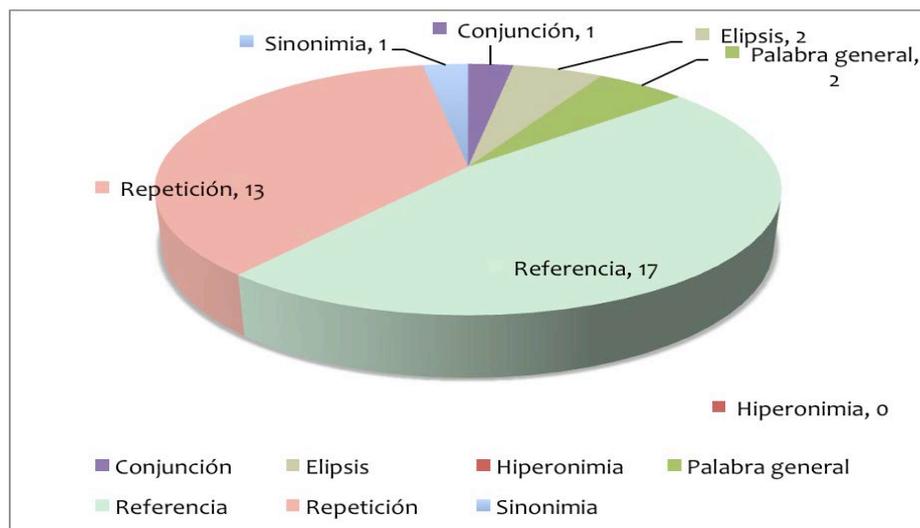


Figura 239: Utilización de los mecanismos de cohesión en reseña previa Ana G2

✓ Ana, en su reseña previa, hace un uso excesivo de **la repetición** (como ya ocurría en el primer grupo analizado, tampoco se trata de un mecanismo de cohesión en este caso). Las repeticiones son: *escritor, cortesana, duque, interpretada, película, historia, románticos, hacen, ser vista*. Comprobamos, por tanto, como se trata de reiteraciones que son, en su mayoría, nominales.

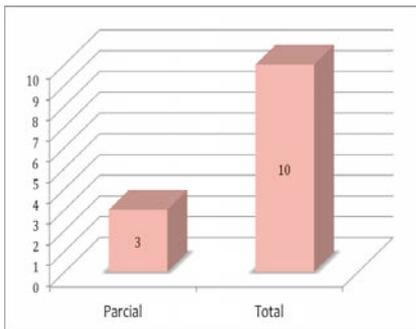


Figura 240: Repetición en reseña inicial Ana- G2

Por otra parte las repeticiones también son, en 10 de las 13 ocasiones, totales (es decir, el término se repite exactamente de la misma manera).

✓ En segundo lugar, tenemos **la referencia**.

La referencia es fundamentalmente pronominal aunque también hace uso del emparejamiento ‘determinante demostrativo con un nombre’ así como del ‘determinante posesivo + nombre’.

Veamos un ejemplo paradigmático:

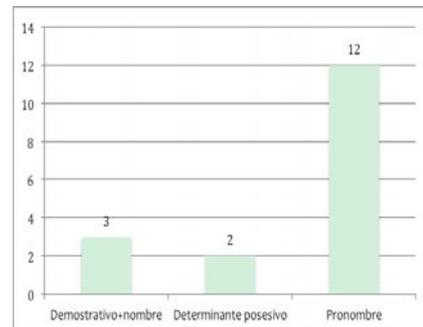


Figura 241: Referencia en reseña inicial Ana- G2

Su historia*, desde **mi punto de vista**, es una **historia*** preciosa. Esta película es ideal para toda **esa gente** a la cual **le** gustan los dramas románticos.

En esta primera reseña no percibimos ningún error significativo en el uso de este mecanismo.

✓ La **elipsis** es utilizada por Ana en esta composición escrita inicial en 10 ocasiones (3 de ellas son verbales).

Moulin Rouge es una de esas películas que te **hace** desconectar de todo ya que \emptyset tiene mucha música, escenas que te **hacen** reír, \emptyset otras \emptyset muy románticas, \emptyset varias \emptyset de tristeza...

✓ La **palabra general**, sin embargo, no es demasiado usada (dos veces el verbo “hacer”) . En el ejemplo anterior, precisamente, tenemos los dos ejemplos destacados.

✓ Finalmente, la alumna únicamente emplea un **sinónimo** (preciosa-bonita) y una **conjunción** (Desde mi punto de vista) y ningún **hiperónimo**.

9.3.2. Reseña previa de Marc

THIS IS US

'This is us' es un documental/película de una boyband británica llamada “One Direction” ellos ahí explican como es su vida y también que hacen en el tour, también nos enseñan que no han cambiado y que son igual de humildes.

Yo creo que está bastante bien, porque a los fans nos gusta ver que hay detrás, como son ellos en verdad.

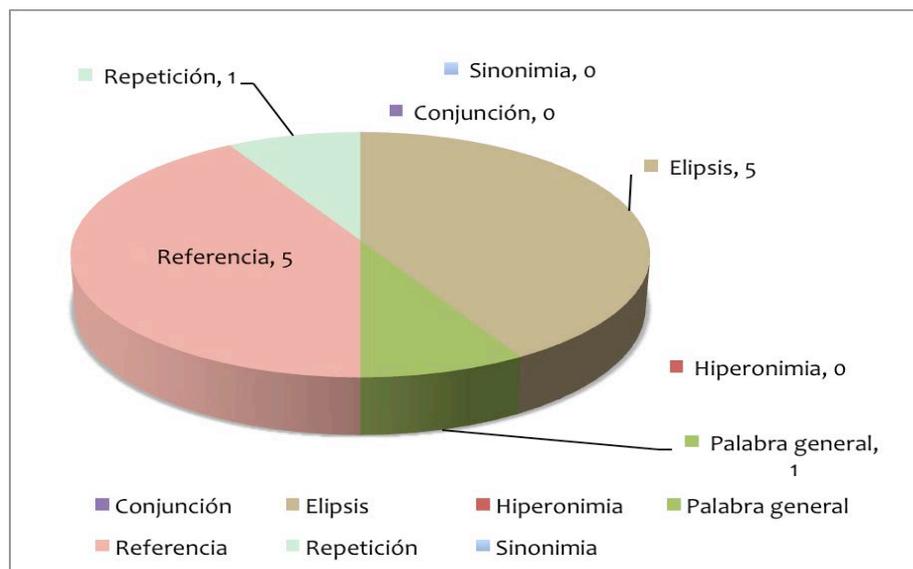


Figura 242: Utilización de los mecanismos de cohesión. Reseña previa de Marc G2

En primer lugar, antes de iniciar el estudio de la reseña previa de Marc, conviene remarcar su brevedad. Esto nos ha dificultado la tarea puesto que no se pueden equiparar a las que ya hemos visto y a las que veremos. El uso de los mecanismos de cohesión es, aunque también de interés, diferente al resto y muy limitado. De hecho, únicamente aparecen cuatro de ellos. Una vez puntualizada esta idea, analizaremos el texto tal y como hemos hecho con el resto.

✓ Pau, en su reseña previa, y al contrario de lo realizado por el resto de sus compañeros, hace un uso mínimo de **la repetición** (solo en una ocasión): el adverbio *también*. Sin embargo, no podemos asociar este dato a una mejor disponibilidad léxica sino, sencillamente, a la limitación de su texto.

✓ En segundo lugar, tenemos **la referencia (6)**.

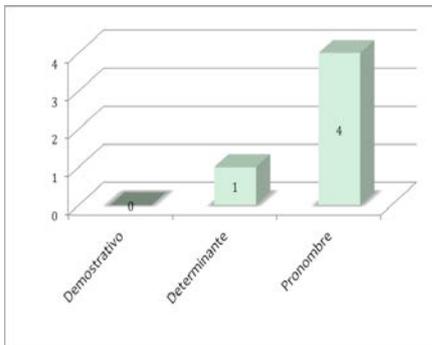


Figura 243: Referencia en reseña inicial de Marc – G2

La referencia es esencialmente pronominal (*yo, nos, ellos*) para referirse a los protagonistas de su reseña (los integrantes de un grupo de música pop) y a él mismo como seguidor.

Utiliza un determinante posesivo (*su vida*) y, por último, también un adverbio de lugar⁷⁵ (*ellos ahí explican*).

✓ La **elipsis**, al contrario de lo que ocurría con su compañera Ana, es uno de los mecanismos que más utiliza (tiene sentido, pues, su excesiva brevedad) y siempre para omitir el sujeto de las oraciones.

(...) *ellos ahí explican como es su vida y también que hacen en el tour, también nos enseñan que* ∅ *no han cambiado y que* ∅ *son igual de humildes.*

⁷⁵ Durante el desarrollo de la SD, no se explicó de forma amplia los adverbios como mecanismos de referencia. Es por ello que no se han categorizado de manera específica, aunque sí se mencionarán si aparecieran como en este caso.

- ✓ Por último, la **palabra general** (utiliza el verbo “hacer”). El resto de mecanismos de cohesión no han sido utilizados (**sinonimia, hiperonimia, conjunción**).

9.3.3. Reseña previa de Pau

La película Zipy y Zape trata de dos niños que se van a un campamento de verano y quiere pasarselo bien. El director es muy malo (el del campamento) les castiga, les chillas, ellos encuentran una canica que les desvela un secreto, en el grupo hay un niño una niña y dos hermanos, empiezan a pasar pruebas mientras que el director les persigue con su segurata y un niño que era del campamento. Finalmente consiguen pasar todas las pruebas y pasa algo muy como un laboratorio de ese campamento.

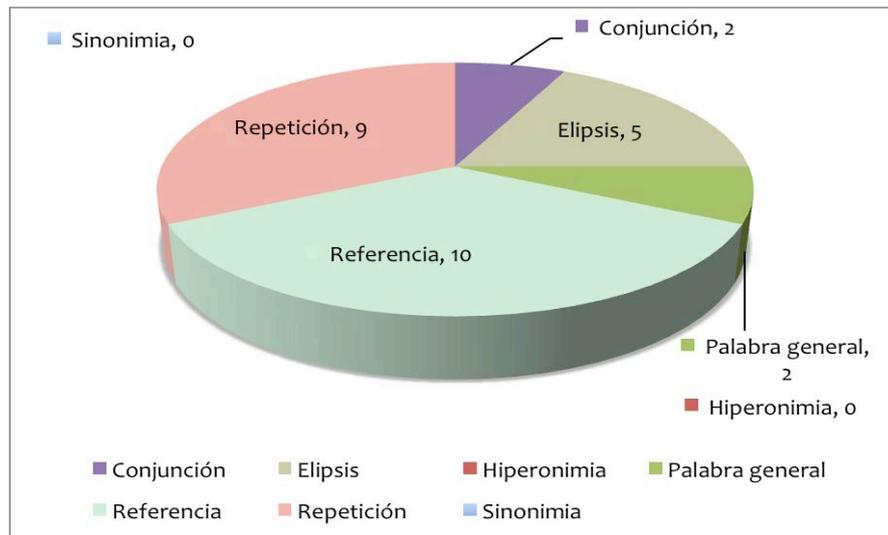


Figura 244: Utilización de los mecanismos de cohesión. Reseña previa de Pau G2

- ✓ Pau, superando a todas las reseñas previas de los alumnos estudiados hasta el momento, hace un uso excesivo de **la repetición**: *niño(s), campamento, seguro y pruebas*. En la mayoría de ocasiones, esta es total, salvo en el caso de niños (aparecen las variantes niño, niños, niña). El vocabulario empleado es, además, muy básico.

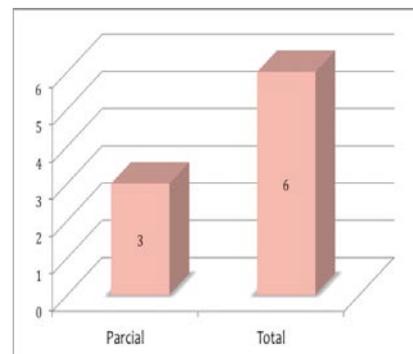


Figura 245: Repetición en reseña inicial Pau- G2

- ✓ Por otro lado, tenemos **la referencia**.

Una vez más, la referencia es esencialmente pronominal y, en este caso, no siempre es utilizada de manera correcta. En este sentido, **les** se repite hasta en cuatro ocasiones en una misma oración causando una pérdida de la noción del referente que dificulta la comprensión al lector:

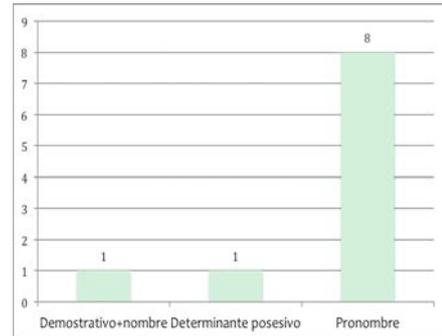


Figura 246: Referencia en reseña inicial Pau- G2

*El director es muy malo -el del campamento- **les** castiga, **les** chillas, ellos encuentran una canica que **les** desvela un secreto, en el grupo hay un niño una niña y dos hermanos, empiezan a pasar pruebas mientras que el director **les** persigue con su segurata y un niño que era del campamento.*

- ✓ La **elipsis** es utilizada en cinco ocasiones en este texto inicial de Pau y siempre para no repetir el sujeto de la oración.

La película Zipy y Zape trata de dos niños que se van a un campamento de verano y Ø quiere pasarselo bien.

- ✓ Pau emplea dos veces el mecanismo que hemos llamado **palabra general** (el verbo “hacer” y “algo”). Por otra parte, y a diferencia del resto de los compañeros que hemos analizado hasta ahora, este alumno hace uso de dos **conectores** (En conclusión y finalmente). Como podemos comprobar, en ambos casos lo utiliza para dar por cerradas dos partes del texto que diferencia: el resumen de la película y su opinión personal.

- ✓ El resto de mecanismos de cohesión no han sido utilizados (**sinonimia e hiperonimia**).

9.3.4. Reseña conjunta del Grupo 2

Rupturas por chat

El cortometraje 'Doble check' (2012) dirigido por Paco Caballero e interpretado por Miki Esparbé y Miriam Hernández, nos presenta a una pareja que está en un restaurante e inician una discusión sobre porqué la chica no ha respondido al mensaje que le mandó su novio.

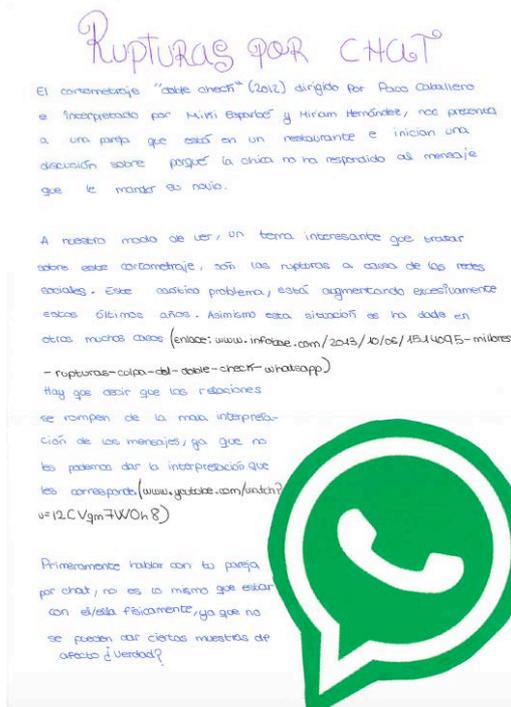
A nuestro modo de ver, un tema interesante que tratar sobre este cortometraje, son las rupturas a causa de las redes sociales. Este caótico problema, está aumentando excesivamente estos últimos años. Asimismo esta situación se ha dado en otros muchos casos (enlace). Hay que decir que las relaciones se rompen de la mala interpretación de los mensajes, ya que no les podemos dar la interpretación que les corresponde (enlace).

Primeramente hablar con tu pareja por chat, no es lo mismo que estar con el/ella físicamente, ya que no se pueden dar ciertas muestras de afecto ¿verdad?

Por otro lado, esta absurda comunicación puede llegar a darte ciertas sospechas sobre si te está mintiendo acerca de: con quién está, dónde...

Además, un estudio reciente de Cyber Pshycology and behaviour Joirnal, resumido por CNN, han contabilizado unas 28 millones de rupturas por todo el mundo a causa de redes sociales. Es sinceramente lamentable, ¿no creéis?

En definitiva, las redes sociales, aportan más que problemas a las parejas, dicho todo esto, opinamos que tendrían que hablar más cara a cara y no tanto por chat ya que una tontería puede arruinarlo todo.



Por otro lado, esta absurda comunicación puede llegar a darte ciertas sospechas sobre si te está mintiendo acerca de: con quien está, dónde...

Además, un estudio reciente de Cyber Pshycology and behaviour Joirnal, resumido por CNN, han contabilizado unas 28 millones de rupturas por todo el mundo a causa de redes sociales. Es sinceramente lamentable ¿no creéis?

En definitiva, las redes sociales, aportan mas que problemas a las parejas, dicho todo esto, opinamos que tendrían que hablar mas cara a cara y no tanto por chat ya que una tontería puede arruinarlo todo.

Figura 247: Imagen de la reseña conjunta grupo 2

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

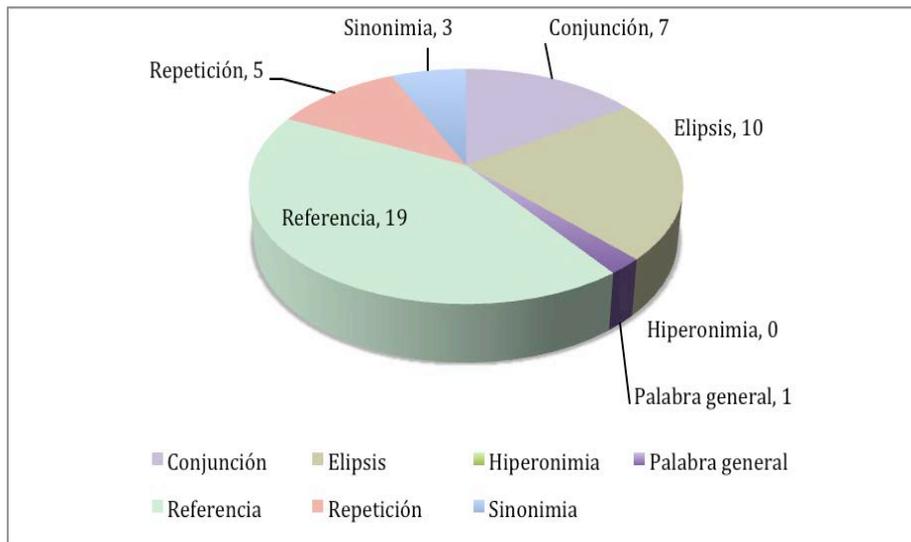


Figura 248: Utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal G2

✓ Como ya hemos podido estudiar en el grupo 1, el uso de **la repetición** en la reseña escrita de manera conjunta es considerablemente menor que en la previa. En concreto, repiten de manera total los siguientes términos: *están, ya que, todo, ciertas e interpretación*. Sabemos, además, tras el análisis del proceso de composición escrita colaborativa⁷⁶, que este es un aspecto que les preocupaba puesto que mostraban un claro esfuerzo en variar las oraciones con el fin de no usar palabras que ya habían aparecido.

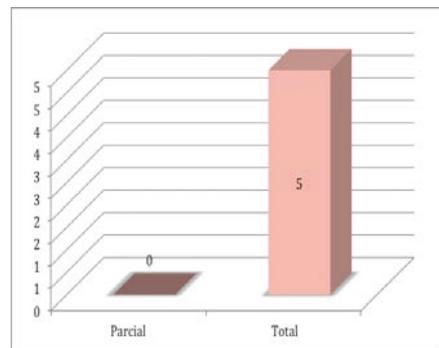


Figura 249: La Repetición reseña conjunta G2

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 117 | 593 | 616 | PLA | J: acuérdate que hay que mirar que haya menos repeticiones |
| 117 | 594 | 617 | PLA | A: sí es verdad vamos a releerlo no/ |
| 117 | 595 | 618 | PLA | J: y raya las repeticiones y así |

Figura 250: Ejemplo del proceso de escritura cooperativa de G2

⁷⁶ Véanse los capítulos 7 y 8

✓ En segundo lugar, Ana, Pau y Marc, utilizan de forma frecuente **la referencia** (19 veces). Destaca fundamentalmente la utilización de pronombres:

(...)la chica no ha respondido al mensaje que **le** mandó su novio.

Hay que decir que las relaciones se rompen de la mala interpretación de los mensajes, ya que **no les** podemos dar la interpretación que **les** corresponde (enlace).

Primeramente hablar con **tu pareja** por chat, no es lo mismo que estar con **el/ella** físicamente, ya que no se pueden dar ciertas muestras de afecto ¿verdad?

Asimismo **esta situación** se ha dado en otros muchos casos (enlace).

Por otro lado, **esta absurda comunicación** puede llegar a darte ciertas sospechas sobre si te está mintiendo acerca de: con quién está, dónde...

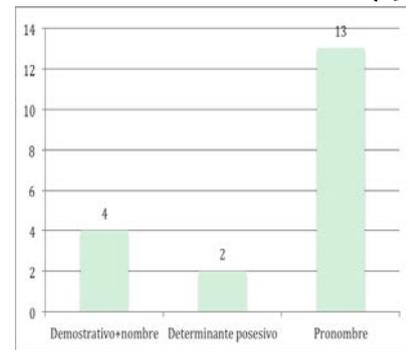


Figura 251: Referencia en la reseña conjunta G2

✓ Localizamos el uso de la **elipsis** en diez ocasiones. La mayoría de ellas (9) son, como es habitual, nominales, pero en este caso tenemos un ejemplo también de verbal.

Por otro lado, esta absurda comunicación puede llegar a darte ciertas sospechas sobre si te está mintiendo acerca de: con quién está, dónde ☉ ...

✓ En la reseña escrita conjuntamente encontramos los siguientes **sinónimos**. Todos ellos son contextuales.

Problema – situación

Hablar – comunicación

Redes sociales – chat

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 134 | 657 | 686 | Rte | M: ¿un sinónimo de parejas? compañeros de piso |
| 134 | 658 | 687 | Rte | A: opinamos que tendrían que hablar más cara a cara ¿eso es: la:: la elipsis? bueno aquello que:: |
| 134 | 659 | 688 | Rte | M: ¿qué? |
| 134 | 660 | 689 | Rte | A: 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? |

Figura 252: Ejemplo del proceso de escritura cooperativa de G2

- ✓ El aumento en la utilización de **marcadores** es, probablemente, uno de los puntos más claros de este análisis. Además de que lo citan varias veces durante su conversación, también podemos comprobar su uso en 7 ocasiones:

A nuestro modo de ver, un tema interesante que tratar sobre este cortometraje (...)

Primeramente hablar con tu pareja por chat (...)

Por otro lado, esta absurda comunicación puede (...)

(...) dicho todo esto, opinamos que tendrían que hablar más cara a cara y no tanto por chat ya que una tontería puede arruinarlo todo.

- ✓ No hacen uso ni de **palabras generales** ni de **hiperónimos**. Aunque en este caso también aparece el término “redes sociales”, como ya ocurría en el G1, no podemos considerarlo un hiperónimo puesto que no lo utilizan como repuesto de algún otro término (whatsapp, por ejemplo).

9.3.5. Reseña final de Ana

El cortometraje “Glued” fue creado en el año 2012, por un grupo de estudiantes (Alon, Sivian, Daniel y Guy) que pertenecen a una escuela llamada Bezalel Academy of Arts. En este vídeo, aparece una madre, la cual, tiene un hijo que padece una gran obsesión por los videojuegos. Ella, le quita todos los objetos, videoconsolas, ordenadores...que tiene para que este salga a jugar a la calle con otros niños.

En mi opinión, diría que se puede hablar de muchísimos temas relacionados con esto, pero yo, voy a centrarme en solo uno. La obsesión por lo tecnológico. Creo sinceramente, que este tema, es muy interesante, la gente está tan ofuscada con todo lo tecnológico, que se olvidan de que también existen otras cosas. Por ejemplo: ¿no os habéis preguntado cuánto tiempo perdemos navegando por internet? (enlace)

En primer lugar, perder tanto tiempo implica no poder emplearlo en algo de provecho, y ya no solo hablo del tiempo perdido en internet, sino también del tiempo que se pierde con los videojuegos, ¿no es verdad?

Por otra parte, a todo esto también se le puede sacar un mal provecho, ya que, si este medio es mal empleado, puede haber unas gravísimas consecuencias.

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

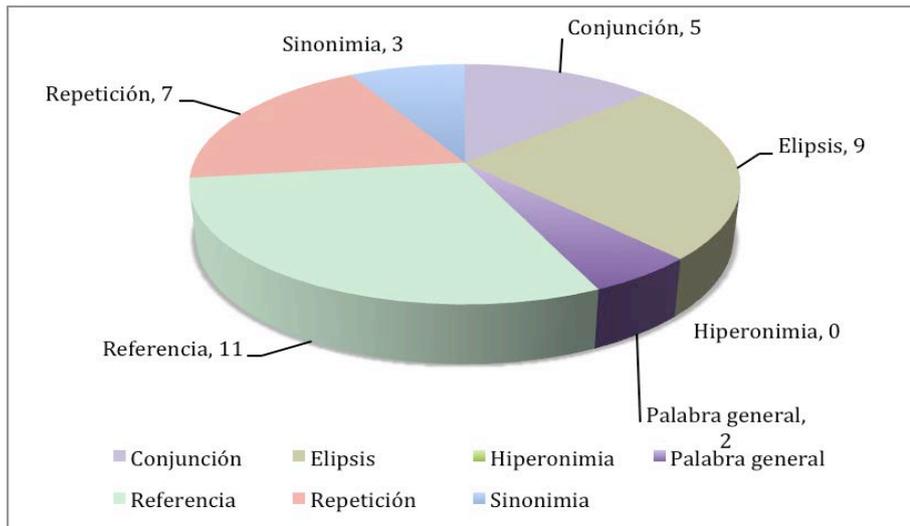


Figura 253: Utilización de los mecanismos de cohesión Reseña final Ana - G2

✓ La reseña final de Ana destaca por su excesiva **repetición** de la expresión “perder el tiempo”. Como podemos ver en el final del segundo párrafo y en el comienzo del tercero, aunque esta repetición no es total, sí llama la atención puesto que denota que la revisión, en esta escritura individual, o bien no se ha producido o ha sido deficiente.

(...)¿no os habéis preguntado cuánto tiempo perdemos navegando por internet? (enlace)

En primer lugar, perder tanto tiempo implica no poder emplearlo en algo de provecho, y ya no solo hablo del tiempo perdido en internet, sino también del tiempo que se pierde con los videojuegos, ¿no es verdad?

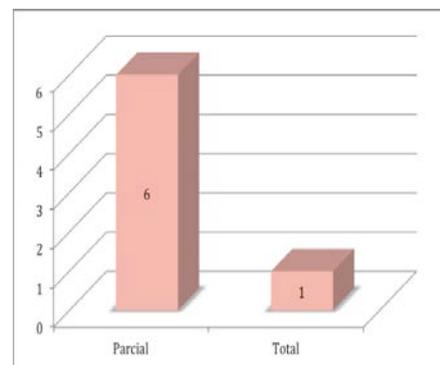


Figura 254: Repetición en reseña final Ana- G2

Además, la alumna también repite los sustantivos *tema*, *provecho* y los adjetivos *tecnológico* y *malo*.

✓ En segundo lugar, analizaremos el mecanismo de la **referencia**. En su texto, Ana lo utiliza un total de once veces siendo todas ellas pronombres.

Ella, le quita todos los objetos, videoconsolas, ordenadores... que tiene para que este salga a jugar a la calle con otros niños.

En mi opinión, diría que se puede hablar de muchísimos temas relacionados con esto, pero yo, voy a centrarme en solo uno.

✓ La **elipsis** ha sido utilizada en nueve ocasiones. Siguiendo la misma tónica que el resto de reseñas analizadas hasta ahora, la mayoría (8) son nominales, mientras que tan solo una es verbal. No se percibe ningún error en este sentido.

⊖ *creo sinceramente, que este tema, es muy interesante (...)*

La obsesión ⊖ por lo tecnológico

¿No os habéis preguntado ⊖ cuánto tiempo perdemos ⊖ navegando por internet?

✓ Ana utiliza la **sinonimia** en dos momentos a lo largo de su texto:

cortometraje – vídeo

internet – medio

✓ Por otro lado, son cinco los **marcadores textuales** aparecen en la reseña final elaborada por Ana de manera individual: *en mi opinión, en primer lugar, por otra parte, ya que y sino también.*

✓ En el texto de esta alumna encontramos dos **palabras generales** (*cosa y algo*). En este caso, hemos considerado que el término “tema” (aparece también en su versión en plural) es suficientemente preciso pues se refiere al asunto o cuestión central del cortometraje.

9.3.6. Reseña final de Marc

Adicción contagiosa

El corto va de una madre, que tiene un niño, al cual solo le gusta jugar con máquinas (consolas) y nunca sale a pasear a la calle, la madre insistiéndole al jove un día consigue que salga a divertirse con los otros chavales.

En mi opinión, este corto está reflejado en millones y millones de adolescentes, y no hablo solo de ellos, porque también hay miles de adultos que se enganchan más a esta adicción.

En segundo lugar esta "enfermedad" se contagia por todo el mundo y sinceramente no le veo solución, una pena. Porque podríamos vivir en un ambiente social y no en una vida virtual.

Por último, cada persona sabrá qué hace, y sabrá si parar con esta vida virtual, cada uno tiene que ser consciente de lo que hace.

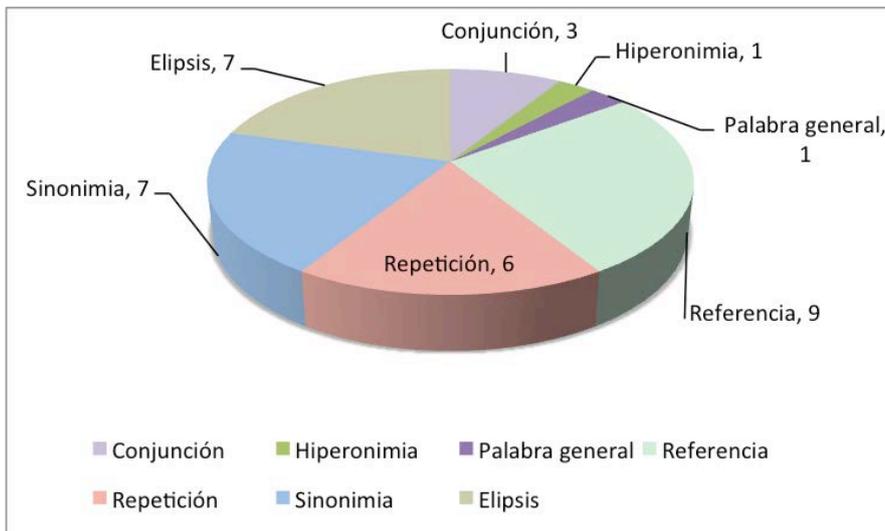


Figura 255: Utilización de los mecanismos de cohesión Reseña final Marc - G2

✓ Aunque después haremos mención a ello cuando comparemos las reseñas iniciales y finales, en el caso de Marc, su evolución es clara incluso si solo analizamos el texto de una manera superficial. Por ejemplo, en el caso de **la repetición**. Esta se produce en cinco ocasiones pero, desde la primera lectura de su texto, ya percibimos el esfuerzo del alumno por utilizar términos sinónimos.

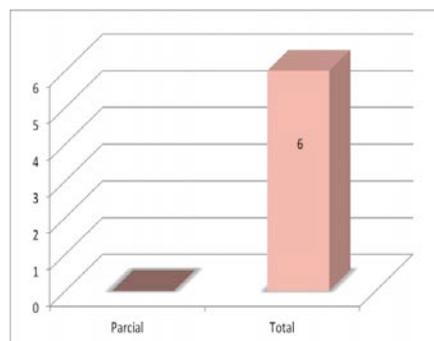


Figura 256: Repetición en reseña final Marc-G2

Las palabras en cuestión son: *madre, corto, sabrá, hace, vida virtual y cada*. Cuatro de ellas aparecen repetidas en el mismo párrafo, concretamente, en el último. Por lo que estamos pudiendo comprobar con este estudio, los alumnos, especialmente en la escritura individual, suelen cometer más fallos cuando están acabando su texto.

Por otro lado, creemos necesario indicar que dos de las palabras que hemos contabilizado en este apartado (*sabrás y cada*) no lo consideraríamos un error a nivel retórico en otra situación. El paralelismo entre oraciones es una estrategia que puede servir para dotar de mayor énfasis al significado. Sin embargo, dado que se insistió tanto en la no repetición de términos en un párrafo, y que, además, lo hace en tres ocasiones, sí lo hemos computado como tal.

Por último, *cada* persona *sabrás* qué *hace*, y *sabrás* si parar con esta vida virtual, *cada* uno tiene que ser consciente de lo que *hace*.

✓ La **referencia** es un mecanismo de cohesión textual que José Luis utiliza en 9 ocasiones con destreza puesto que no comete ningún error destacable.

(...) *cada* uno tiene que ser consciente de lo que *hace*.

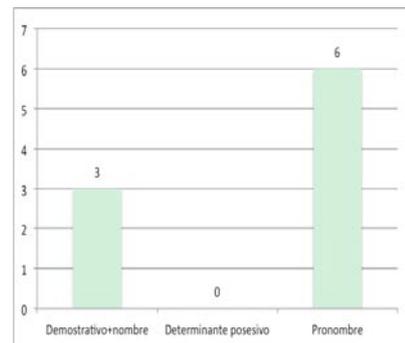


Figura 257: Referencia en reseña final Marc- G2

✓ La **elipsis** nominal es utilizada por el alumno cinco veces mientras que la verbal en dos. En los 7 casos queda claro a qué elemento está refiriéndose por lo que no causa ningún problema de comprensión en el lector.

Porque \emptyset podríamos vivir en un ambiente social y no \emptyset en una vida virtual.

✓ Como mencionábamos al comienzo de este análisis de la reseña individual de José Luis, la utilización en siete ocasiones de la **sinonimia** (no siempre con acierto perfecto), nos muestra un gran esfuerzo⁷⁷ por su parte.

Consolas – videojuegos

Joven – chavales – adolescentes – hijo

Adicción – enfermedad

Vida – ambiente

Refleja - va

En esta misma línea, el estudiante también utiliza la antonimia como elemento de cohesión. Lo podemos observar en estos ejemplos:

Porque podríamos vivir en un ambiente social y no en una vida virtual.

(...) este corto está reflejado en millones y millones de adolescentes, y no hablo solo de ellos, porque también hay miles de adultos (...)

✓ Respecto a los **marcadores textuales** que utiliza José Luis en su reseña final son los siguientes (3):

En mi opinión

En segundo lugar

Por último

Teniendo en cuenta que su parte argumentativa está compuesta por tres párrafos, consideramos que son los elementos suficientes. Por otro lado, y aunque no lo hemos contabilizado como marcador, utiliza la conjunción “porque” para conectar ideas entre oraciones.

✓ Finalmente, utiliza el **hiperónimo** “vida virtual” para aglutinar todo lo relacionado con la tecnología (móviles, redes sociales...) y una **palabra general**, concretamente, un verbo que ya hemos analizado en el punto de las repeticiones “hacer”.

⁷⁷ El ejercicio de sinónimos pretende desarrollar la habilidad de buscar la palabra que exprese en su matiz preciso una idea, huyendo de vagas aproximaciones o generalidades. La sinonimia o procedimiento de afinidad semántica y la antonimia o de significación contrastante ayudan al aprendizaje del vocabulario y contribuyen a crear lo que se ha denominado "sentido de la propiedad idiomática" (Becerra Hiraldo, 1990).

9.3.7. Reseña final de Pau

El cortometraje de Glued es realizado por un grupo de estudiantes de animación de Bazazel Academy of Arts en 2012.

El tema del vídeo trata sobre un niño adicto a los videojuegos, la nueva tecnología, pero su madre quiere que salga a jugar con los amigos a la calle aunque sea solo, pero no quiere cada vez que su madre le quita una consola se pone a jugar en otra, finalmente su madre se cabrea y se vuelve loca y empieza a tirar todas las consolas, el ordenador, la tele, etc.

Para mi opinión no es culpa solo del pequeño, también es culpa de los padres porque a veces hay chiquitines que tienen muchas consolas, creo que los padres tendrían que tener más cuidado con eso.

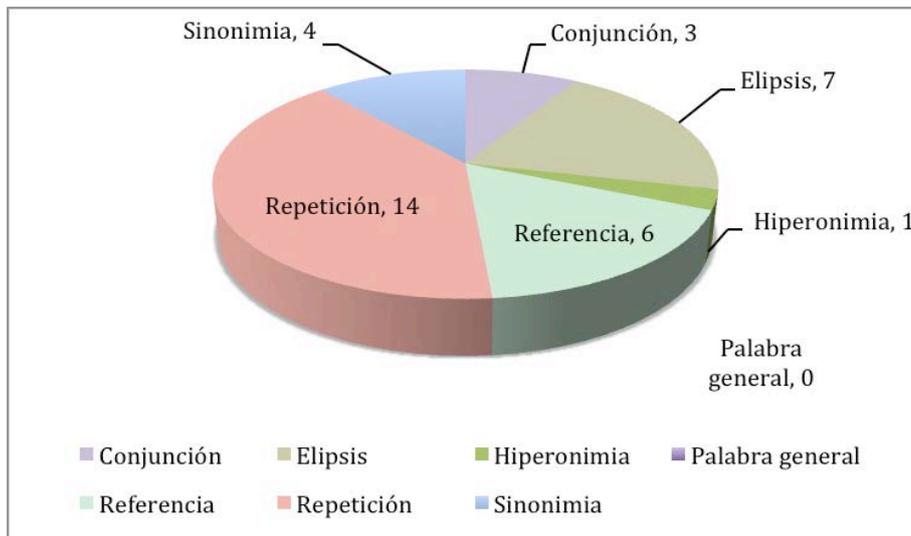


Figura 258: Utilización de los mecanismos de cohesión Reseña final Pau - G2

En primer lugar, antes de comenzar con el análisis de la reseña final realizada de manera individual por Pau, creemos oportuno recordar determinadas características de este alumno que afectan a su escritura respecto a los demás estudiantes incluidos en la investigación:

- ☑ Su participación en el proceso de composición escrita cooperativa, como se puede comprobar tanto en los capítulos 7 y 8 como en la transcripción completa de las conversaciones (anexo), ha sido casi anecdótica. En comparación con Ana y Marc, él no aporta más que algunos breves apuntes.

- ☑ Su lengua materna es el francés y, aunque lleva muchos años viviendo en nuestro país, prácticamente toda su vida, sigue sin gustarle la materia de castellano.
- ☑ El nivel mostrado en la reseña inicial (la realizada antes del proyecto) ya denotaba profundas carencias a nivel léxico, sintáctico y ortográfico.

✓ Como podremos comprobar acto seguido, Pau no muestra especial preocupación por las **repeticiones** puesto que a lo largo de su texto encontramos:

su madre (3 veces en el segundo párrafo)
consola/s (4 veces, 2 de ellas en el segundo párrafo).

los padres (2 veces en el tercer párrafo)

sociedad (2 veces en el cuarto párrafo)

“*estar por*” (2 veces en el cuarto párrafo aunque conjugados de manera distinta)

“*es culpa*” (2 veces en el mismo párrafo)

Nueva tecnología (2 veces en párrafos distintos)

Tienen (aparece 3 veces en la misma oración: *hay chiquitines que tienen muchas consolas, creo que los padres tendrían que tener más cuidado con eso*)

(no) *quiere/jugar*:

El tema⁷⁸ del vídeo trata sobre un niño adicto a los videojuegos, la nueva tecnología, pero *su madre quiere que salga a jugar con los amigos a la calle aunque sea solo, pero no quiere cada vez que su madre le quita una consola se pone a jugar en otra, finalmente su madre se cabrea y se vuelve loca y empieza a tirar todas las consolas, el ordenador, la tele, etc.*

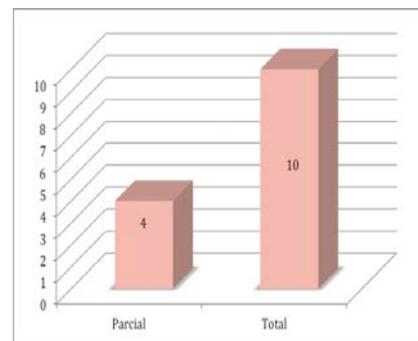


Figura 259: Repetición en reseña final Marc- G2

⁷⁸ La palabra “tema” también aparece repetida pero en el primer y último párrafo con lo que no lo consideramos como tal para este análisis.

✓ Teniendo tanta presencia la repetición, es lógico que el número de elementos de **referencia** sea menor. De hecho, Pau lo utiliza únicamente en seis ocasiones, cinco de ellas, son pronombres. Solo comparándolo con las demás reseñas analizadas hasta ahora (bien individuales o bien colectivas), ya advertimos que es un número bajo.

(...) pero no quiere, cada vez que su madre le quita una consola se pone a jugar en otra, finalmente su madre se cabrea y se vuelve (...)

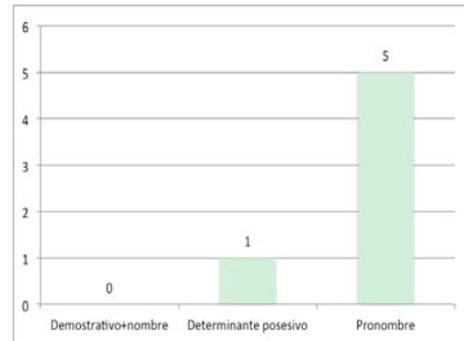


Figura 260: Referencia en reseña final Marc- G2

✓ La **elipsis** aparece en la reseña en siete ocasiones, seis de ellas nominales y una verbal.

(...) adolescentes están más pro los juegos y consolas que Ø por los estudios
pero Ø no quiere, cada vez que su madre le quita una consola se pone a jugar en otra

✓ Respecto a la **sinonimia**, nos ha sorprendido el hecho de que, pese al elevado número de repeticiones, el análisis de su reseña también denota cierta preocupación por la búsqueda de términos similares. Como decíamos con Ana, no es que no sepan que las repeticiones entorpecen la comprensión al lector, sino que, con gran probabilidad, no realizan la fase de revisión cuando escriben de manera individual.

Vídeo - corto

Niño – pequeño – chiquitín → especialmente aquí, con el uso de un vocabulario (chiquitín) poco común para ellos, la reseña de Pau nos deja entrever una actividad escritora no tan simple como pareciera tras el enorme número de repeticiones.

Videjuegos – consolas

Asimismo, nos parece importante destacar, que a lo largo de su texto Pau contrapone ideas como “salir con amigos – solo” y “estar por videoconsolas- estudios”.

✓ En relación a los **marcadores textuales** que utiliza Pau en su reseña final son los siguientes (3):

Finalmente (en su resumen objetivo)

Para mi opinión (introducción a la parte argumentativa)

En conclusión (para el último párrafo)

✓ Por último, como ya ocurría en otros ejemplos analizados, Pau ha utilizado la expresión “nueva tecnología” como **hiperónimo** y, de nuevo⁷⁹, no hemos considerado la palabra “tema” como **palabra general**.

9.3.8. Evolución del uso de mecanismos en grupo 2

Evolución del uso de mecanismos de Ana

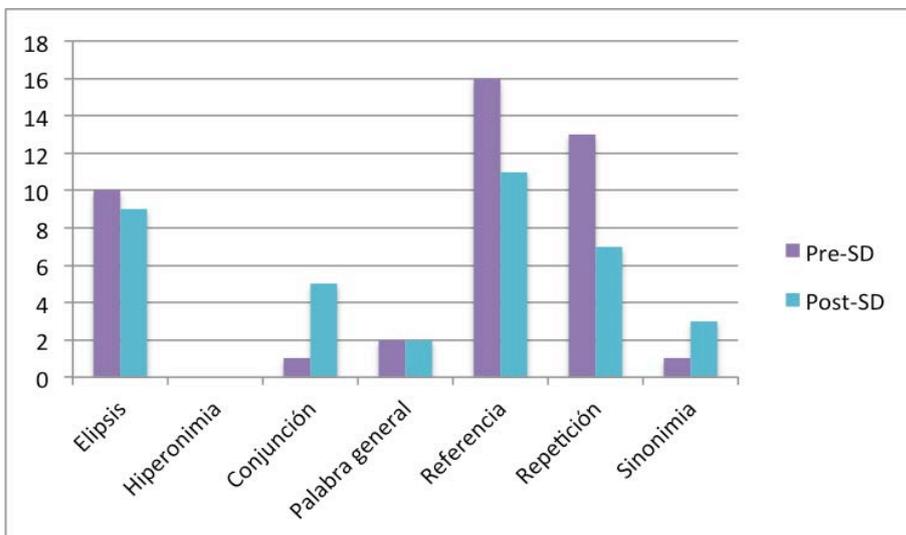


Figura 261: Evolución utilización mecanismos Ana G2

⁷⁹ Ocurría lo mismo en la reseña final realizada por Ana

Evolución del uso de mecanismos de Marc

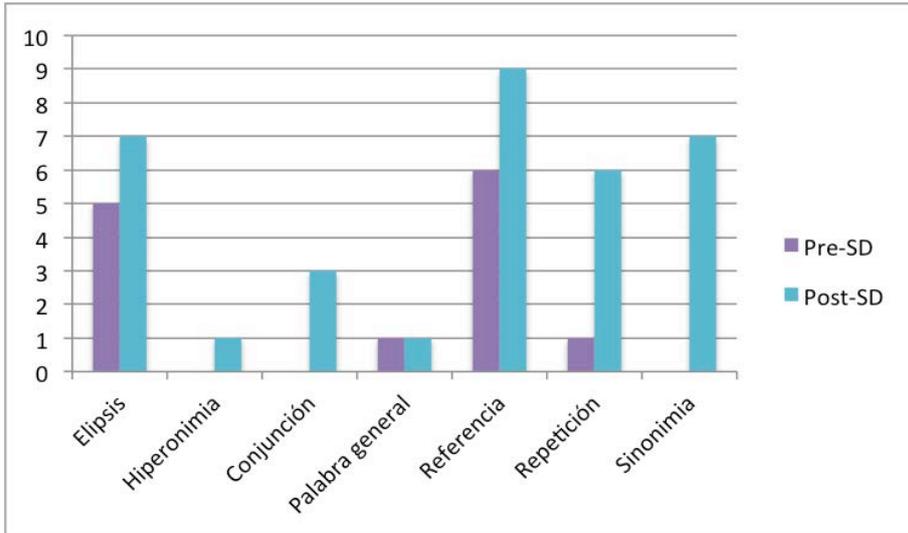


Figura 262: Evolución utilización mecanismos Marc G2

Evolución del uso de mecanismos de Pau

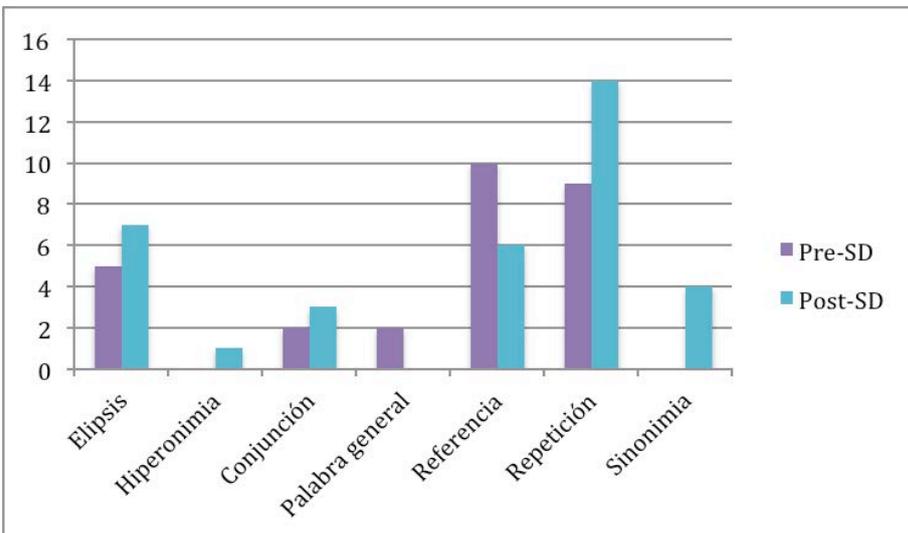


Figura 263: Evolución utilización mecanismos Pau G2

Si en G1, el análisis comparativo arrojaba datos muy claros, en este caso, ocurre lo contrario. Sería interesante recordar que nos encontramos ante una agrupación heterogénea, en la que, a priori, Ana destacaba por su destreza escritora mientras que Marc y Pau, no. Sin embargo, durante el proceso de composición de la reseña,

la conversación fue rica y productiva para los dos primeros (Pau apenas participó) llevando a cabo una tarea que cumplía con los objetivos.

La coincidencia más destacada respecto a los mecanismos de cohesión textual estudiados con el G1 es con el uso de **los conectores**, que vuelven a ser los que mayor evolución presentan. En la reseña inicial de Marc, por ejemplo, ni aparecían. Mientras, en la de Ana lo hacían una vez y dos en la de Pau. Todos los alumnos los utilizaron en sus textos escritos un mes después de la SD.

Las **repeticiones**, sin embargo, aumentan en los escritos de los chicos. Este dato no nos parece del todo significativo en el caso de Marc puesto que su texto inicial era extremadamente breve y apenas comparable con el grupal y el final. Sin embargo, Pau pasa de 9 a 14 repeticiones en una composición de apenas cuatro párrafos. Es cierto que su participación ha sido muy escasa, pero este aspecto en concreto fue uno en los que más se insistió. Finalmente, observando la gráfica, podríamos apreciar que Ana evoluciona en positivo en este sentido, pasando de 13 a 7 repeticiones. Ahora bien, estos números y la lectura y análisis de su reseña final no nos acaba de dejar clara esa supuesta mejora.

Ocurre algo muy similar con **las referencias**, Marc es el único que aumenta su utilización mientras que Ana y Pau lo disminuyen. Conviene indicar, en este sentido, que no se aprecian errores significativos en su uso. Las **elipsis** no presentan una evolución destacable en ninguno de los casos.

Por último, querríamos destacar que, mientras en el G1 **la sinonimia, hiperonimia o palabra general** no era representativa, no ocurre lo mismo con la agrupación que ahora nos ocupa. Los tres aumentan en su utilización y, de hecho, aunque parezca contradictorio teniendo en cuenta el aumento de las repeticiones, sus escritos finales dejan notar inquietud por el uso de sinónimos, hiperónimos y palabras generales.

Utilización de los mecanismos en la escritura grupal

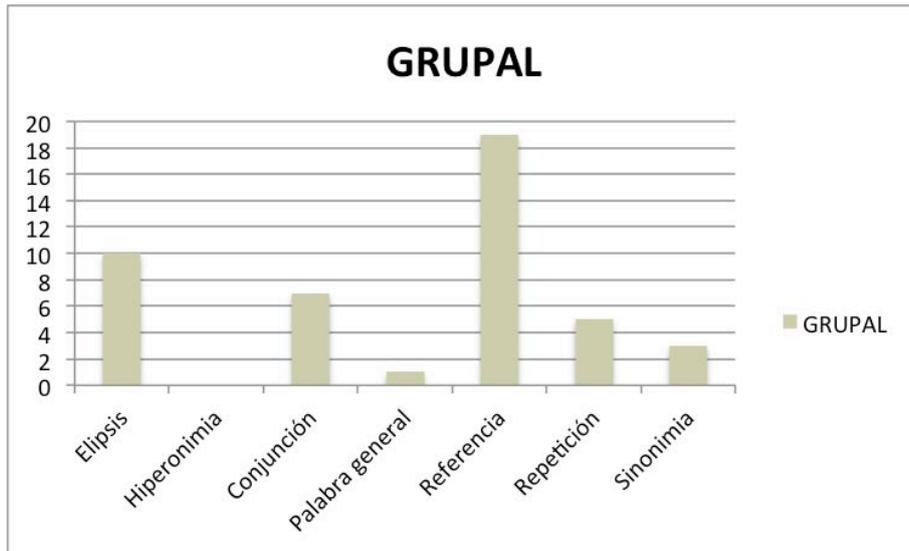


Figura 264: Utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal G2

Como ya ocurría en el primer grupo analizado, los mecanismos de cohesión aparecen utilizados de forma correcta y equilibrada en el escrito elaborado entre los tres y en el aula. La referencia vuelve a destacar por encima (teniendo en cuenta que hemos incluido las nominales, esto no supone ninguna anomalía), pero el resto van apareciendo de forma coherente a lo largo de su reseña crítica.

9.4. Uso de los mecanismos de cohesión textual del grupo 3

9.4.1. Reseña previa de Alba

Footloose

Un chico adolescente llega a un pueblo donde viven sus tíos tras la muerte de su madre. Al llegar descubre que la lei prohíbe bailar a más de 10cm de tu pareja, beber y fumar y poner la música muy alta. ÉL, bailarín, lucha por que la lei cambié, pero no lo hara del modo habitual.

En primer lugar, entiendo la posición del alcalde, ya que 5 años atrás, murieron 5 jovenes, que prometían un buen futuro, justo después de salir de fiesta, pero por otro lado el pasado es pasado y porque unos murieran no tienen que prohibir que los otros se lo pasen bien y disfruten de su juventud.

En mi opinión, la forma en la que se expreso fue la mas correcta, se presento ante el alcalde, los ayudantes y el cura, con too el pueblo delante y se expreso, consiguio firmas de la gente del pueblo que estuviera a favor y aun así no lo consigio, pero descubrió la forma de montar una fiesta en un lugar del pueblo sin que fuera ilegal.

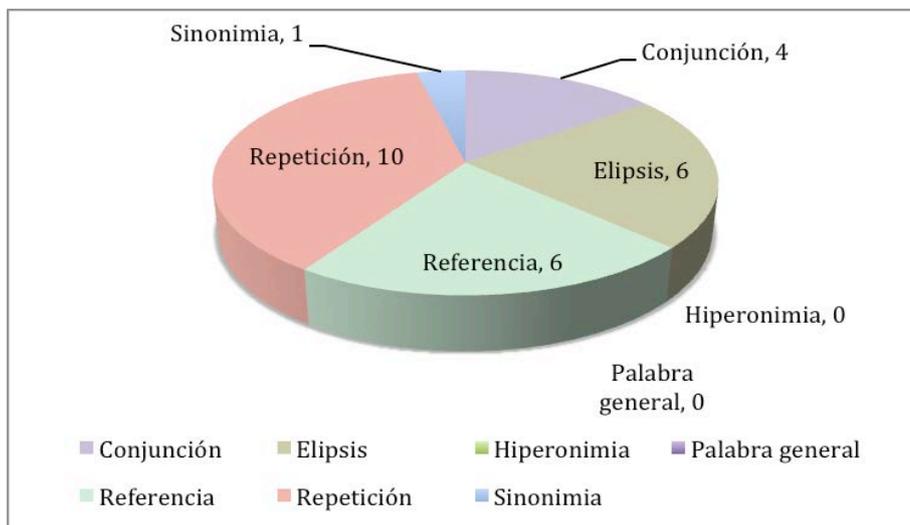


Figura 265: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña previa Alba G-3

✓ A nivel global, comprobamos como **la repetición** vuelve a ser el mecanismo de cohesión textual más numeroso en esta reseña previa. Esto es algo que ha ocurrido con todos los textos iniciales analizados hasta el momento. Aunque, eso sí, en el caso de Alba no es tan exagerado como en otras ya descritas en los puntos anteriores.

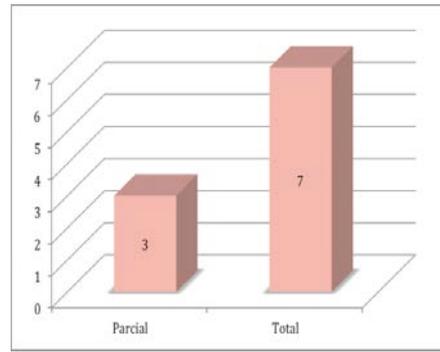


Figura 266: Repetición en reseña previa Alba G-3

En concreto, las repeticiones que observamos son las siguientes:

4 verbos: *expresó* (total), *llegar* (parcial: *llegó*), *murieran* (parcial: *murieron*) y *prohibir* (parcial: *prohíbe*).

6 sustantivos: *ley*, *forma* (3 veces en el último párrafo), *pueblo*, *fiesta*, *pasado*

La parte del texto en la que encontramos más repeticiones es la conclusión. Conviene recordar que esta predominancia de errores al final del texto ya la habíamos podido constatar en el grupo anterior⁸⁰.

En mi opinión, la **forma** en la que se **expreso** fue la mas correcta, se presento ante el alcalde, los ayudantes y el cura, con too el **pueblo** delante y se **expreso**, consiguio firmas de la gente del **pueblo** que estuviera a favor y aun asi no lo consigio, pero descubrio la **forma** de montar una **fiesta** en un lugar del **pueblo** sin que fuera ilegal.

✓ La **referencia**, sin embargo, no destaca demasiado en el texto inicial de Alba. Nos ha llamado la atención puesto que no ha ocurrido así con otros alumnos. **Él**, *bailarin*, *lucha por que la lei cambié*, pero no **lo** *hara del modo habitual*.

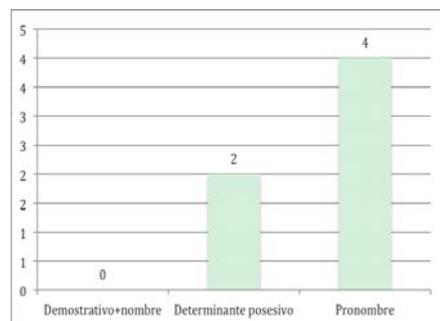


Figura 267: Referencia en reseña previa Alba G-3

⁸⁰ Véase punto 9.3.4

✓ La **elipsis** aparece en la reseña en seis ocasiones, todas ellas nominales. Como ya hemos comentado con anterioridad, esta tipología de elipsis son las que mejor integradas tienen los alumnos desde el comienzo y, de hecho, muchos autores no las consideran como tales. El motivo es que la desinencia verbal suple la falta del sujeto. Veamos algunos ejemplos de la reseña escrita por Alba.

En primer lugar, ⊗ entiendo la posición del alcalde, ya que 5 años atrás, murieron 5 jóvenes, que ⊗ prometían un buen futuro, justo después de salir de fiesta, pero por otro lado el pasado es pasado y porque unos murieran no tienen que prohibir que los otros se lo pasen bien y ⊗ disfruten de su juventud.

✓ Respecto a la **sinonimia**, la reseña de Alba sigue la tendencia de todos sus compañeros en estos escritos iniciales: son anecdóticas. En este caso, *pasarlo bien – disfrutar*.

✓ Si en algún punto destaca el texto escrito por Alba es, precisamente, por su acertado uso de los **marcadores textuales**. Mientras que en los demás mecanismos hasta ahora, la alumna no se diferencia apenas de lo ya descrito en sus compañeros, esto no ocurre y así lo comprobamos en los siguientes ejemplos:

En primer lugar

Por otro lado

Ya que

En mi opinión

✓ Finalmente, en esta primera reseña elaborada por Alba con anterioridad al desarrollo de la SD, la alumna no utiliza ningún **hiperónimo** ni **palabra general**.

9.4.2. Reseña previa de Carla

Lo imposible

Lo imposible es una película que va de una familia que se va de vacaciones de Navidad a Tailandia y cuando están allí, a los pocos días viene un tsunami que arrasa con todo y la familia se separa, al final se vuelven a juntar todos.

Yo creo que esta película es muy bonita y a la vez triste. Porque que te vayas de vacaciones y justamente con tanta mala suerte venga un tsunami y te separe de tu familia... yo creo que tiene que ser duro.

También es triste porque ves a toda la gente sin casa, etc. Por culpa de esa ola gigante.

Pero tiene un buen final porque por suerte se vuelven a encontrar todos.

A mi me parece una muy buena película.

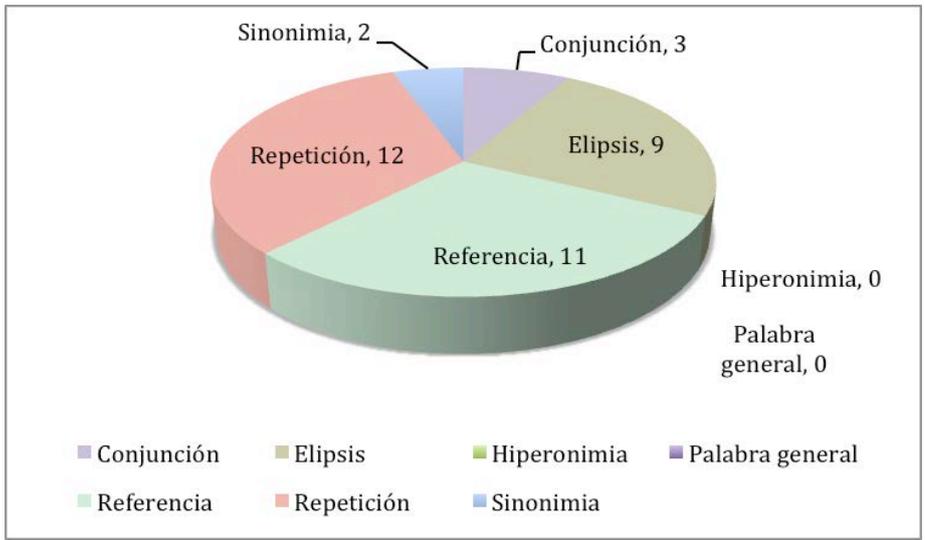


Figura 268: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña previa Carla G-3

✓ Como ya ocurría con su compañera de grupo y con todos los demás alumnos analizados, **la repetición** vuelve a ser el mecanismo más utilizado. Aunque lo hemos comentado en varias ocasiones, no está de menos recordar que, realmente, los estudiantes protagonistas de esta investigación no están usando este elemento con un objetivo cohesionador, sino más bien, provocan lo contrario. Es decir, un texto repleto de repeticiones

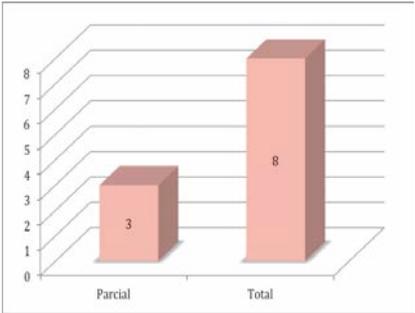


Figura 269: Repetición en reseña previa Carla G-3

demuestra carencias evidentes en lo que a cohesión se refiere. Sin embargo, nos parece muy interesante contabilizarlas puesto que uno de los objetivos principales de esta tesis doctoral es conocer cómo los contenidos trabajados a través de la SD llegan a los alumnos.

Dicho esto, Carla no muestra conciencia de que está repitiendo puesto que lo hace de manera continua en su texto hasta un total de 11 ocasiones (su reseña solo tiene 126 palabras):

Sustantivos: *suerte, película (3 veces), familia, vacaciones, tsunami*

Verbos: de “ir” aparecen las formas *va, vayas y venga*. Son, por tanto, repeticiones parciales.

Pronombres: *todos*

Adjetivos: *triste*

Expresión: *yo creo*

Como vemos, se trata de términos básicos que podrían haber sido sustituidos de manera sencilla por otros de similar significado.

✓ La **referencia** es utilizada por Carla en 11 ocasiones, situándose así en la tendencia de lo ya descrito en las reseñas iniciales del resto de alumnos (con excepción de su compañera de grupo, Alba). En la mayoría de ocasiones se trata de pronombres personales (8), 2 con el demostrativo y uno que no aparece en la gráfica, un adverbio de lugar⁸¹.

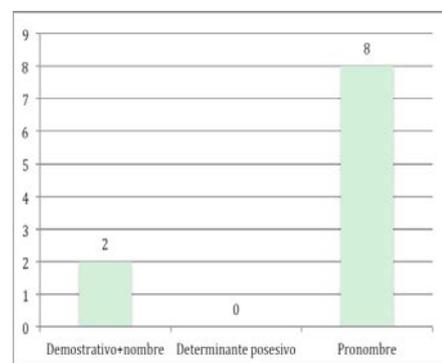


Figura 270: Referencia en reseña previa Carla G-3

(...) se va de vacaciones de Navidad a Tailandia y cuando están **allí**, a los pocos días viene un tsunami que arrasa con **todo** y la familia se separa, al final se vuelven a juntar **todos**.

⁸¹ Tras realizar un primer estudio general de las reseñas escritas por el alumnado de todos los grupos, se decidió establecer esas tres categorías de la referencia por ser las más utilizadas. Además, el resto no se habían explicado con profundidad en clase. Por ello, otros tipos, como los locativos no se añaden a la clasificación aunque sí aparecen en el análisis (solo ha ocurrido en otra ocasión, concretamente, en la reseña inicial de Marc-grupo2).

- ✓ La **elipsis** en la reseña de Carla aparece en nueve ocasiones, la mayoría de ellas (8) son nominales y una es verbal.

Yo creo que esta película es muy bonita y a la vez ☹ ☹ triste. Porque que te vayas de vacaciones ☹ y justamente con tanta mala suerte venga un tsunami (...)

- ✓ Dos son los **sinónimos** que son utilizados en este texto inicial.

Yo creo – a mí me parece

Tsunami – ola gigante

Por otro lado, Carla hace uso de una pareja de antónimos⁸² para cohesionar su texto:

(...) la familia se separa, al final se vuelven a juntar todos.

- ✓ En este punto, la escritura mostrada por Carla es justamente la contraria a la de su compañera Alba. Mientras que esta última hacía ya un buen uso de los **marcadores textuales** en su reseña inicial, Carla utiliza 3 pero que son muy básicos.

Yo creo

A mí me parece

Al final

- ✓ Por último, en esta reseña previa a la SD elaborada por Carla, la alumna no utiliza ningún **hiperónimo** ni **palabra general**.

⁸² Los antónimos sí fueron explicados como elementos cohesionadores, pero de forma muy superficial puesto que, dado que había que seleccionar únicamente algunos mecanismos, optamos por los sinónimos.

9.4.3. Reseña conjunta del Grupo 3

Whatsapp.... ¿Positivo o negativo?

El cortometraje 'Doble Check (2012) con el director Paco Caballero, está interpretado por Miki Esparbé y Miriam Hernández, ganó el premio Filmin. Aparecer los protagonistas en un bar preparando un viaje, cuando el chico le saca el tema del doble check. Disculte porque él dice que vio su último mensaje mientras ella niega haberlo visto. El joven le pide el móvil y ve que si leyó el whatsapp y causa la ruptura.

A mi modo de ver, actualmente con las redes sociales las parejas jóvenes suelen controlar al otro y otra, ya puede ser su última conexión, quien comenta sus fotos o estados, etc. Por lo que se refiere a la violencia de género muchas mujeres han resultado maltratadas físicamente y psicológicamente por culpa de los celos causados por culpa del whatsapp.

Primeramente, antes de que hayan malentendidos el whatsapp tiene ciertos beneficios, ¿no crees? Por ejemplo, mantener una relación a distancia, hablar con el que llevas mucho tiempo sin conversar, etc. ¿Pero... y si se vuelve obsesivo?

Algunos se estarán preguntando ¿obsesivo? ¿Por qué? Pues yo expresaré mi opinión. En primer lugar, te puedes obsesionar hasta el punto de mirar su última conexión cada dos por tres. En segundo lugar, si tarda en contestarte puedes pensar cosas que no son.

Resumiendo, todas las redes sociales te pueden ayudar, pero también existe la posibilidad de que te conviertas en un controlador.

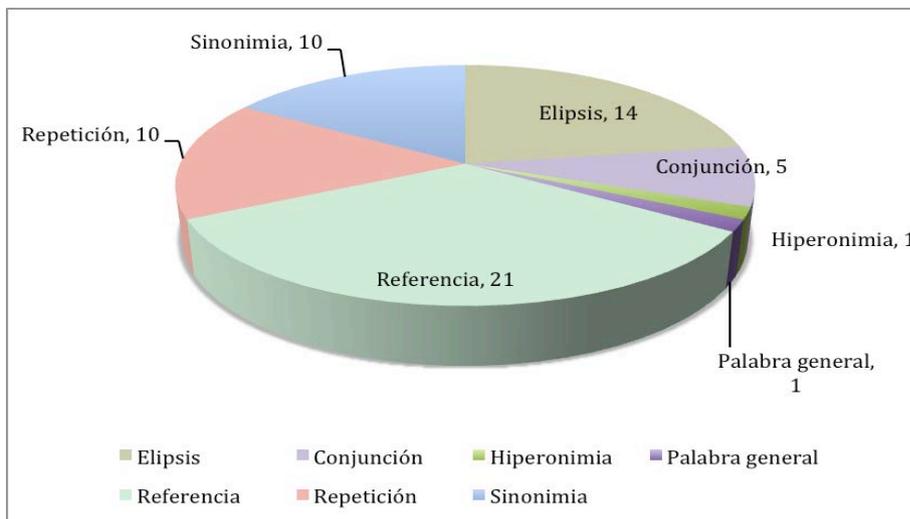


Figura 271: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña conjunta G-3

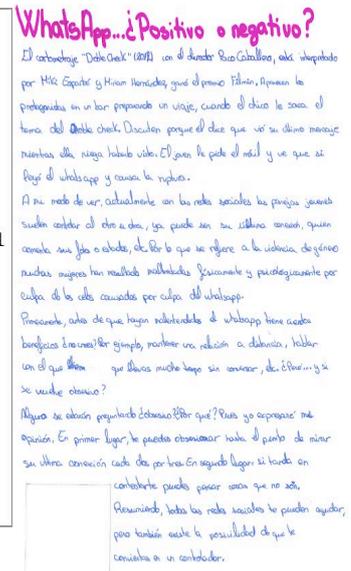


Figura 272: Imagen de la reseña conjunta G3

✓ La **repetición** deja de ser el mecanismo más utilizado dejándole el puesto a la referencia que analizaremos a continuación. Alba y Carla la utilizan en su reseña un total de 10 veces, tres de ellas, de forma parcial. Corroboremos cómo, en este caso, el uso de este elemento sí es correcto salvo en algún fragmento concreto.

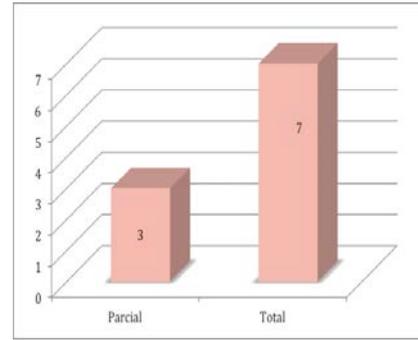


Figura 273: Repetición reseña conjunta G3

- Verbo: ver (*vio, ve, haberlo visto*).

Discute porque él dice que **vio** su último mensaje mientras ella niega **haberlo visto**. El joven le pide el móvil y **ve** que si leyó el whatsapp y causa la ruptura.

Nos interesa especialmente este fragmento puesto que en la conversación registrada y estudiada en los capítulos anteriores, hemos podido reconocer que se preocupan por el hecho de repetir varias palabras. Aunque en un principio, pensaban poner “observar”, el cambio finalmente no lo llevan a cabo en su versión definitiva. Más tarde, en su revisión final, sí incluyen un cambio.

| EP | IN | EN | OP | ENUNCIADO |
|-----|-----|-----|-----|---|
| 155 | 661 | 679 | Rte | A: y ve que sí vio:: ¿eh? |
| 155 | 662 | 680 | Rte | C: ¿qué? |
| 155 | 663 | 681 | Rte | A: que aquí dice <i>el joven le pide el móvil y ve que sí VIO</i> |
| 156 | 664 | 682 | Tl | C: y ve que:: sí:: |
| 156 | 665 | 683 | Tl | A: leyó |

Figura 274: Ejemplo proceso de composición escrita de G3

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|--|
| 36 | 162 | 165 | Ti | C: cla::ro como mi móvil (.) el joven le pide el Iphone y ve que ha visto el mensaje |
| 37 | 163 | 166 | Rti | A: no |
| 37 | 164 | 167 | Rti | C: que sí que le ha llegado el mensaje (..) que sí (.) que sí |
| 37 | 165 | 168 | Rti | A: que sí ¿qué? |
| 37 | 166 | 169 | Rti | C: que sí ha visto el mensaje |
| 37 | 167 | 170 | Rti | A: pero quito sí que |
| 37 | 168 | 171 | Rti | C: ha visto:: |
| 37 | 169 | 172 | Rti | A: no ha visto no porque lo estamos repitiendo |
| 38 | 170 | 173 | Ti | C: ha observado |
| 38 | 171 | 174 | Ti | A: sí |

Figura 275: Ejemplo proceso de composición escrita de G3

Por otro lado, cometen un error cuando utilizan la expresión “por culpa”:

(...)psicológicamente **por culpa de los celos causados por culpa del whatsapp**.

De nuevo, el análisis de su conversación nos informa de que se habían dado cuenta de ese último *por culpa* y lo iban a sustituir por *causados por*. Sin embargo, probablemente por las prisas, en su reseña final, escriben ambos.

El resto de repeticiones no son significativas ni suponen un fallo retórico dado o bien su peso en el texto (que es necesario volverlas a citar) o bien que están localizadas en partes distintas: *whatsapp*, *obsesivo*, *poder* y *última conexión*.

✓ La **referencia**, como ya hemos indicado, es también el mecanismo más utilizado por el grupo 3, concretamente, un total de 21 veces.

(...) cuando el chico **le** saca el tema del doble check. Discute porque **él** dice que vio **su último mensaje** mientras **ella** niega haberlo visto.

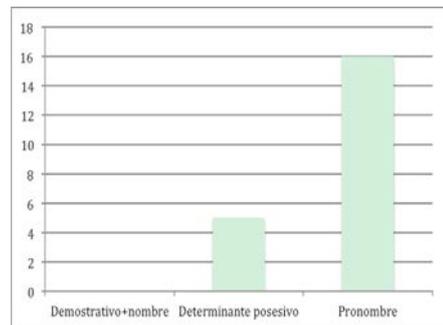


Figura 276: Referencia reseña conjunta G3

✓ La **elipsis** es utilizada por Carla y Alba en 14 ocasiones, la mayoría de ellas son nominales (13).

En primer lugar, ☹ te puedes obsesionar hasta el punto de mirar ☹ su última conexión cada dos por tres. En segundo lugar, si ☹ tarda en contestarte puedes pensar ☹ cosas que no son.

✓ Diez son los **sinónimos** que podemos encontrar en este texto elaborado conjuntamente. Este alto número nos parece muy interesante y destacable. En este sentido, a lo largo de su conversación ya pudimos comprobar cómo buscaban términos similares:

controlador – obsesivo convertirse – volverse
dice – niega ver – leer

violencia de género – maltrato hablar – mantener una conversación
 decir – expresar ver – mirar
 puede – existe la posibilidad ayudar – facilitar

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|--|
| 185 | 787 | 808 | Rte | C: venga (.) hay que quitar vuelvas que vuelvas lo repetimos mucho (.) ¿ya sabes lo que vas a poner? |
| 185 | 788 | 809 | Rte | A: no (.) no sé |
| 185 | 789 | 810 | Rte | C: vale pues ya está |
| 185 | 790 | 811 | Rte | A: pero también existe la posibilidad de que te conviertas en un controlador |

Figura 277: Ejemplo proceso de composición escrita de G3

✓ Respecto a los **marcadores textuales**, este grupo mantiene la tendencia de los demás y sí se preocupan por utilizarlos en su reseña conjunta. De hecho, durante la conversación lo mencionan en varias ocasiones:

En concreto, Alba y Carla utilizan: *en primer lugar*, *en segundo lugar*, *primeramente*, *por ejemplo* y *resumiendo*.

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|---|
| 75 | 320 | 326 | O/C | A: se coge una conversación cualquiera (.) puedes coger mi de esto o sea mi face (.) poner cuatro cosas que tengan sentido y haces una captura (...) A ver ahora podemos poner (.) voy a coger lo de los marcadores textuales (...) |
|----|-----|-----|-----|---|

Figura 278: Ejemplo proceso de composición escrita de G3

✓ Por último, las alumnas utilizan el **hiperónimo** “redes sociales” y la **palabra general**, “cosas”.

En segundo lugar, si tarda en contestarte puedes pensar cosas que no son.

9.4.4. Reseña final de Alba

Más que una obsesión

El cortometraje es Glued, realizado por un grupo de cuatro estudiantes de animación de Bezalel Academy of Arts en 2012. El vídeo trata de un niño que se tira horas y horas jugando con ordenador, play, etc. La madre en un desesperado intento de que su hijo salga a la calle lo rompe todo.

Desde mi punto de vista las nuevas tecnologías están haciendo daño a los adolescentes: bajan sus notas, dejan de comer y eso empieza con la anorexia, se tiran días enteros en vez de salir con sus amigas, etc. Esto está causando tal daño que están empezando a haber psicólogos para ayudar a las personas con estos problemas.

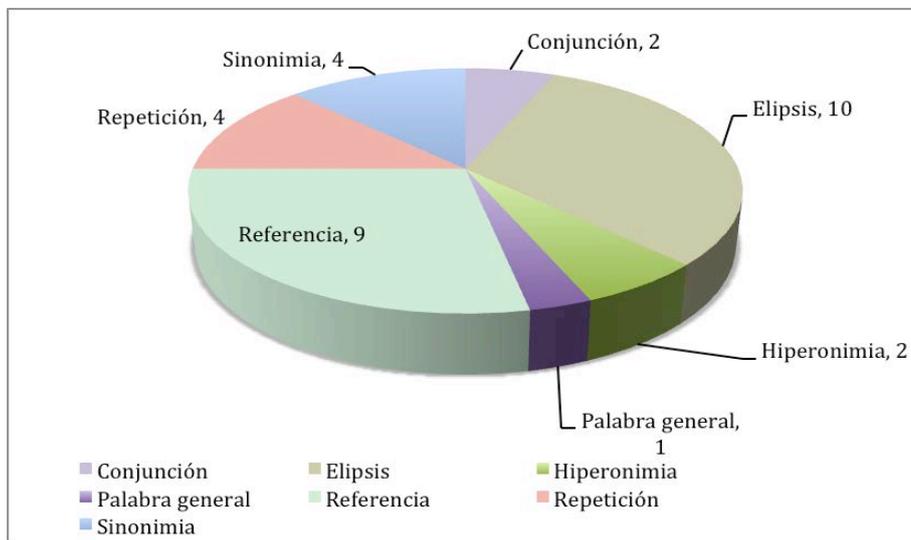


Figura 279: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña final Alba G-3

✓ La presente reseña de Alba, como podemos comprobar, es significativamente más breve que otros textos finales escritos por sus compañeros. Así pues, **la referencia** no es en este caso el mecanismo de cohesión más usado como sí ocurría en las demás. Solo en 8 ocasiones la utiliza la alumna como elemento. Veamos algunos ejemplos:

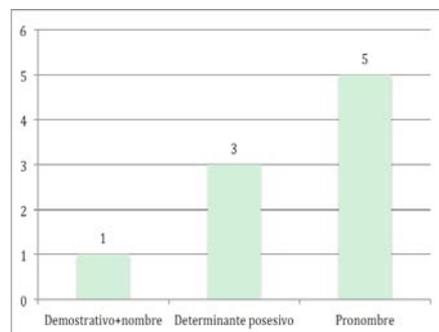


Figura 280: Referencia en reseña final Alba G-3

La madre en un desesperado intento de que su hijo salga a la calle lo rompe todo.

Esto está causando tal daño que están empezando a haber psicólogos para ayudar a las personas con estos problemas.

✓ **Las repeticiones**, tan presentes en otros ejemplos de redacción de sus compañeros (antes y después del trabajo en el aula), no lo están en absoluto en esta reseña elaborada por Alba un mes después de terminar la SD. Solo son 4 y la mitad, parciales.

Sustantivo: *daño, adolescentes (totales)*

Verbos: *se tiran, salir*

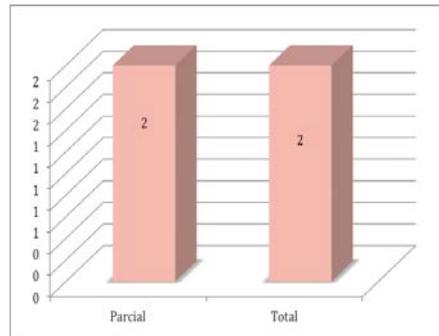


Figura 281: Repetición en reseña final Alba G-3

Conviene indicar que esta alumna escribe también la expresión “horas y horas”, pero que no hemos considerado como repetición puesto que se emplea para dar énfasis.

✓ Sorprendentemente, **la elipsis** es el mecanismo más utilizado por Alba y, además, lo usa de manera correcta ya que, tras el análisis textual, no se ha observado ninguna dificultad de comprensión. De las 10, 8 son nominales y 2 verbales.

(...) *haciendo daño a los adolescentes: ∅ bajan sus notas, ∅ dejan de comer y eso empieza con la anorexia, ∅ se tiran días enteros ∅ en vez de salir con sus amigas, etc.*

✓ Si cuatro son las repeticiones, exactamente el mismo número de **sinónimos** podemos encontrar en este texto.

Vídeo – cortometraje

Hijo – niño

Causando – haciendo

Adolescentes – personas

✓ En relación a los **marcadores textuales**, Alba no sigue la tendencia de sus compañeros de aumentar considerablemente su uso en esta última reseña. De hecho, solo aparecen dos: *desde mi punto de vista* y *creo yo*.

✓ Además, Alba utiliza de manera correcta dos **hiperónimos**. Hasta ahora, además de redes sociales o *nuevas tecnologías*, no había aparecido ninguno. Ahora además de este último en cursiva, la alumna añade problemas.

bajan sus notas, dejan de comer y eso empieza con la anorexia, se tiran días enteros en vez de salir con sus amigas, etc.(...) psicólogos para ayudar a las personas con estos problemas.

✓ Por último, como **palabra general**, aparece el verbo *hacer*.

(...) las nuevas tecnologías están haciendo daño a los adolescente

9.4.5. Reseña final de Carla

Videojuegos, ¿amenaza o beneficio?

El cortometraje Glued fue realizado por un grupo de cuatro estudiantes de animación de Bezalel Academy of Arts en 2012.

Este corto trata de un niño pequeño enganchado a las máquinas y videojuegos. Un día su madre decide que salga a la calle a jugar con sus amigos y no lo consigue. Finalmente cuando el muchacho sale a la calle, se sienta delante de una pelota esperando a que se mueva.

A mi modo de ver, las máquinas y videojuegos como muchas otras nuevas tecnologías, traen problemas. Principalmente es por el hecho de que cada vez hay menos contacto físico entre las personas. ¿Y por qué sucede esto? Pues porque prefieren quedarse en casa jugando a dar un paseo con amigos.

A continuación, diré también ciertos beneficios que tienen los videojuegos. Pues empezaré por esas personas que los usan para pasar el rato y terminaré con esos días lluviosos en los que no puedes salir a la calle. Nunca viene mal echar una partida ¿no crees? ¿Pero y si...se vuelve obsesivo?

Estaréis pensando ¿obsesivo por qué? Pues yo os daré mi opinión.

En primer lugar, te puedes obsesionar hasta el punto de quedarte en casa y perder relación con amigos y familiares ([enlace](#)).

En primer lugar, antes de comenzar con la descripción del uso de los mecanismos de cohesión, me gustaría detenerme en ciertos aspectos de esta reseña que creo que conviene que sean mencionados. Carla, pese a que en un principio, basándonos en sus notas de la materia de lengua castellana, pensábamos que tenía un mayor nivel léxico, demuestra aquí lo contrario. Es decir, el vocabulario y estructura de su texto final, sin ser bajo o incorrecto, es prácticamente idéntico al que ya leímos en la composición realizada junto a su compañera Alba. Es por ello que ya partimos de una estructura gemela a la analizada donde repite incluso términos clave y las preguntas retóricas dirigidas al público. Dicho esto, pasamos a detallar los elementos tal y como hemos hecho hasta ahora.

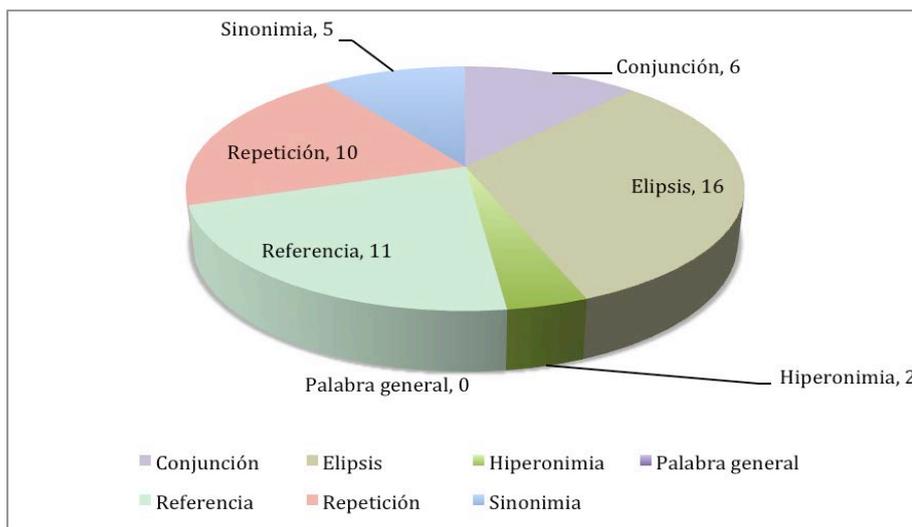


Figura 282: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña final Carla G-3

✓ La **referencia** es empleada por Carla en once ocasiones a lo largo de su texto final. Su uso es siempre correcto (el elemento al que se refiere queda claro) y, por tanto, la lectura transcurre sencillamente para el lector.

Como podemos observar en la gráfica, la mayoría de las veces

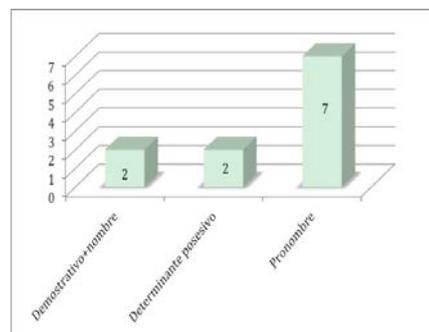


Figura 283: Referencia en reseña final Carla G-3

(como es común en todos los ejemplos analizados hasta ahora) la referencia se construye a través de los pronombres.

Pues empezaré por **esas personas** que **los** usan para pasar el rato y terminaré con **esos días** lluviosos en **los** que no puedes salir a la calle.

✓ En segundo lugar, analizaremos **las repeticiones (10)** que podemos extraer del texto de Carla. De ellas, 3 son parciales y el resto, totales.

Cortometraje – corto (parcial)

Salir a la calle – sale a la calle (parcial)

Máquinas

Videojuegos (aparece 4 veces en el texto)

Personas

Amigos (aparece 3 veces en el texto)

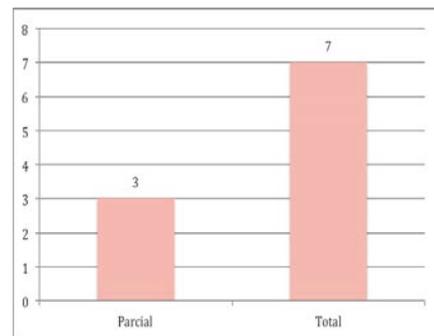


Figura 284: Referencia en reseña final Carla G-3

✓ Por otro lado, reparando en el gráfico en el que se muestra la distribución de todos los mecanismos, comprobamos que destaca especialmente **la elipsis**. Un total de 16, todas ellas nominales.

Un día su madre decide que ☉ salga a la calle a jugar con sus amigos y ☉ no lo consigue. Finalmente cuando el muchacho sale a la calle, ☉ se sienta delante de una pelota esperando a que ☉ se mueva.

✓ Si en el texto final de su compañera Alba pudimos percibir cierto equilibrio entre repeticiones y sinónimos, aquí nos planteamos una situación diferente. Cinco son **los sinónimos** utilizados:

muchacho – niño

echar una partida – jugar

usar – jugar

enganchado – obsesionado

abusar – obsesionar

✓ Respecto a los **marcadores textuales**, Carla un número bastante elevado (6). Son los siguientes: *finalmente, a mi modo de ver, principalmente, a continuación, en primer lugar y resumiendo.*

✓ Casualmente, Carla y Alba utilizan los mismos dos **hiperónimos**: *nuevas tecnologías y problemas.* Sin embargo, en esta última reseña analizada no encontramos ninguna **palabra general**.

9.4.6. Evolución del uso de mecanismos del grupo 3

Evolución uso de mecanismos de Alba

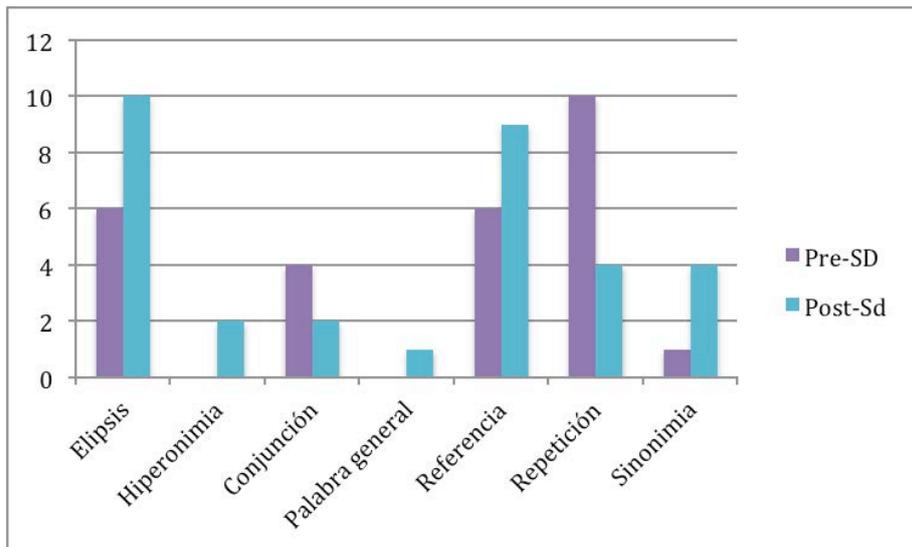


Figura 285: Evolución utilización mecanismos Alba G3

Evolución uso de mecanismos de Carla

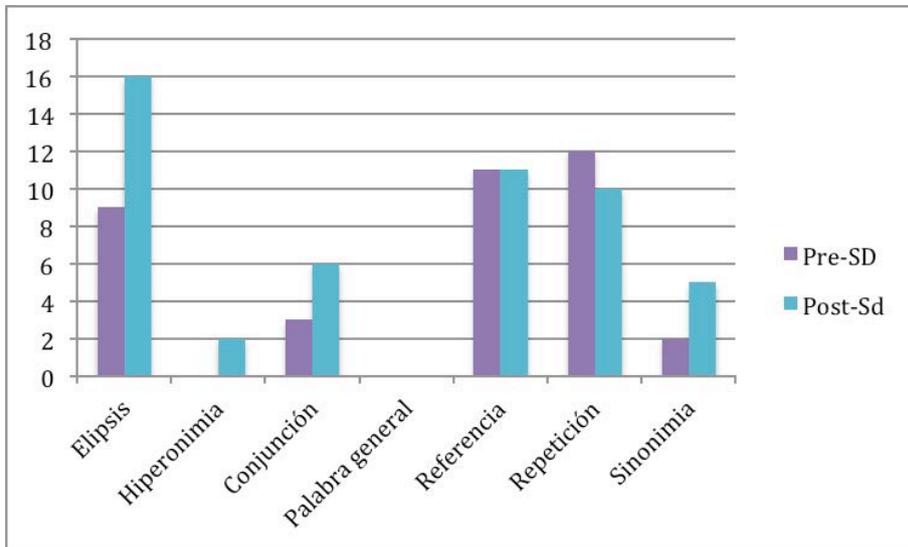


Figura 286: Evolución utilización mecanismos Carla G3

De la misma forma que ocurría en el primer grupo, este análisis comparativo nos aporta datos significativos y claros. De nuevo, conviene recordar que Alba y Carla forman una agrupación homogénea (más de lo que pensábamos a la hora de comenzar con este estudio), aunque su conversación para la redacción no ha mostrado una actividad metalingüística tan evidente como en los otros dos anteriores grupos⁸³ ni ha sido, por tanto, tan productiva.

Como podemos justificar con los gráficos, a nivel global, la utilización de los mecanismos de cohesión textual evoluciona de manera positiva tanto en Carla como en Alba. La prueba más nítida la obtenemos, además de en **los conectores**, en el caso de los **sinónimos**, que son tenidos en cuenta en la reseña final de ambas estudiantes. Esto lo podríamos enlazar con las **repeticiones**, aunque, en este punto, el desarrollo de Alba (10 → 4) es mejor que el de su compañera (12 → 10). Si en el primer grupo, el que hemos tomado como referencia, este punto nos parecía poco significativo teniendo en cuenta que había sido uno de los más trabajados durante

⁸³ Véanse capítulos 7 y 8

la SD, aquí, sin embargo, ocurre lo contrario. Sí nos aparece un aumento lo suficientemente llamativo. La **hiperonimia**, a su vez, también es empleada por ambas y, además, como un recurso consciente de cohesión.

Respecto a las **elipsis**, ambas alumnas las utilizan muchísimo más al final de la SD que antes. La **referencia**, bien aplicada por las dos, aumenta considerablemente más en Alba (6→9) que en Carla, que se mantiene igual. Finalmente, en el caso de los conectores, la evolución es desigual. Mientras que, sorprendentemente, Alba las utiliza poco en su trabajo final (4→2), su compañera dobla su uso (3 → 6).

Utilización de los mecanismos en la escritura grupal (G3)

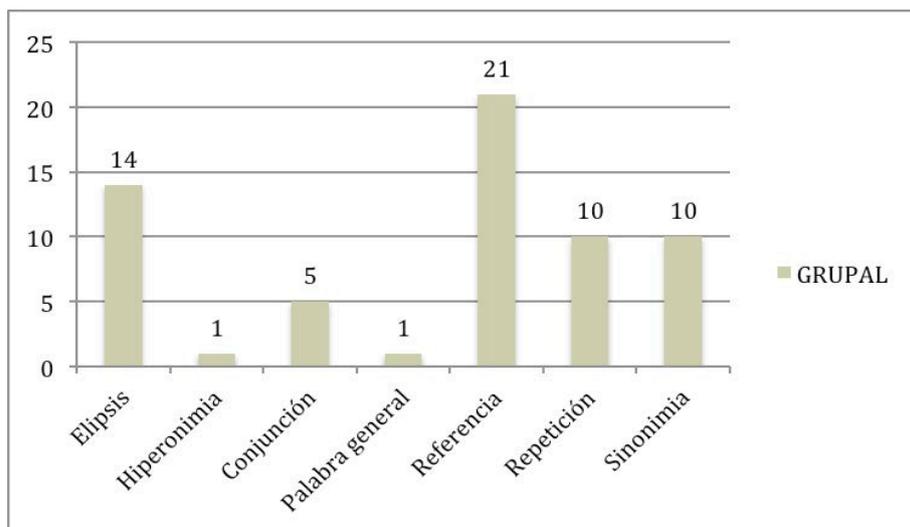


Figura 287: Utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal G3

De nuevo, como ya nos ha ocurrido con el resto de grupos, al analizar los datos de su escritura colaborativa, el uso de los mecanismos de cohesión nos aparece de forma más equilibrada (la referencia también es mayor en los otros casos) que cuando escriben individualmente. Así pues, y pese a que la conversación entre ellas no haya mostrado tanta productividad como en G1 y G2, apreciamos en su producto final un buen nivel de corrección y legibilidad.

9.5. Análisis comparativo grupo 1, 2 y 3

Como broche final a esta representación detallada de las reseñas críticas, y aunque este análisis aparece de forma implícita a lo largo de las descripciones anteriores, no queríamos dejar de comparar de manera directa a los tres grupos.

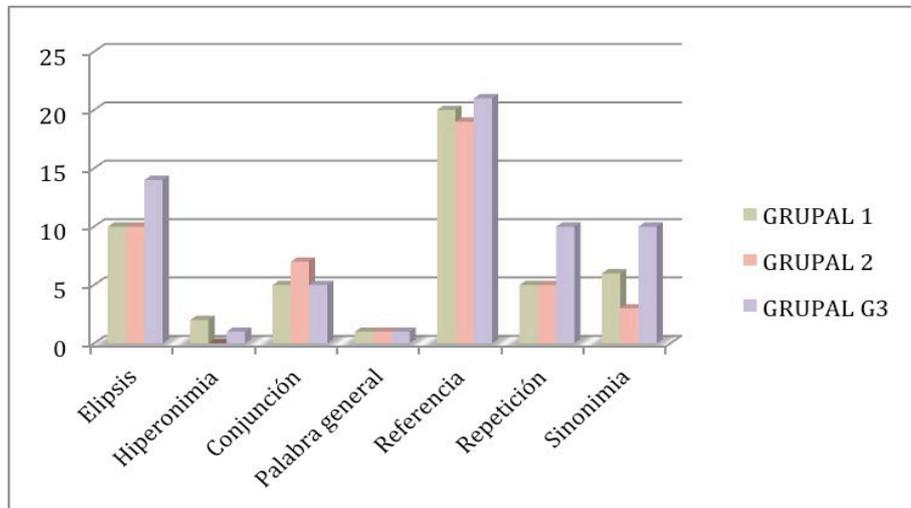


Figura 288: Análisis comparativo de la utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal

Este gráfico nos muestra que la utilización de los mecanismos de cohesión por parte del grupo 1 y 2 es, en general, similar. Su proceso de composición escrita también presentaba bastantes analogías aunque con menor coherencia y equilibrio a lo largo de las sesiones. En este sentido, como ya nos ocurrió durante el capítulo 7, notamos ciertas divergencias respecto a la tercera agrupación, pero no son sencillas de procesar dado que, por ejemplo, si bien en número de repeticiones es mayor, también lo es el de sinónimos.

Pese a estas dudas, este estudio comparativo de los diferentes textos escritos tanto de manera individual como en grupo, sí nos aporta datos que avalen una de nuestras hipótesis: la colaboración potencia una mejor escritura.

9.6. Análisis de las respuestas teóricas en la prueba sumativa de evaluación y en el cuestionario de valoración

Una vez detallado el uso práctico de los mecanismos de cohesión por parte de los alumnos, y dado que la SD contaba con una prueba de evaluación sumativa final, hemos considerado interesante incluir también los conocimientos teóricos que estos demostraron al término de las sesiones. Así mismo, hemos añadido algunas respuestas⁸⁴ que dieron en un cuestionario de valoración del proyecto y que están vinculadas con los elementos cohesivos. Pensamos que estos datos (junto con los extraídos del punto 9.7 y del capítulo 10) nos permiten realizar un análisis exploratorio complementario, que afina los resultados de esta investigación y pone las bases para estudios posteriores .

9.6.1. Actividad 1: definiciones

| Define las siguientes palabras y pon ejemplos | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | SINÓNIMOS | ANTÓNIMOS | HIPERÓNIMOS | PALABRAS COMODÍN | CAMPO SEMÁNTICO |
| María | Palabras que significan lo mismo pero se escriben diferente a la primitiva. Por ejemplo: personas un sinónimo sería gente. | Lo contrario de una palabra. Simétrico y asimétrico | La palabra grande, por ejemplo: deportes | Las puedes poner en cualquier parte. Por ejemplo, cosa | Un grupo de cosas que sean del mismo tema: rosa, margarita, clavel |
| José Luis | Son palabras que se copian diferente pero que tienen el mismo significado. Alegre, contento | Es lo contrario de los sinónimos: son palabras que tienen el significado opuesto. Alegre, triste | Es algo como los sinónimos, son palabras que pueden definir lo mismo. Futbolista, deportista | Las palabras comodín son las que utilizamos mucho en los contextos. Cosa, hacer... | Son las palabras de la misma familia. Pan, panadero, panadería, panecillo... |

⁸⁴ Las respuestas de los alumnos se han corregido para adaptarlas a la normativa.

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | | | | |
|--------------|--|--|--|---|---|
| Carla | Son palabras que tienen el mismo significado. Silla, asiento | Son palabras que tienen distinto significado. Coche, casa | ----- | Son palabras que te ayudan a sustituir a otra. El chico, el joven | Son palabras que se relacionan con un mismo tema. Deportes: fútbol, tenis, básquet... |
| Alba | Palabras diferentes que significan lo mismo | Son las palabras que se contradicen entre ellas. Frío, caliente | ----- | Palabras que no tienen un solo significado, pueden ser adjetivos, verbos... Cosa | Una palabra que recoge varias palabras. Deporte: fútbol, baloncesto, tenis... |
| Marc | Palabras que se escriben diferente pero tienen el mismo significado Rápido =veloz | Palabras que significan lo contrario Pequeño - grande | ---- | Palabras que sirven para todo | Una palabra que dentro hay muchas que tienen que ver. Asignaturas: castellano, inglés, naturales, etc. |
| Pau | Palabras que tienen el mismo significado | Lo contrario de una palabra (blanco/negro) | Una palabra que es el conjunto de muchas Flor: rosa, tulipán, margarita Baile: tango, salsa, bachata | Palabras que se pueden usar en varios casos: cosa | Un lenguaje adecuado y correspondiente |
| Ana | Distintas palabras con un mismo significado. Ej: bonito/bello | Son palabras con significados opuestos Ej: blanco/negro | Palabra de la cual se pueden sacar otras muchas Ej. Flores → rosas, claveles, amapolas... | ----- Ej: cosa, verbo hacer, verbo tener | ----- Ej: campo → árbol, flores, hierba, animales... |

Figura 289: Actividad definiciones de los mecanismos de cohesión

Como podemos comprobar, los términos de sinónimo, antónimo, palabra comodín y campo semántico los tienen, en general, bastante claros al final de la secuencia. En el que más dudas presenta es, también, uno de los menos utilizados en sus reseñas críticas: el hiperónimo.

9.6.2. Actividad 2: Marcadores textuales

| <i>Escribe al menos tres marcadores textuales</i> | |
|---|---|
| María | Además, sin embargo, en conclusión |
| José Luis | En primer lugar, a continuación, después |
| Carla | En segundo lugar, a continuación, finalmente |
| Alba | En primer lugar, en segundo lugar, a continuación |
| Marc | Sin duda, por otro lado, seguidamente. |
| Pau | En primer lugar, después, por último |
| Ana | Por otro lado, en conclusión, en primer lugar |

Figura 290: Actividad marcadores textuales

La actividad de los marcadores textuales fue correctamente contestada por todos los alumnos y, de hecho, algunos incluso incluyeron más ejemplos de los requeridos.

9.6.3. Actividad 3: Comparación de textos

| <i>¿Qué texto crees que está mejor escrito? ¿Por qué?</i> | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ★ <i>La niña y la madre de la niña observaban los patos en el lago. Era un lago profundo y bonito y estas cosas gustaban mucho a la niña y a la madre.</i> ★ <i>La niña y su madre observaban los patos en el lago. Era un lugar profundo y bello y eso les gustaba mucho a ambas.</i> | |
| María | Pienso que está mejor escrito el segundo porque al no repetir palabras se te hace más fácil al leer. |
| José Luis | El segundo porque es un texto que está mejor hecho, es decir, no hay tantas repeticiones y se utiliza la elipsis y la referencia (suprimir las palabras o reemplazarlas por pronombres). |
| Carla | El segundo porque no hay tantas palabras que se repiten. |
| Alba | El segundo porque no se repite tanto, escribe menos pero expresa lo mismo. |
| Marc | Yo creo que el segundo está mucho mejor, ya que en el primero se repiten las cosas que ya sabes y no hace falta ponerlas. Esto hace que sea repetitivo. |
| Pau | El segundo porque hay elipsis y no hay muchas repeticiones de palabras. |
| Ana | El segundo porque no hay repeticiones, las palabras son mucho más precisas e intenta buscar sinónimos. |

Figura 291: Actividad comparación de textos

La repetición de palabras es la característica que todos los alumnos destacan como causa de que el segundo de los textos esté mejor escrito que el otro. José Luis y Pau amplían su respuesta añadiendo el uso de las elipsis y las referencias.

9.6.4. Actividad 4: Distinción de mecanismos

| | |
|--|--|
| <p>Los alumnos atendían contentos a su profesora. <u>Ella les</u> explicaba a los <u>estudiantes</u> los diferentes tipos de <u>deportes</u>: el fútbol, el tenis... <u>Por otra parte</u>, <u>« »</u> les contaba los beneficios que <u>estos</u> tienen para la salud.</p> | |
| María | <p>Ella: Deixis Les: Deixis Estudiantes: sinónimo Deportes: hiperónimo Fútbol: hipónimo Por otra parte: ----- « » :elipsis Estos: Deixis</p> |
| José Luis | <p>Ella: Deixis Les: Deixis Estudiantes: sinónimo Deportes: ----- Fútbol: campo semántico Por otra parte: marcador textual « » :elipsis Estos: Deixis</p> |
| Carla | <p>Ella: Deixis Les: Deixis Estudiantes: sinónimo Deportes: campo semántico Fútbol: hiperónimo Por otra parte: fórmula de opinión « » :elipsis Estos: sinonimia</p> |
| Alba | <p>Ella: sinónimo Les: sinónimo Estudiantes: sinónimo Deportes: campo semántico Fútbol: ----- Por otra parte: marcador textual « » :deixis Estos: -----</p> |
| Marc | <p>Ella: Deixis Les: Deixis</p> |

| | |
|------------|--|
| | <i>Estudiantes</i> : sinónimo <i>Deportes</i> : hiperónimo <i>Fútbol</i> : hipónimo <i>Por otra parte</i> : ----- < > :elipsis <i>Estos</i> : Referencia |
| Pau | <i>Ella</i> : Deixis <i>Les</i> : Deixis <i>Estudiantes</i> : sinónimo <i>Deportes</i> : hiperónimo <i>Fútbol</i> : hipónimo <i>Por otra parte</i> : marcador textual < > :elipsis <i>Estos</i> : Deixis |
| Ana | <i>Ella</i> : Deixis <i>Les</i> : Deixis <i>Estudiantes</i> : sinónimo <i>Deportes</i> : hiperónimo <i>Fútbol</i> : hipónimo <i>Por otra parte</i> : marcador textual < > : elipsis <i>Estos</i> : Referencia |

Figura 292: Distinción de los mecanismos en textos

Sobre el grupo 1 (María y José Luis):

El reconocimiento de los mecanismos de cohesión textual es bastante correcto en este primer grupo (José Luis falla en más aspectos). Estos aciertos no nos sorprenden puesto que, tanto su proceso de composición escrita como después en el análisis de sus reseñas, han sobresalido.

Sobre el grupo 2 (Ana, Marc y Pau):

Todos los miembros de este grupo responden de manera correcta (Marc solo deja en blanco el marcador textual). Sin embargo, el que más nos sorprende es Pau, quien, , tras realizar sus reseñas sin prestarles demasiada atención a los mecanismos, luego sabe distinguirlos a la perfección en un ejercicio de carácter más teórico.

Sobre el grupo 3 (Carla y Alba):

A diferencia de G1 y G2, Carla y Alba no hicieron apenas mención a los mecanismos de cohesión textual durante el proceso de composición escrita. Esto, de una u otra forma, se hace visible en las respuestas a esta actividad en la que confunden términos a priori muy claros para el resto.

9.6.5. Conclusiones

En líneas generales, como podemos comprobar en las dos primeras tareas, los alumnos analizados demuestran tener suficientes conocimientos declarativos⁸⁵ sobre los mecanismos de cohesión textual trabajados en la secuencia didáctica. Es cierto que no se les pregunta por aquellos de mayor dificultad, pero, teniendo en cuenta que son estudiantes de segundo curso de ESO y según la evaluación previa, sus definiciones nos parecen suficientes.

En la actividad 3, además, a la hora de argumentar por qué uno de los fragmentos está mejor escrito que el otro saben aportar, al menos, que las repeticiones son la clave. Además, otros alumnos son capaces de relacionarlo con las elipsis o las referencias.

El último ejercicio, el más complejo, fue realizado durante el cuestionario de valoración por lo que los alumnos no habían estudiado previamente y tenían que hacerlo con lo que recordaran. Además, su ejecución fue bastante posterior al término de la SD. Por ello, sus resultados nos parecen especialmente interesantes. Siguiendo la línea de lo investigado hasta ahora, podemos comprobar que quienes mejor respondieron fueron también aquellos que tuvieron un rendimiento más equilibrado a lo largo de todo el proceso de composición escrita (tres sesiones).

⁸⁵ Véase páginas 274 y 275

9.7. Análisis de los contenidos sobre cohesión del libro de texto de los alumnos

Queríamos cerrar este capítulo añadiendo un último apartado dedicado a los contenidos lingüísticos eje de esta reseña crítica: los mecanismos de cohesión. En primer lugar, nos gustaría insistir en el hecho de que se decidió trabajar este aspecto tras comprobar las carencias de los alumnos en sus escritos a lo largo del primer año de secundaria. La pauta de valoración que se utilizaba para corregir las redacciones⁸⁶ sí dedicaba un apartado a la cohesión.

Dada la importancia que le procuramos nosotros, antes de elaborar la SD, acudimos al libro de texto para comprobar cómo se desarrollaba este aspecto durante el primer ciclo de la ESO (recordemos que los alumnos están en segundo curso). Los objetivos de esta sucinta exploración eran:

- Conocer qué nos aportaban los libros de texto de 1º y 2º de ESO respecto a los mecanismos y de qué manera organizaban estos contenidos.
- Averiguar si estos contenidos aparecían relacionados con la escritura.
- Acreditar si podíamos utilizar o no algunos materiales disponibles en sus libros.
- Obtener la posibilidad de incluir un apartado como este.

Así pues, este es el **resultado del análisis del libro de 1º de ESO:**

| Nuevo Juglar 1º (241 páginas divididas en 15 temas) | | |
|---|------------------|--|
| TEMA | COHESIÓN TEXTUAL | ESCRITURA |
| 1. Necesitamos comunicarnos | +++++ | La carta, el correo electrónico (página 14) -Estructura y pasos para escribir - No relacionado con lectura |
| 2. Cuidemos nuestro cuerpo | +++++ | El diario personal (página 30) - Relacionado con lectura 'Diario de un joven maniático' - Pasos que seguir para escribir un diario |

⁸⁶ Esta plantilla de corrección fue creada en el propio centro educativo (entre los departamentos de Lengua catalana y castellana) a partir de los criterios de evaluación de las Pruebas de Competencias Básicas que se aplican en la autonomía catalana en sexto de primaria y cuarto de ESO. <http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPInici/PCPGestioAcademica/PCPProvaAvaluacioESO>

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| 3. Cuidemos la naturaleza | En el apartado de Expresión oral (p.39): Las instrucciones nos señala las pautas que seguir diciendo, entre ellas: - 'Utiliza expresiones como estas: Los primero que tienes que hacer, en segundo lugar, a continuación, por último... - No los llama conectores | Escritura de hechos ficticios (p. 46). - Necesitas seguir estas pautas: a) Imagina unos personajes b) Inventa unos hechos y ordénalos en tres apartados: planteamiento, nudo y desenlace c) Sitúa los hechos en el espacio y en el tiempo |
| 4. Valoramos los sentimientos | +++++ | La descripción de paisajes: diferenciación entre descripción objetiva y subjetiva. Da pasos: - Elige punto de vista - Selecciona lo más significativo - Ordena los elementos según punto de vista elegido - Acompaña tu descripción con impresiones personales si pretendes que sea subjetiva - |
| 5. Vivamos las tradiciones | +++++ | La descripción de objetos |
| 6. Todos podemos ser creativos | +++++ | La descripción de personas. Nos fijamos en su aspecto físico y en sus cualidades psicológicas y morales (p- 94) Pasos - Elige el punto de vista - Selecciona sus características físicas más significativas y algunos rasgos de su manera de ser: aspecto, manera de vestir, gestos, forma de mirar, hábitos... - Ordena las cualidades seleccionadas según su importancia y el punto de vista elegido - Piensa en el efecto que quieres causar en las personas que lean tu descripción - Cuida la redacción, la ortografía y también la presentación |
| 7. Una sociedad más justa | +++++ | Pautas para escribir un cuento (relacionado con la lectura) (p. 110) a) Escoge un personaje protagonista que desee conseguir algo b) Ponlo en una situación difícil que tenga que resolver. Para ello elige: un espacio donde sucedan los hechos/un tiempo para llevar a cabo la acción/otros personajes secundarios c) Tu protagonista puede triunfar o fracasar en la realización de sus deseos, pero siempre aprende algo nuevo para la vida d) Recuerda las tres partes de la narración e) Puedes narrarlo en primera persona o en tercera |
| 8. La fantasía es necesaria | +++++ | Para hacer una entrevista, ten en cuenta lo siguiente (p. 126) a) Redacta una introducción en la que presentes al entrevistado: su nombre, edad, nacionalidad, profesión, lugar de trabajo, intereses... b) Pon un título a la entrevista a partir de algo interesante que haya dicho el entrevistado |
| 9. Evitemos los prejuicios | +++++ | El diálogo en la narración (p. 142). Explicación breve de los dos tipos de diálogo (estilo directo e indirecto). Pasos para escribir un diálogo en una narración: a) Inventa una acción donde haya dos o más personajes, un espacio y un tiempo b) Elige un narrador en primera o tercera persona c) Escribe las palabras de los personajes, algunas en estilo directo y otras en indirecto. |
| 10. La poesía | +++++ | Para escribir un poema (relacionado con la lectura) (p.158), ten en cuenta las siguientes pautas: a) No esperes a que te llegue la inspiración. b) Piensa en la idea que quieres comunicar y experimenta una emoción que la acompañe c) Elige la métrica que sea adecuada al ritmo que quieres imprimir a tus palabras d) Utiliza figuras literarias (paralelismos, metáforas, etc.) |

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | |
|---|---|--|
| <p>11. La magia del teatro</p> | <p>+++++</p> | <p>(p.174) Para escribir un diálogo teatral, debes seguir estos pasos: a) Imagina, al menos, dos personajes que encarnen un conflicto b) Inventa una acción. Divídela en planteamiento, nudo y desenlace c) Crea su espacio escénico: cómo es el lugar o lugares donde ocurre la acción, qué elementos se ve, cómo es la luz, etc. d) Escribe el diálogo entre los personajes e) Añade las acotaciones necesarias para la representación</p> |
| <p>12. Los infinitos mundos literarios</p> | <p>Familia léxica y campo semántico (p. 186) Explicación de ambas definiciones. Sin referencia a la escritura. Actividades: - Forma familia léxica de palabras - Descubre el intruso en las siguientes familias léxicas. Explica por qué. - Elabora los siguientes campos semánticos.</p> | <p>La noticia (p190) a) Elige un hecho de actualidad y de interés general b) Redacta la noticia siguiendo este orden: 1. Qué ocurrió 2. Quién la protagonizó 3. Dónde sucedió 4. Cuándo sucedió 5. Cómo sucedió 6. Si se conoce la causa y está documentada, por qué ocurrió c) Debes escribirla en un estilo claro, conciso y correcto d) Escribe un titular e) Escribe la entradilla (breve resumen de la noticia)</p> <p>El editorial (p190) a) Elige un hecho de actualidad y de interés general b) Parte de una idea u opción convincente c) Apoya las ideas con argumentos sólidos d) Presenta los argumentos de manera ordenada e) Redacta el escrito de modo que atraiga la atención: poniendo ejemplos, metáforas... f) Acaba con una frase que resuma la idea de forma contundente. g) Escribe un título</p> |
| <p>13. Buenos compañeros y compañeras</p> | <p>Pág. 202. Sinónimos y antónimos Los sinónimos son palabras distintas que tienen el mismo significado y pertenecen a la misma categoría gramatical. Los antónimos son las palabras que tienen significado léxico. Diferenciación entre antónimos gramaticales y léxicos. → Fíjate: En tus escritos debes recurrir al empleo de un sinónimo si se repite una misma palabra en un párrafo. Así se evita la sensación de pesadez del texto. Ejercicios: 1. Localizar antónimos entre las palabras 2. Sustituir adjetivos por sus sinónimos 3. Sustituir adjetivos por sus antónimos 4. Añadir un sinónimo a los grupos de sinónimos dados 5. Buscar antónimos de una poesía.</p> | <p>Definir y explicar</p> <p>Para escribir una definición, sigue estas pautas: a) Selecciona la idea básica b) Sé breve, claro y preciso c) Emplea las palabras técnicas ajustadas al objeto de la definición d) Es conveniente comprender bien estas palabras y aprenderlas de memoria</p> <p>El texto explicativo tiene tres partes_ Introducción: anuncia el tema que se va a tratar Desarrollo: Enumera los rasgos, características y propiedades que posee el objeto en cuestión, con el apoyo de ejemplos, anécdotas, situaciones, descripciones, etc. Que resultan útiles para la comprensión Conclusión: resume brevemente las ideas principales de tema tratado.</p> |
| <p>14. Manipulación genética de alimentos</p> | <p>+++++</p> | <p>El cómic (p. 223) Para hacer un cómic sigue estos pasos: a) Elabora un argumento con los personajes, los hechos, el narrador, el espacio y el tiempo de la acción b) Ordena la historia en planteamiento, nudo y desenlace c) Escribe un guión con los momentos de la</p> |

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | |
|------------------------------|---|---|
| | | <p>acción que vas a dibujar, las palabras de los personajes y los comentarios del narrador</p> <ul style="list-style-type: none"> d) Dibuja las viñetas e) Escribe en los bocadillos los diálogos y los monólogos f) Escribe en las cartelas los comentarios sobre la acción y los elementos narrativos g) Realiza el montaje |
| <p>15. Aventúrate a leer</p> | <p>Apartado 'Expresión oral': Expresar y defender opiniones. Mostrar acuerdo y desacuerdo (p.231)</p> <p>Para expresar tu opinión sigue estas pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Piensa lo que vas a decir. b) Presenta tus ideas de forma comprensible c) Emplea fórmulas que dejen claro que estás opinando: yo creo que... pienso que... a mí me parece que... desde mi punto de vista... en mi opinión d) Manifiesta abiertamente tu acuerdo: estoy de acuerdo, creo que tienes razón e) O tu desacuerdo: no estoy de acuerdo, yo opino lo contrario, estoy en contra de... f) Aporta razones de peso que justifiquen tu postura: porque... puesto que... ya que... está comprobado que..., se ha estudiado que... g) Escucha las opiniones de los demás (...) h) Acepta las razones válidas de los demás (...) <p>Apartado 'Conocimiento de la lengua': El texto (p. 232)</p> <p>Aparecen definidas</p> <p>Adecuación</p> <p>Coherencia</p> <p>Cohesión: Un texto está cohesionado si presenta las ideas enlazadas unas con otras. Esta cohesión se logra por medio de los siguientes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La repetición de palabras: Junto a ella había una niña con su madre. La niña era preciosa b) La repeticiones de ideas mediante sinónimos, expresiones equivalentes o pronombres: muchacho, niño, chico, él... c) La omisión de elementos comunes entre enunciados o elipsis: El camarero nos trajo la carta. Era un hombre alto y delgado (el camarero) d) El empleo de conectores, es decir, palabras o grupos de palabras que tienen la | <p>La agenda: anotaciones y planes (238)</p> <p>Para escribir en tu agenda, sigue estas recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Anota las tareas del día b) Escribe con claridad y brevedad c) Emplea signos que destaquen la importancia de cada tarea d) Consulta la agenda a diario... e) Actualiza frecuentemente los números de teléfono y las direcciones... |

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | |
|--|---|--|
| | <p>función de enlazar enunciados u oraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque, ya que: introducen causa - Por tanto, así pues, por consiguiente: introducen una consecuencia - Y, también, además: añaden información nueva - Primero, segundo, tercero, a continuación, por último, al fin: expresan orden - Por el contrario, ahora bien, no obstante sin embargo, pero: contraponen dos realidades - Después, luego, mientras, entonces: indican relación temporal | |
|--|---|--|

Figura 293: Análisis del libro de texto de 1ºESO

Como podemos observar, la división de los contenidos⁸⁷ estaba organizada en compartimentos cerrados que, en la mayoría de ocasiones, no tenían relación con el resto. Como aparece indicado en el cuadro, algunas veces la parte de redacción sí estaba enlazada con el fragmento para leer.

Sobre el aspecto que nos interesaba analizar, hasta el tema 15 (último), 9 páginas antes del final del libro, no se hace mención explícita a las propiedades textuales y, en concreto, a los mecanismos de cohesión. Así mismo, en la unidad 12 habían aparecido los sinónimos/antónimos y, en la 13, los campos semánticos. Sin embargo, en ninguno de los casos se relacionaba ni con la lectura inicial ni con la propuesta de escritura.



Figura 294: Imagen del libro de texto de 1ºESO

⁸⁷ Los apartados eran: lectura; comprensión lectora y comentario de texto; expresión oral; conocimiento de la lengua; vocabulario; ortografía; taller de escritura; literatura y practica competencias básicas (repaso de todos los contenidos de la unidad).

Las actividades propuestas son las siguientes:

1. Indicar los referentes de palabras sustituidas por pronombres o adverbios (las oraciones son de la lectura inicial).
2. Tras observar unas imágenes con unos bocadillos, se pide a los alumnos que discriminen cuáles son adecuados y modifiquen aquellos que no lo son.
3. A partir de dos oraciones del texto del principio del tema, se pide a los alumnos que indiquen el valor de los conectores.
4. Finalmente, se pide a los alumnos que digan si cuatro enunciados son coherentes o no (en este caso, son oraciones desvinculadas del resto de lo trabajado).

En resumidas cuentas, el contenido que nos encontramos respecto al eje de nuestra SD era muy escaso y superficial. Las actividades iban a la par y aparecían desligadas del resto sin relacionarse con la escritura (que es, al final y al cabo, nuestro objetivo principal). No nos parecía suficiente para que un alumno comprendiese la importancia de los mecanismos de cohesión (y eso que aparecen citados algunos muy destacados).

Por otro lado, desde un punto de vista más subjetivo, como docente en activo, lo que aparece en los últimos temas es, sin duda, lo más complejo de trabajar en el aula. El motivo es que, habitualmente, los libros recogen muchos aspectos, las horas semanales de la materia son limitadas (tres semanales en Cataluña y Comunidad Valenciana) y no suele dar tiempo a todo. Si utilizamos el libro de texto, intentamos seguir un orden, especialmente con los más pequeños.

Así pues, este es el **resultado de el análisis del libro de 2º de ESO:**

| Nuevo Juglar 2o (páginas divididas en 15 temas) | | |
|---|--|-----------|
| TEMA | COHESIÓN TEXTUAL | ESCRITURA |
| 1. La libertad | - En el apartado 'Taller de escritura' (p.13), | +++++ |

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| de expresión | <p>aparece un cuadro explicativo de los tipos de texto según su forma. Una de las columnas responde a 'Características'.</p> <p>Textos expositivos- <i>Oraciones sencillas y conectores: como, en consecuencia, puesto que...</i></p> <p>Textos argumentativos- <i>presencia de expresiones como: en mi opinión, según...</i></p> | |
| 2. La sabiduría de los mayores | <p>- Apartado 'Vocabulario' (pág. 27): Precisión léxica (I)</p> <p>Al hablar y al escribir debemos emplear el lenguaje con precisión. Para ello hay que utilizar aquellas palabras que signifiquen exactamente lo que queremos decir y evitar las imprecisiones.</p> <p>Algunas palabras tienen un significado tan general que se emplean sin mucha precisión y sustituyen a otras de sentido más concreto y exacto.</p> <p>Tráeme ese chisme (herramienta) para arreglar la bicicleta</p> <p>Existen numerosos sustantivos que se utilizan en este sentido tan general. Entre otros: cosa, cacharro, elemento...</p> <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sustituir la palabra cosa por una más precisa. Puedes utilizar una de las siguientes 2. Sustituye la palabra chisme por una más precisa. Puedes emplear una de las siguientes 3. Sustituye la palabra cacharro por una más precisa. Emplea una de las siguientes. | <p>Taller de escritura: El trabajo escolar (p. 30)</p> <p>Describe las tres fases para realizar un trabajo escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Documentación 2. Elaboración 3. Corrección y presentación definitiva <p>En las actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escoge entre uno de los siguientes temas y elaboren la portada, el índice y la introducción de un trabajo. <ul style="list-style-type: none"> - El sistema solar - La reproducción de las plantas - El imperio romano - Los climas de la tierra 2. Escribe un trabajo sobre los géneros literarios. Realiza la portada, el índice, la introducción y las conclusiones. Sin desarrollar el cuerpo del texto, explica qué pondrías en cada apartado del índice. 3. Haz un trabajo sobre la llegada del hombre a la luna o sobre los exploradores Scott y Amundsen (cruzaron las Antártida hasta el Polo Sur) |
| 3. Falsas apariencias | <p>*****</p> | <p>Taller de escritura: la descripción</p> <p>Señala los elementos gramaticales que se pueden observar en las descripciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos calificativos - Verbos descriptivos - Conectores (espaciales, temporales y de adición) - Recursos retóricos <p>Pasos para describir</p> <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir cómo eran los primeros zapatos que tuvieron 2. Describe un monumento sin mencionarlo |
| 4. La curiosidad por el saber | <p>*****</p> | <p>Taller de escritura: los textos narrativos (p.65)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La anécdota personal <p>Pautas para escribir una anécdota</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comienza con expresiones como: un día, el verano pasado... Además introduce expresiones como: al poco rato, a continuación, después... - Utiliza la primera persona si te ha pasado a ti o la tercera si le ha sucedido a otro - Utiliza verbos de acción - Indica el espacio <p>Actividad:</p> <p>Redacta la anécdota en tres párrafos</p> <p>1º párrafo: Escribe lo que pasó al principio</p> <p>2º párrafo (nudo): por orden cronológico</p> <p>3º párrafo (desenlace): cómo acabó todo. Puedes iniciar la redacción del último párrafo con expresiones como: al final, para acaba, y resultó que...</p> |
| 5. Saborear la poesía | <p>Apartado 'Vocabulario' (p. 81): Hiperónimos e hipónimos</p> <p>Un hiperónimo es una palabra genérica, cuyo significado abarca el de otras más concretas. Por ejemplo, la palabra fruta es el hiperónimo de naranja, pera...</p> <p>Las palabras cuyo significado está comprendido</p> | <p>Taller de escritura (p. 84): Los textos poéticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir un poema – pautas - Actividades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir un poema cooperativamente a partir de un verso dado 2. Escribir un acróstico |

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| | <p>en el del hiperónimo se llaman hipónimos. Por ejemplo, las palabras naranja, pera, manzana, son hipónimos de fruta</p> <p>Al escribir un texto, para no repetir la misma palabras, podemos sustituir un hipónimo por su hiperónimo.</p> <p>Me daba miedo aquel perro aunque el animal estuviera atado</p> <p>También encontramos hiperónimos en las definiciones de los diccionarios</p> <p>Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe el hiperónimo de estas listas de hipónimos 2. Escribe cinco hipónimos para cada hiperónimo 3. Haz los cambios necesarios, utilizando hiperónimos, para evitar la repetición de palabras. | |
| 6. La necesidad de arte | <p>En el apartado de taller de escritura, dentro de las características de los textos expositivos aparece:</p> <p>Orden: se consigue con otros recursos, tales como, conectores, reformuladores y organizadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> A) Conectores: de causa (por eso, en consecuencia, por tanto); de adición (asimismo, además, también) B) Reformuladores: sirven para volver a explicar el mismo contenido con otras palabras. Por ejemplo: es decir, esto es, en otras palabras C) Organizadores: ayudan a conocer el orden del discurso. Algunos son: en primer lugar, por último, a continuación... | <p>Taller de escritura: los textos expositivos I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos (especializados y divulgativos) 2. Características 3. Estructura (deductiva, inductiva, encuadrada) <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe un texto inductivo sobre la población mundial 2. Prepara un texto expositivo con estructura encuadrada sobre los Juegos Olímpicos. |
| 7. La capacidad de adaptación | <p>+++++</p> | <p>Taller de escritura: los textos expositivos II</p> <p>El cartel</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estructuras (causa-efecto; comparación y contraste; enumerativa) 2. Pautas para elaborar un cartel 3. Las infografías |
| 8. Relatos de terror | <p>Vocabulario: Precisión léxica II (p. 132)</p> <p>Además de las palabras que viste en el tema 2, en castellano también hay una serie de verbos que tienen un significado muy amplio, por lo que, en ocasiones, resultan imprecisos:</p> <p>Pon el coche aquí (aparca)</p> <p>Pon esta frase en tu cuaderno (escribe)</p> <p>Otros verbos que tienen un significado amplio son: tener, hacer, dar, decir, ver, etc..</p> <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reemplaza el verbo tener por otro de significado más preciso. Puedes emplear los siguientes. 2. Cambia los verbos ver y poner por otros más adecuados. Puedes emplear los siguientes. 3. Cambia los verbos decir y dar por otro más adecuado. Puedes emplear los siguientes. 4. Escribe en tu cuaderno el verbo que exprese de manera más precisa las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> - Hacer una película - Hacer una obra de teatro - Hacer un cuadro | <p>Taller de escritura: los textos argumentativos I</p> <ul style="list-style-type: none"> - División en tema, tesis y argumentos - Tipos de argumentos <p>Actividades: Escribir una argumentación sobre un libro a partir de una tesis y una conclusión dadas.</p> |
| 9. Mostrar | <p>+++++</p> | <p>Taller de escritura: los textos argumentativos II</p> |

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| gratitud | | <ol style="list-style-type: none"> 1. La reclamación 2. Escribir una reclamación <p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir una reclamación al ayuntamiento de tu pueblo o ciudad protestando por el ruido de las motos en los alrededores de tu centro. - Redacción de una reclamación a partir de una de las dos imágenes dadas - Redacción de una reclamación de contenedores para reciclar diferentes materiales en el centro. |
| 10. Respetemos las diferencias | +++++ | <p>Taller de escritura: la publicidad</p> <p>Explicación de la publicidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos no textuales (visuales y sonoros) - Elementos textuales (eslogan y lenguaje llamativo, fácil y directo) <p>Actividades:</p> <p>Diseñar anuncios varios</p> |
| 11. La importancia de la cortesía | En el apartado de taller de escritura, la noticia, se hace una referencia a la imprecisión léxica: "Utiliza palabras y expresiones que todo el mundo comprenda y evita la imprecisión léxica. Por ejemplo, en un equipo de investigadores ha hecho el material..., sustituye hacer por desarrollar, cuyo significado es más preciso. | <p>Taller de escritura: los textos periodísticos I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La noticia <p>Explicación de la pirámide invertida</p> <p>Pautas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacta el texto con oraciones sencillas en el orden estándar - Sujeto+ verbo + complementos - Utiliza palabras y expresiones que todo el mundo comprenda... - Procura que los párrafos no tengan más de quince líneas⁸⁸ con el objetivo de que la lectura sea rápida y la comprensión de la información resulte fácil. <p>Partes de la noticia (titular, entrada y cuerpo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Crear un periódico <p>Actividades:</p> <p>Escribir una noticia a partir de una imagen dada.</p> |
| 12. Buenas relaciones | +++++ | <p>Taller de escritura: los textos periodísticos II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El periódico digital <p>Elementos: el texto (hipertexto)</p> <p>Los dispositivos multimedia (visuales, sonoros)</p> <p>La publicidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Escribir una crónica en un periódico digital <p>Pautas para escribir una crónica</p> <p>Actividades</p> <p>Escribir una crónica sobre una noticia en la que los libros hayan ayudado a mejorar la vida de alguna persona o de una comunidad</p> <p>Escribir una crónica sobre un acontecimiento importante en el centro y luego comparar con aquello que han escrito los compañeros</p> |
| 13. Ser buen ciudadano | En el apartado Taller de escritura (el artículo de opinión), dentro de la estructura se hace referencia a: | <p>Taller de escritura: los textos periodísticos III</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El artículo de opinión <p>Explicación</p> <p>Características</p> <p>Pautas para escribir un artículo de opinión</p> <p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir un artículo que sostenga la opinión contraria a la que se defiende en el artículo leído previamente. - Imagina una noticia relacionada con la fotografía (de un camión) y defiende por escrito lo que opinas sobre ella. |

⁸⁸ Hemos querido destacar que en el libro de texto se recomiendan párrafos de no más de quince líneas. En nuestra opinión, este número es excesivo teniendo en cuenta que los estudiantes todavía se encuentran en una fase de escritores expertos.

9. EL USO DE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| 14. Tradiciones y cultura | +++++ | <p>Taller de escritura: la comunicación personal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La carta y el correo electrónico <p>Características de la carta Estructuras de la carta/correo electrónico</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. La felicitación 3. La invitación 4. Carta de solicitud <p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir una carta a un compañero - Escribir a amigos del campamento de verano - Enviar correo electrónico a familiar que viva lejos - Escribir nota después de una llamada de teléfono - Escribir felicitación - Escribir la invitación de cumpleaños - Escritura cooperativa de una invitación - Carta a la editorial de cromos - Carta de solicitud al director del centro para realizar una excursión |
| 15. Nuestro patrimonio natural | <p>En una de las actividades del taller de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lee el siguiente post con el que un nuevo blogger inicia su diario en la red. <p>Con este texto estreno mi blog. Quiero pertenecer a esa <u>blogosfera</u> en la que aspiro a encontrar a otros <u>blogger</u> que, como yo, vivan con entusiasmo el mundo de las plantas. Declaro que soy un apasionado de las rosas y espero aportaros mucho sobre su cultivo, variedades, rarezas, utilidades, belleza... ¡Ah!, y lo quiero saber todo, todo; sé que por ahí rondan verdaderos especialistas. En este <u>blog</u>, mío y vuestro, escribiré mis dudas y vosotros me ayudaréis; repito, lo quiero saber todo. Espero vuestras visitas y que con vuestra participación aumente mi <u>blogroll</u>, vamos a ser la referencia mundial para el mundo de las rosas.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Reescribe el texto anterior cambiando por términos o expresiones sinónimas las palabras subrayadas b) Crea una entrada para tu blog personal. | <p>Taller de escritura: el diálogo en la red</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El chat <p>El lenguaje en los chats Normas de comportamiento en los chats</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. El blog <p>El léxico de los blogs (blogroll, sindicación de contenidos, archivo del blog, photoblog, post)</p> |

Figura 295: Análisis del libro de texto de 2ºESO

Este era el libro con el que trabajábamos en segundo de ESO y, siguiendo la línea del anterior, la división de los contenidos es la misma. Como podemos comprobar en el cuadro resumen, en este caso, los contenidos relacionados con la cohesión textual aparecen a lo largo de todo el curso, pero de manera un tanto peculiar. Es decir, sin tener un hilo conductor que las una de alguna manera, están desligadas unas de otras. Veamos algunos ejemplos:

1. La parte de precisión léxica es muy interesante, pero el hecho de que aparezca en la unidad 2 (se trabaja en la primera evaluación) y, después, en la unidad 8 (se trabaja en la segunda-tercera evaluación) no favorece, en nuestra opinión, que el alumno capte que se trata del mismo mecanismo y

que se tiene que tener en mente, especialmente, a la hora de escribir. Sean sustantivos o verbos, la imprecisión léxica, las palabras comodín, no pueden separarse unas de otras. En ninguno de los dos casos, las posteriores propuestas de escritura recuerdan la necesidad de evitar esos términos generales.

2. Los conectores sí son trabajados de manera bastante continua (unidades 1, 3, 4, 6 y 13) y vinculados a la propuesta que se ofrece en cada tema para la redacción.
3. En el tema 5 aparecen los hiperónimos y los hipónimos, pero la manera de practicar es a través de actividades que implican la detección pero no la aplicación en la escritura. La única mención en este aspecto que se realiza es en la parte teórica: “Al escribir un texto, para no repetir la misma palabras, podemos sustituir un hipónimo por su hiperónimo”.
4. Finalmente, en la última unidad, se vuelven a trabajar los sinónimos a partir de un texto. A continuación, la propuesta de escritura sí tiene relación con el contenido dado.

En conclusión, como ya habíamos visto en el análisis del libro de primero, los contenidos relacionados con los mecanismos de cohesión aparecen de forma deshilvanada a lo largo de todo el curso. Solo trabajándolo a partir del libro, consideramos muy complejo que un alumno de secundaria pueda llegar a tener un concepto claro de estos elementos y sea capaz de encontrar la relación de unos con otros y de estos con la escritura.

10. La riqueza léxica en la composición escrita

Este décimo capítulo lo dedicaremos a describir el último análisis realizado. En concreto, se trata de un aspecto preciso para ampliar el conocimiento sobre la integración de los contenidos que llevan a cabo los alumnos tras trabajar en el marco de una SD: la parte léxica.

Ese “hablar para escribir” o “escribir para aprender” que mencionábamos en el marco teórico es esencial en este planteamiento didáctico. Nada es dejado al azar, todo responde a un hilvanado proyecto holístico e integrador que incluye, cómo no, la importancia de las palabras. Lo hemos visto en la cohesión y, de nuevo, aparece al estudiar la evolución de la riqueza léxica de sus escritos.

10.1. Introducción

En este capítulo analizamos el vocabulario utilizado en las reseñas elaboradas por los alumnos tanto individualmente como de manera colaborativa. Vinculado con los mecanismos de cohesión que acabamos de estudiar en el punto anterior, el aspecto léxico fue también esencial en la SD. Todas las actividades giraban en torno a las nuevas tecnologías y a la expresión de la opinión. Para ello trabajamos con los test de disponibilidad léxica, redes léxicas o el glosario de palabras, entre otros. En cada sesión, a partir de vídeos u otros textos, los alumnos accedían a vocabulario más específico para argumentar, los sustantivos, adjetivos y adverbios modalizadores. A continuación, lo iban incluyendo en su *Cuaderno de Bitácora*. Además, en otro plano, desde el comienzo, intentamos crear en los alumnos una “conciencia del lenguaje”, es decir, a partir de ejemplos prácticos, intentamos que le dieran valor al hecho de expresarse con corrección y propiedad. De ahí también el título que da nombre a toda la secuencia *¿Eres lo que escribes?*.

Como señala Moreno Ramos (1999), resulta que esta amplia disponibilidad léxica de la que debe disponer todo hispanohablante no es un lujo sinonímico (la sinonimia

perfecta apenas se da), sino una **necesidad del pensamiento**. Pensamos con palabras. Relacionar, precisar, ordenar o clasificar son procesos mentales mediatizados por el propio lenguaje. El pensamiento libre, crítico y creativo necesita de conexiones léxicas cuantitativa y cualitativamente abundantes.

Mayor vocabulario. Mayor poder mental. Cuantas más sean las palabras con que esté familiarizado [el escolar], más fácil resultará pensar con exactitud (Saavedra, 1988, página 85, citado en Moreno Ramos, 1999).

Para estudiar si ese trabajo con el vocabulario aparece reflejado en sus escritos finales, además del análisis ya visto en el capítulo anterior, hemos realizado una adaptación de la investigación realizada por Wigglesworth y Storch (2009) Estas autoras, comparando la escritura individual con la escritura en parejas, indagaban sobre la fluidez, la complejidad y la corrección. En nuestro trabajo doctoral, dado que este es una observación complementaria a las ya realizadas, hemos focalizado nuestra atención en el primer ítem, la fluidez. Por ello, hemos estudiado:

- **Número de palabras totales utilizadas**
- **Número de palabras diferentes**
- **Densidad (riqueza) léxica**

López Morales (2011) indica que la denominada ‘calidad de la escritura’ se forma por un conjunto de características entre las cuales encontramos: la riqueza léxica, la madurez sintáctica, los esquemas de cohesión y la coherencia discursiva. En concreto, en este capítulo nos centraremos en la densidad léxica. Esta es la relación entre su extensión (palabras totales) y el número de palabras diferentes que contiene. Es, por tanto, una medida estadística que nos dará la posibilidad de conocer el dominio léxico de los estudiantes y si este ha variado de alguna manera tras el trabajo en la SD.

El objetivo de este apartado, más allá de verificar si hay diferencia entre un trabajo individual o colectivo, es comprobar si su repertorio léxico ha aumentado tras el

trabajo con la secuencia didáctica. No olvidemos que uno de los fines cardinales de este estudio doctoral es corroborar el interés actual de este planteamiento didáctico creado por Anna Camps hace más de dos décadas.

Para ello hemos utilizado varios programas como son:

- ✓ Casual Conc
- ✓ Textalyser
- ✓ Wordcounter

Así mismo, para las **frecuencias léxicas**⁸⁹, indicaremos tanto las totales como adoptaremos la diferenciación realizada por Giraud (1960). El autor francés tomó en consideración dos tipos de palabras representadas: nocionales o palabras con contenido semántico (sustantivos, adjetivos calificativos, verbos y adverbios) y gramaticales o palabras funcionales del discurso (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres y adjetivos no calificativos). Además de las 30 primeras que incluimos a modo de muestra, en los casos en los que sea necesario, añadiremos otros términos también utilizados.

10.2. Riqueza léxica del grupo 1

10.2.1. Evolución de las reseñas de José Luis

| | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña inicial | 196 | 111 | 57% |
| Reseña final | 178 | 120 | 68% |

Figura 296: Evolución riqueza léxica José Luis G1

Como podemos comprobar, el número de palabras utilizado por José Luis en su reseña final es menor que en la inicial, sin embargo, el número de palabras

⁸⁹ En este análisis no se contabilizan las repeticiones parciales. Así pues, en este ejemplo de la reseña final de José Luis, no es tenida en cuenta la duplicación “causar-causarnos”. En el capítulo anterior, cuando estudiamos este elemento de cohesión, sí lo contabilizamos como tal.

diferentes es significativamente mayor. Así pues, la riqueza léxica ha evolucionado positivamente.

| Reseña inicial José Luis – frecuencias léxicas | | | |
|--|----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | que | 13 | 6.6327 |
| 2. | la | 9 | 4.5918 |
| 3. | una | 7 | 3.5714 |
| 4. | y | 6 | 3.0612 |
| 5. | de | 6 | 3.0612 |
| 6. | en | 6 | 3.0612 |
| 7. | película | 6 | 3.0612 |
| 8. | el | 5 | 2.5510 |
| 9. | para | 5 | 2.5510 |
| 10. | esta | 5 | 2.5510 |
| 11. | a | 4 | 2.0408 |
| 12. | lo | 3 | 1.5306 |
| 13. | se | 3 | 1.5306 |
| 14. | un | 3 | 1.5306 |
| 15. | son | 3 | 1.5306 |
| 16. | no | 2 | 1.0204 |
| 17. | buenos | 2 | 1.0204 |
| 18. | familia | 2 | 1.0204 |
| 19. | puede | 2 | 1.0204 |
| 20. | malo | 2 | 1.0204 |
| 21. | mala | 2 | 1.0204 |
| 22. | traición | 2 | 1.0204 |
| 23. | hay | 2 | 1.0204 |
| 24. | los | 2 | 1.0204 |
| 25. | mas | 2 | 1.0204 |
| 26. | buena | 2 | 1.0204 |
| 27. | ciudad | 2 | 1.0204 |
| 28. | ver | 2 | 1.0204 |
| 29. | brujería | 2 | 1.0204 |
| 30. | chica | 2 | 1.0204 |
| 31. | chico | 2 | 1.0204 |

Figura 297: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de José Luis G1

| Reseña final José Luis – frecuencias léxicas | | | |
|--|---------------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | de | 8 | 4.5977 |
| 2. | la | 6 | 3.4483 |
| 3. | a | 5 | 2.8736 |
| 4. | que | 5 | 2.8736 |
| 5. | en | 4 | 2.2989 |
| 6. | por | 4 | 2.2989 |
| 7. | el | 3 | 1.7241 |
| 8. | un | 3 | 1.7241 |
| 9. | adicción | 3 | 1.7241 |
| 10. | pueden | 3 | 1.7241 |
| 11. | este | 3 | 1.7241 |
| 12. | una | 3 | 1.7241 |
| 13. | cuando | 3 | 1.7241 |
| 14. | y | 2 | 1.1494 |
| 15. | moderadamente | 2 | 1.1494 |
| 16. | se | 2 | 1.1494 |
| 17. | su | 2 | 1.1494 |
| 18. | salga | 2 | 1.1494 |
| 19. | empieza | 2 | 1.1494 |
| 20. | hijo | 2 | 1.1494 |
| 21. | tecnologías | 2 | 1.1494 |
| 22. | con | 2 | 1.1494 |
| 23. | enlace | 2 | 1.1494 |
| 24. | las | 2 | 1.1494 |
| 25. | mal | 2 | 1.1494 |
| 26. | niño | 2 | 1.1494 |
| 27. | uso | 2 | 1.1494 |
| 28. | cortometraje | 2 | 1.1494 |
| 29. | e | 1 | 0.5747 |
| 30. | o | 1 | 0.5747 |

Figura 298: Frecuencias léxicas de la reseña final de José Luis G1

Respecto a las frecuencias léxicas, nos fijaremos en la evolución de aquellas palabras consideradas nocionales (adjetivos, sustantivos, adverbios y verbos):

Inicial: *película, son, no, buenos, familia, puede, malo, mala, traición, hay, más buena, ciudad, ver, brujería, chica y chico*

Final: *adicción, pueden, moderadamente, salga, empieza, hijo, tecnologías, enlace, mal, niño, uso y cortometraje*

El léxico utilizado por José Luis en su segunda reseña es más específico alejándose así de los sustantivos chico/chica y los adjetivos bueno/malo.

10.2.2. Evolución de las reseñas de María

| | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|---------|-------------|---------------------|----------------|
| Inicial | 191 | 105 | 55% |
| Final | 195 | 127 | 65% |

Figura 299: Evolución riqueza léxica María G1

El número de palabras de la reseña inicial y final es muy similar, no obstante, se percibe un claro aumento de vocablos diferentes lo que conlleva un aumento de la riqueza léxica.

| Reseña inicial María – frecuencias léxicas | | | |
|--|------------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | al | 8 | 4.2105 |
| 2. | de | 8 | 4.2105 |
| 3. | y | 7 | 3.6842 |
| 4. | el | 7 | 3.6842 |
| 5. | un | 6 | 3.1579 |
| 6. | se | 5 | 2.6316 |
| 7. | su | 5 | 2.6316 |
| 8. | diablo | 5 | 2.6316 |
| 9. | que | 5 | 2.6316 |
| 10. | padre | 5 | 2.6316 |
| 11. | a | 4 | 2.1053 |
| 12. | es | 4 | 2.1053 |
| 13. | chico | 4 | 2.1053 |
| 14. | en | 3 | 1.5789 |
| 15. | para | 3 | 1.5789 |
| 16. | película | 3 | 1.5789 |
| 17. | con | 3 | 1.5789 |
| 18. | los | 3 | 1.5789 |
| 19. | van | 3 | 1.5789 |
| 20. | le | 2 | 1.0526 |
| 21. | te | 2 | 1.0526 |
| 22. | todo | 2 | 1.0526 |
| 23. | hijo | 2 | 1.0526 |
| 24. | totalmente | 2 | 1.0526 |
| 25. | así | 2 | 1.0526 |

10. LA RIQUEZA LÉXICA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA

| | | | |
|-----|---------|---|--------|
| 26. | pasando | 2 | 1.0526 |
| 27. | del | 2 | 1.0526 |
| 28. | dos | 2 | 1.0526 |
| 29. | muy | 2 | 1.0526 |
| 30. | alma | 2 | 1.0526 |

Figura 300: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de María G1

| Reseña final María – frecuencias léxicas | | | |
|--|----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | que | 8 | 4.1237 |
| 2. | de | 7 | 3.6082 |
| 3. | a | 6 | 3.0928 |
| 4. | y | 6 | 3.0928 |
| 5. | no | 5 | 2.5773 |
| 6. | el | 4 | 2.0619 |
| 7. | se | 4 | 2.0619 |
| 8. | con | 4 | 2.0619 |
| 9. | porque | 4 | 2.0619 |
| 10. | en | 3 | 1.5464 |
| 11. | la | 3 | 1.5464 |
| 12. | un | 3 | 1.5464 |
| 13. | todo | 3 | 1.5464 |
| 14. | eso | 3 | 1.5464 |
| 15. | o | 2 | 1.0309 |
| 16. | es | 2 | 1.0309 |
| 17. | le | 2 | 1.0309 |
| 18. | lo | 2 | 1.0309 |
| 19. | mi | 2 | 1.0309 |
| 20. | tu | 2 | 1.0309 |
| 21. | pero | 2 | 1.0309 |
| 22. | tiempo | 2 | 1.0309 |
| 23. | hijos | 2 | 1.0309 |
| 24. | hacer | 2 | 1.0309 |
| 25. | puedes | 2 | 1.0309 |
| 26. | las | 2 | 1.0309 |
| 27. | los | 2 | 1.0309 |
| 28. | mas | 2 | 1.0309 |
| 29. | este | 2 | 1.0309 |
| 30. | una | 2 | 1.0309 |

Figura 301: Frecuencias léxicas de la reseña final de María G1

Inicial: *diablo, padre, es, chico, película, van, hijo, totalmente, así, pasando muy, alma*

Final: *no, tiempo, hijos, hacer, puedes, más*

Pese a que en la riqueza léxica se produce un claro aumento, en las treinta primeras frecuencias los resultados no son especialmente aclaratorios. Con el fin de revalidar el citado porcentaje, acudimos a las frecuencias totales donde sí encontramos nuevamente una mejora en el uso de términos más concretos (*recuerdos, opinión, habitar, concluir, apartar, fortalecer, grave, afecto, referido, etc.*)

10.2.3. Reseña conjunta del grupo 1

| | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|-----------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña G1 | 201 | 131 | 65% |

Figura 302: Riqueza léxica de la reseña conjunta G1

El número de palabras diferentes, signo claro de una mayor disponibilidad de vocabulario, ha aumentado tanto en las reseñas finales individuales como en la colaborativa. En este sentido, ambos alumnos aumentan en más de un 10% su riqueza léxica.

| Reseña final conjunta – frecuencias léxicas | | | |
|--|-----------------|---------------------|--------------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | de | 10 | 4.9751 |
| 2. | en | 9 | 4.4776 |
| 3. | el | 8 | 3.9801 |
| 4. | que | 7 | 3.4826 |
| 5. | a | 5 | 2.4876 |
| 6. | lo | 4 | 1.9900 |
| 7. | se | 4 | 1.9900 |
| 8. | las | 4 | 1.9900 |
| 9. | y | 3 | 1.4925 |
| 10. | la | 3 | 1.4925 |
| 11. | no | 3 | 1.4925 |
| 12. | un | 3 | 1.4925 |

| | | | |
|-----|--------------|---|--------|
| 13. | esta | 3 | 1.4925 |
| 14. | si | 2 | 0.9950 |
| 15. | ¿como | 2 | 0.9950 |
| 16. | nuevas | 2 | 0.9950 |
| 17. | poco | 2 | 0.9950 |
| 18. | mensaje | 2 | 0.9950 |
| 19. | 39% | 2 | 0.9950 |
| 20. | tecnologías | 2 | 0.9950 |
| 21. | perdiendo | 2 | 0.9950 |
| 22. | comunicación | 2 | 0.9950 |
| 23. | ese | 2 | 0.9950 |
| 24. | mas | 2 | 0.9950 |
| 25. | este | 2 | 0.9950 |
| 26. | debido | 2 | 0.9950 |
| 27. | red | 2 | 0.9950 |
| 28. | una | 2 | 0.9950 |
| 29. | 3 | 1 | 0.4975 |
| 30. | o | 1 | 0.4975 |

Figura 303: Frecuencias léxicas de la reseña conjunta G1

En este caso, las 30 primeras frecuencias léxicas sí nos ofrecen una buena panorámica del vocabulario utilizado en esta reseña: *nuevas tecnologías, perder, mensaje, comunicación, red...*

10.3. Riqueza léxica del grupo 2

10.3.1 Evolución de las reseñas de Ana

| Ana | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña inicial | 151 | 95 | 63% |
| Reseña final | 200 | 130 | 65% |

Figura 304: Evolución riqueza léxica Ana G2

Ana, como ya dijimos en la introducción, destaca por su capacidad creativa (escribe poesías, raps, relatos...) por lo que su dominio del vocabulario no nos ha sorprendido especialmente. Como vemos, su riqueza léxica se mantiene bastante

equilibrada si comparamos la reseña inicial con la final. Esa ausencia de mejora consideramos que se debe a que en la última tarea no se esforzó lo suficiente⁹⁰.

| Reseña inicial Ana- frecuencias léxicas | | | |
|---|-----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | de | 8 | 5.3691 |
| 2. | que | 8 | 5.3691 |
| 3. | la | 6 | 4.0268 |
| 4. | es | 5 | 3.3557 |
| 5. | esta | 5 | 3.3557 |
| 6. | una | 4 | 2.6846 |
| 7. | vista | 3 | 2.0134 |
| 8. | película | 3 | 2.0134 |
| 9. | cortesana | 3 | 2.0134 |
| 10. | por | 3 | 2.0134 |
| 11. | a | 2 | 1.3423 |
| 12. | y | 2 | 1.3423 |
| 13. | el | 2 | 1.3423 |
| 14. | se | 2 | 1.3423 |
| 15. | te | 2 | 1.3423 |
| 16. | un | 2 | 1.3423 |
| 17. | duque | 2 | 1.3423 |
| 18. | pena | 2 | 1.3423 |
| 19. | mucho | 2 | 1.3423 |
| 20. | cual | 2 | 1.3423 |
| 21. | historia | 2 | 1.3423 |
| 22. | merece | 2 | 1.3423 |
| 23. | escritor | 2 | 1.3423 |
| 24. | del | 2 | 1.3423 |
| 25. | muy | 2 | 1.3423 |
| 26. | ser | 2 | 1.3423 |
| 27. | ellos | 1 | 0.6711 |
| 28. | en | 1 | 0.6711 |
| 29. | le | 1 | 0.6711 |
| 30. | lo | 1 | 0.6711 |

Figura 305: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Ana G2

⁹⁰ En el punto 9, al analizar los mecanismos de cohesión, nos percatamos de determinados errores que parecían responder a las prisas por acabar un trabajo. La presentación del mismo (sin fotografía, en una hoja cualquiera...) refuerza esta suposición.

| Reseña final Ana- frecuencias léxicas | | | |
|---------------------------------------|----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | que | 9 | 4.5226 |
| 2. | en | 7 | 3.5176 |
| 3. | por | 6 | 3.0151 |
| 4. | a | 5 | 2.5126 |
| 5. | de | 4 | 2.0101 |
| 6. | la | 4 | 2.0101 |
| 7. | se | 4 | 2.0101 |
| 8. | tiempo | 4 | 2.0101 |
| 9. | con | 4 | 2.0101 |
| 10. | este | 4 | 2.0101 |
| 11. | es | 3 | 1.5075 |
| 12. | también | 3 | 1.5075 |
| 13. | puede | 3 | 1.5075 |
| 14. | los | 3 | 1.5075 |
| 15. | una | 3 | 1.5075 |
| 16. | y | 2 | 1.0050 |
| 17. | el | 2 | 1.0050 |
| 18. | le | 2 | 1.0050 |
| 19. | lo | 2 | 1.0050 |
| 20. | no | 2 | 1.0050 |
| 21. | un | 2 | 1.0050 |
| 22. | ya | 2 | 1.0050 |
| 23. | todo | 2 | 1.0050 |
| 24. | ¿no | 2 | 1.0050 |
| 25. | obsesión | 2 | 1.0050 |
| 26. | del | 2 | 1.0050 |
| 27. | mal | 2 | 1.0050 |
| 28. | esto | 2 | 1.0050 |
| 29. | internet | 2 | 1.0050 |
| 30. | tiene | 2 | 1.0050 |

Figura 306: Frecuencias léxicas de la reseña final de Ana G2

Inicial: *es, vista, película, cortesana, duque, pena, mucho, historia, merece, escritor muy, ser*

Final: *tiempo, es, también, puede, no, ya, obsesión, mal, internet, tiene...*

En este punto, es necesario que acudamos a la reseña completa para ver todos los términos que, de un modo u otro están relacionados con materiales trabajados

durante la SD, puesto que, en esta comparativa, aparecen más términos nocionales en la inicial que en la final. Así pues, encontramos: *provecho, ejemplo, vídeo, gravísimas, perdemos, temas, relacionados, empleado, consecuencias...*

10.3.2 Evolución de las reseñas de Marc

| Marc | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña inicial | 65 | 49 | 75% |
| Reseña final | 134 | 84 | 63% |

Figura 307: Evolución riqueza léxica Marc G2

Como ya hicimos en el punto anterior, recordaremos que la reseña inicial de Marc era muy breve (apenas un párrafo) por lo que, pese a que los resultados son reales, cuando se escribe tan poco, el margen de error (lógicamente) es menor. Así pues, consideramos que la mejora de este alumno está comprobada aunque estos porcentajes nos muestren una disminución. La riqueza léxica de la composición final entra dentro de lo que estamos observando como media (y que más adelante incluiremos).

| Reseña inicial Marc– frecuencias léxicas | | | |
|---|-----------------|---------------------|--------------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | que | 5 | 8.1967 |
| 2. | y | 2 | 3.2787 |
| 3. | ellos | 2 | 3.2787 |
| 4. | de | 2 | 3.2787 |
| 5. | en | 2 | 3.2787 |
| 6. | es | 2 | 3.2787 |
| 7. | como | 2 | 3.2787 |
| 8. | también | 2 | 3.2787 |
| 9. | nos | 2 | 3.2787 |
| 10. | son | 2 | 3.2787 |
| 11. | a | 1 | 1.6393 |
| 12. | el | 1 | 1.6393 |
| 13. | is | 1 | 1.6393 |
| 14. | no | 1 | 1.6393 |
| 15. | su | 1 | 1.6393 |

10. LA RIQUEZA LÉXICA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA

| | | | |
|-----|---------------------|---|--------|
| 16. | un | 1 | 1.6393 |
| 17. | us | 1 | 1.6393 |
| 18. | yo | 1 | 1.6393 |
| 19. | bien | 1 | 1.6393 |
| 20. | igual | 1 | 1.6393 |
| 21. | llamada | 1 | 1.6393 |
| 22. | this | 1 | 1.6393 |
| 23. | documental/película | 1 | 1.6393 |
| 24. | gusta | 1 | 1.6393 |
| 25. | tour | 1 | 1.6393 |
| 26. | creo | 1 | 1.6393 |
| 27. | bastante | 1 | 1.6393 |
| 28. | cambiado | 1 | 1.6393 |
| 29. | británica | 1 | 1.6393 |
| 30. | hacen | 1 | 1.6393 |

Figura 308: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Marc G2

| Reseña final Marc- frecuencias léxicas | | | |
|--|----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | y | 6 | 4.5455 |
| 2. | que | 6 | 4.5455 |
| 3. | de | 5 | 3.7879 |
| 4. | en | 5 | 3.7879 |
| 5. | a | 4 | 3.0303 |
| 6. | esta | 4 | 3.0303 |
| 7. | no | 3 | 2.2727 |
| 8. | un | 3 | 2.2727 |
| 9. | con | 3 | 2.2727 |
| 10. | una | 3 | 2.2727 |
| 11. | al | 2 | 1.5152 |
| 12. | el | 2 | 1.5152 |
| 13. | la | 2 | 1.5152 |
| 14. | le | 2 | 1.5152 |
| 15. | se | 2 | 1.5152 |
| 16. | sabrás | 2 | 1.5152 |
| 17. | cada | 2 | 1.5152 |
| 18. | millones | 2 | 1.5152 |
| 19. | hace | 2 | 1.5152 |
| 20. | virtual | 2 | 1.5152 |
| 21. | vida | 2 | 1.5152 |

| | | | |
|-----|---------|---|--------|
| 22. | corto | 2 | 1.5152 |
| 23. | madre | 2 | 1.5152 |
| 24. | por | 2 | 1.5152 |
| 25. | porque | 2 | 1.5152 |
| 26. | tiene | 2 | 1.5152 |
| 27. | solo | 2 | 1.5152 |
| 28. | ellos | 1 | 0.7576 |
| 29. | opinión | 1 | 0.7576 |
| 30. | lo | 1 | 0.7576 |

Figura 309: Frecuencias léxicas de la reseña final de Marc G2

Las frecuencias léxicas en la reseña final de Marc nos muestran el uso de términos trabajados durante la SD: *opinión, corto, virtual, adicción, consciente, enfermedad, contagiar, sinceramente, insistir, etc.*

10.3.3. Evolución de las reseñas de Pau

| Pau | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña inicial | 130 | 80 | 61% |
| Reseña final | 164 | 98 | 60% |

Figura 310: Evolución riqueza léxica Pau G2

Pau disminuye levemente el porcentaje de riqueza léxica en su reseña final aunque, al contrario de la mayoría de sus compañeros, aumenta el número de palabras.

| Reseña inicial Pau- frecuencias léxicas | | | |
|---|------------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | y | 6 | 4.6154 |
| 2. | un | 5 | 3.8462 |
| 3. | los | 5 | 3.8462 |
| 4. | que | 5 | 3.8462 |
| 5. | el | 4 | 3.0769 |
| 6. | campamento | 4 | 3.0769 |
| 7. | con | 4 | 3.0769 |
| 8. | les | 4 | 3.0769 |
| 9. | de | 3 | 2.3077 |
| 10. | en | 3 | 2.3077 |
| 11. | no | 3 | 2.3077 |

10. LA RIQUEZA LÉXICA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA

| | | | |
|-----|----------|---|--------|
| 12. | pasar | 3 | 2.3077 |
| 13. | a | 2 | 1.5385 |
| 14. | es | 2 | 1.5385 |
| 15. | la | 2 | 1.5385 |
| 16. | se | 2 | 1.5385 |
| 17. | director | 2 | 1.5385 |
| 18. | seguro | 2 | 1.5385 |
| 19. | pruebas | 2 | 1.5385 |
| 20. | niños | 2 | 1.5385 |
| 21. | del | 2 | 1.5385 |
| 22. | dos | 2 | 1.5385 |
| 23. | muy | 2 | 1.5385 |
| 24. | niño | 2 | 1.5385 |
| 25. | una | 2 | 1.5385 |
| 26. | o | 1 | 0.7692 |
| 27. | ellos | 1 | 0.7692 |
| 28. | desvela | 1 | 0.7692 |
| 29. | lo | 1 | 0.7692 |
| 30. | hermanos | 1 | 0.7692 |

Figura 311: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Pau G2

| Reseña final Pau– frecuencias léxicas | | | |
|---------------------------------------|----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | a | 7 | 4.2683 |
| 2. | los | 7 | 4.2683 |
| 3. | que | 7 | 4.2683 |
| 4. | y | 5 | 3.0488 |
| 5. | de | 5 | 3.0488 |
| 6. | la | 5 | 3.0488 |
| 7. | el | 4 | 2.4390 |
| 8. | en | 3 | 1.8293 |
| 9. | es | 3 | 1.8293 |
| 10. | se | 3 | 1.8293 |
| 11. | su | 3 | 1.8293 |
| 12. | consolas | 3 | 1.8293 |
| 13. | madre | 3 | 1.8293 |
| 14. | mas | 3 | 1.8293 |
| 15. | por | 3 | 1.8293 |
| 16. | no | 2 | 1.2195 |
| 17. | un | 2 | 1.2195 |

| | | | |
|-----|------------|---|--------|
| 18. | tema | 2 | 1.2195 |
| 19. | quiere | 2 | 1.2195 |
| 20. | pero | 2 | 1.2195 |
| 21. | jugar | 2 | 1.2195 |
| 22. | sobre | 2 | 1.2195 |
| 23. | nueva | 2 | 1.2195 |
| 24. | padres | 2 | 1.2195 |
| 25. | tecnología | 2 | 1.2195 |
| 26. | con | 2 | 1.2195 |
| 27. | del | 2 | 1.2195 |
| 28. | eso | 2 | 1.2195 |
| 29. | una | 2 | 1.2195 |
| 30. | sociedad | 2 | 1.2195 |

Figura 312: Frecuencias léxicas de la reseña final de Pau G2

Habiendo estudiado en profundidad el trabajo desarrollado por Pau, hemos ya confirmado que no ha cumplido con los objetivos planteados al comienzo del proyecto. Su reseña inicial nos dejaba entrever un vocabulario básico, de un nivel elemental por debajo de otros compañeros. Sin embargo, en las frecuencias léxicas de su reseña final, entre muchas repeticiones, sí encontramos algunos términos aprendidos durante la SD: *destruir, sociedad, opinión, conclusión, finalmente, animación, realizado...*

10.3.4 Reseña conjunta del grupo 2

| | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|-----------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña G2 | 242 | 149 | 62 % |

Figura 313: Riqueza léxica de la reseña conjunta G2

Según observamos, la riqueza léxica de este grupo no ha tenido un crecimiento como en el primero ni en las reseñas finales individuales (65% // 63% // 60%) ni en la colaborativa.

| Reseña conjunta- frecuencias léxicas | | | |
|--------------------------------------|----------------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | que | 13 | 5.4622 |
| 2. | de | 9 | 3.7815 |
| 3. | a | 7 | 2.9412 |
| 4. | por | 7 | 2.9412 |
| 5. | esta | 6 | 2.5210 |
| 6. | no | 5 | 2.1008 |
| 7. | las | 5 | 2.1008 |
| 8. | y | 3 | 1.2605 |
| 9. | en | 3 | 1.2605 |
| 10. | la | 3 | 1.2605 |
| 11. | se | 3 | 1.2605 |
| 12. | un | 3 | 1.2605 |
| 13. | ya | 3 | 1.2605 |
| 14. | todo | 3 | 1.2605 |
| 15. | sobre | 3 | 1.2605 |
| 16. | con | 3 | 1.2605 |
| 17. | sociales | 3 | 1.2605 |
| 18. | una | 3 | 1.2605 |
| 19. | redes | 3 | 1.2605 |
| 20. | e | 2 | 0.8403 |
| 21. | interpretación | 2 | 0.8403 |
| 22. | el | 2 | 0.8403 |
| 23. | es | 2 | 0.8403 |
| 24. | ha | 2 | 0.8403 |
| 25. | cara | 2 | 0.8403 |
| 26. | chat | 2 | 0.8403 |
| 27. | hablar | 2 | 0.8403 |
| 28. | ciertas | 2 | 0.8403 |
| 29. | pareja | 2 | 0.8403 |
| 30. | causa | 2 | 0.8403 |

Figura 314: Frecuencias léxicas de la reseña conjunta G2

El vocabulario utilizado sí responde al específico tratado durante el trabajo en las aulas: *redes sociales, hablar cara a cara, interpretación.*

10.4. Riqueza léxica del grupo 3

10.4.1. Evolución de las reseñas de Carla

| | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña inicial | 128 | 74 | 58% |
| Reseña final | 220 | 141 | 64% |

Figura 315: Evolución riqueza léxica Carla G3

Carla, pese a su comportamiento un tanto peculiar⁹¹, aumenta considerablemente el número de palabras que escribe en su reseña final y, además, su riqueza léxica también experimenta un crecimiento a tener en cuenta. Esto podría indicarnos que, a pesar de lo considerado hasta el momento, ha dotado de importancia a todo el proceso (reseña inicial-conjunta-final).

| Reseña inicial Carla- frecuencias léxicas | | | |
|---|----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | a | 7 | 5.5556 |
| 2. | que | 7 | 5.5556 |
| 3. | de | 6 | 4.7619 |
| 4. | y | 5 | 3.9683 |
| 5. | se | 4 | 3.1746 |
| 6. | es | 3 | 2.3810 |
| 7. | la | 3 | 2.3810 |
| 8. | un | 3 | 2.3810 |
| 9. | porque | 3 | 2.3810 |
| 10. | una | 3 | 2.3810 |
| 11. | te | 2 | 1.5873 |
| 12. | va | 2 | 1.5873 |
| 13. | yo | 2 | 1.5873 |
| 14. | vuelven | 2 | 1.5873 |
| 15. | suerte | 2 | 1.5873 |
| 16. | todos | 2 | 1.5873 |
| 17. | familia | 2 | 1.5873 |
| 18. | creo | 2 | 1.5873 |
| 19. | película | 2 | 1.5873 |
| 20. | final | 2 | 1.5873 |

⁹¹ Su comportamiento lo hemos podido conocer gracias a los registros en audio realizados para analizar el proceso de escritura (capítulo 7).

10. LA RIQUEZA LÉXICA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA

| | | | |
|-----|------------|---|--------|
| 21. | vacaciones | 2 | 1.5873 |
| 22. | con | 2 | 1.5873 |
| 23. | tsunami | 2 | 1.5873 |
| 24. | muy | 2 | 1.5873 |
| 25. | por | 2 | 1.5873 |
| 26. | triste | 2 | 1.5873 |
| 27. | tiene | 2 | 1.5873 |
| 28. | al | 1 | 0.7937 |
| 29. | lo | 1 | 0.7937 |
| 30. | me | 1 | 0.7937 |

Figura 316: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Carla G3

| Reseña final Carla- frecuencias léxicas | | | |
|---|-------------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | a | 9 | 4.2056 |
| 2. | y | 8 | 3.7383 |
| 3. | de | 8 | 3.7383 |
| 4. | que | 8 | 3.7383 |
| 5. | el | 5 | 2.3364 |
| 6. | en | 5 | 2.3364 |
| 7. | por | 5 | 2.3364 |
| 8. | un | 4 | 1.8692 |
| 9. | videojuegos | 4 | 1.8692 |
| 10. | con | 4 | 1.8692 |
| 11. | los | 4 | 1.8692 |
| 12. | la | 3 | 1.4019 |
| 13. | no | 3 | 1.4019 |
| 14. | pues | 3 | 1.4019 |
| 15. | amigos | 3 | 1.4019 |
| 16. | calle | 3 | 1.4019 |
| 17. | las | 3 | 1.4019 |
| 18. | mi | 2 | 0.9346 |
| 19. | se | 2 | 0.9346 |
| 20. | personas | 2 | 0.9346 |
| 21. | maquinas | 2 | 0.9346 |
| 22. | casa | 2 | 0.9346 |
| 23. | puedes | 2 | 0.9346 |
| 24. | una | 2 | 0.9346 |
| 25. | cuando | 2 | 0.9346 |
| 26. | resumiendo | 1 | 0.4673 |

| | | | |
|-----|----------|---|--------|
| 27. | opinión | 1 | 0.4673 |
| 28. | es | 1 | 0.4673 |
| 29. | muchacho | 1 | 0.4673 |
| 30. | lo | 1 | 0.4673 |

Figura 317: Frecuencias léxicas de la reseña final de Carla G3

Inicial: *es, va, vuelven, suerte, familia, creo, película, final, vacaciones, tsunami, muy, triste, tiene*

Final: *videojuegos, amigos, calle, personas, maquinas, casa, puedes, resumiendo, opinión, es, muchacho.*

Aunque en número de términos nocionales no se presenta demasiada disparidad entre la reseña inicial y final, en el último trabajo ya podemos acreditar la presencia de vocablos incluidos en el marco de la SD (bien sea en artículos, vídeos, actividades...).

10.4.2 Evolución de las reseñas de Alba

| | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña inicial | 178 | 109 | 61% |
| Reseña final | 132 | 95 | 72% |

Figura 318: Evolución riqueza léxica Alba G3

El crecimiento de la riqueza léxica de Alba está fuera de toda duda. Su última reseña es más breve, pero también incluye un mayor número de palabras diferentes.

| Reseña inicial Alba – frecuencias léxicas | | | |
|--|----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | la | 10 | 5.6497 |
| 2. | que | 9 | 5.0847 |
| 3. | de | 8 | 4.5198 |
| 4. | y | 7 | 3.9548 |
| 5. | el | 5 | 2.8249 |
| 6. | en | 4 | 2.2599 |
| 7. | se | 4 | 2.2599 |

10. LA RIQUEZA LÉXICA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA

| | | | |
|-----|----------|---|--------|
| 8. | un | 4 | 2.2599 |
| 9. | pueblo | 4 | 2.2599 |
| 10. | del | 4 | 2.2599 |
| 11. | a | 3 | 1.6949 |
| 12. | lo | 3 | 1.6949 |
| 13. | no | 3 | 1.6949 |
| 14. | pero | 3 | 1.6949 |
| 15. | 5 | 2 | 1.1299 |
| 16. | su | 2 | 1.1299 |
| 17. | fiesta | 2 | 1.1299 |
| 18. | pasado | 2 | 1.1299 |
| 19. | lugar | 2 | 1.1299 |
| 20. | expreso | 2 | 1.1299 |
| 21. | alcalde | 2 | 1.1299 |
| 22. | forma | 2 | 1.1299 |
| 23. | lei | 2 | 1.1299 |
| 24. | los | 2 | 1.1299 |
| 25. | mas | 2 | 1.1299 |
| 26. | por | 2 | 1.1299 |
| 27. | opinión | 1 | 0.5650 |
| 28. | entiendo | 1 | 0.5650 |
| 29. | al | 1 | 0.5650 |
| 30. | es | 1 | 0.5650 |

Figura 319: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Alba G3

| Reseña final Alba – frecuencias léxicas | | | |
|---|--------------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | de | 8 | 6.2500 |
| 2. | que | 6 | 4.6875 |
| 3. | un | 5 | 3.9062 |
| 4. | a | 4 | 3.1250 |
| 5. | con | 4 | 3.1250 |
| 6. | en | 3 | 2.3438 |
| 7. | la | 3 | 2.3438 |
| 8. | y | 2 | 1.5625 |
| 9. | el | 2 | 1.5625 |
| 10. | se | 2 | 1.5625 |
| 11. | daño | 2 | 1.5625 |
| 12. | están | 2 | 1.5625 |
| 13. | adolescentes | 2 | 1.5625 |

| | | | |
|-----|----------|---|--------|
| 14. | etc | 2 | 1.5625 |
| 15. | las | 2 | 1.5625 |
| 16. | horas | 2 | 1.5625 |
| 17. | sus | 2 | 1.5625 |
| 18. | es | 1 | 0.7812 |
| 19. | lo | 1 | 0.7812 |
| 20. | mi | 1 | 0.7812 |
| 21. | of | 1 | 0.7812 |
| 22. | su | 1 | 0.7812 |
| 23. | yo | 1 | 0.7812 |
| 24. | vídeo | 1 | 0.7812 |
| 25. | causando | 1 | 0.7812 |
| 26. | tiran | 1 | 0.7812 |
| 27. | personas | 1 | 0.7812 |
| 28. | nuevas | 1 | 0.7812 |
| 29. | móvil | 1 | 0.7812 |
| 30. | haciendo | 1 | 0.7812 |

Figura 320: Frecuencias léxicas de la reseña final de Alba G3

Inicial: pueblo, no, fiesta, pasado, lugar, expreso, alcalde, forma, ley, más, opinión, entiendo, es

Final: daño, están, adolescentes, horas, es, vídeo, causando, tiran, personas, nuevas, móvil, haciendo

En el caso de Alba, como ocurre en el de su compañera, también podemos distinguir términos relacionados con la temática sobre la que gira toda la SD: las nuevas tecnologías.

10.4.3. Reseña conjunta del grupo 3

| | Nº palabras | Palabras diferentes | Riqueza léxica |
|-----------|-------------|---------------------|----------------|
| Reseña G3 | 235 | 158 | 67% |

Figura 321: Riqueza léxica de la reseña conjunta G3

Tanto Alba como Carla, según estos datos, han aumentado su riqueza léxica tanto trabajando individualmente como de manera individual. El cambio es más evidente en la primera.

| Reseña conjunta – frecuencias léxicas | | | |
|---------------------------------------|----------|--------------|-------------|
| | Palabras | Repeticiones | Porcentajes |
| 1. | el | 12 | 5.1948 |
| 2. | que | 8 | 3.4632 |
| 3. | y | 6 | 2.5974 |
| 4. | de | 6 | 2.5974 |
| 5. | por | 6 | 2.5974 |
| 6. | en | 5 | 2.1645 |
| 7. | a | 3 | 1.2987 |
| 8. | la | 3 | 1.2987 |
| 9. | se | 3 | 1.2987 |
| 10. | si | 3 | 1.2987 |
| 11. | su | 3 | 1.2987 |
| 12. | te | 3 | 1.2987 |
| 13. | un | 3 | 1.2987 |
| 14. | whatsapp | 3 | 1.2987 |
| 15. | con | 3 | 1.2987 |
| 16. | las | 3 | 1.2987 |
| 17. | le | 2 | 0.8658 |
| 18. | mi | 2 | 0.8658 |
| 19. | lugar | 2 | 0.8658 |
| 20. | ultima | 2 | 0.8658 |
| 21. | doble | 2 | 0.8658 |
| 22. | puedes | 2 | 0.8658 |
| 23. | conexión | 2 | 0.8658 |
| 24. | del | 2 | 0.8658 |
| 25. | etc | 2 | 0.8658 |
| 26. | los | 2 | 0.8658 |
| 27. | sociales | 2 | 0.8658 |
| 28. | check | 2 | 0.8658 |
| 29. | redes | 2 | 0.8658 |
| 30. | culpa | 2 | 0.8658 |

Figura 322: Frecuencias léxicas de la reseña conjunta G3

En este caso podemos observar términos trabajados durante las sesiones: última conexión, redes sociales, doble check, whatsapp... Si además añadimos algún vocablo del resto de la reseña, esta afirmación queda todavía más ratificada: *malentendidos, opinión, beneficios, relación a distancia, conversación, obsesivo, controlar...*

10.5. Comparativa entre los tres grupos

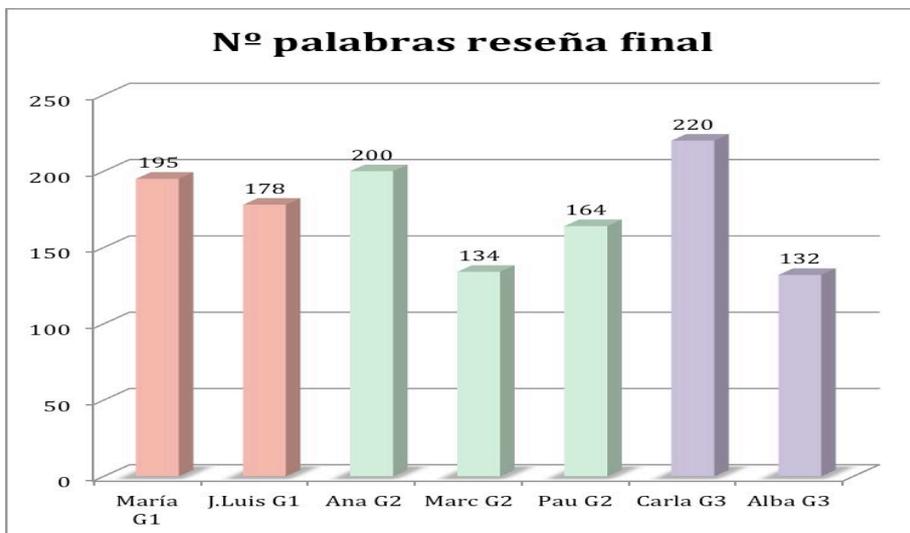


Figura 323: Comparativa nº palabras de las reseñas finales

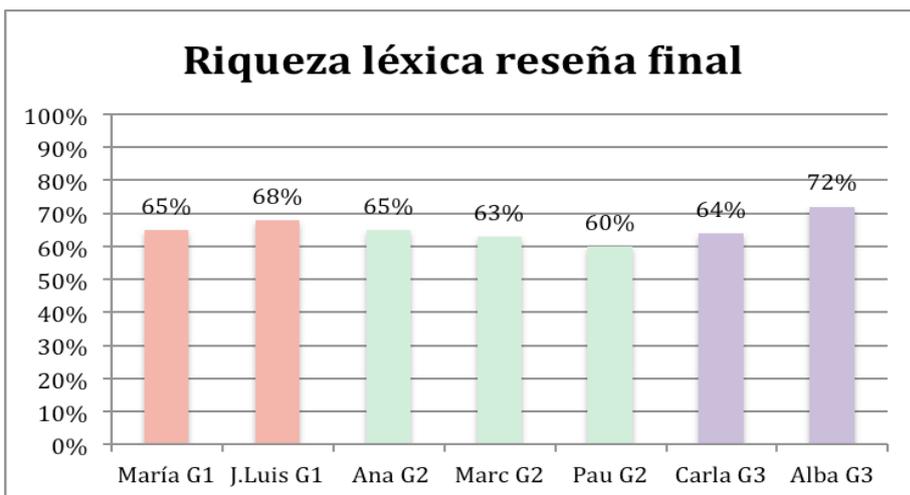


Figura 324: Comparativa riqueza léxica de las reseñas finales

Una vez más, el grupo 1 demuestra su equilibrio incluso en el número de palabras en las reseñas hechas posteriormente acercándose al total de vocablos que utilizaron en la que escribieron conjuntamente (201).

Respecto a la riqueza léxica, no observamos grandes diferencias a nivel global (salvo por Alba), pero como ya hemos ido detallando, sí hay divergencias atendiendo a la evolución a nivel particular:

| | Crecimiento riqueza léxica Inicial-final |
|-----------|--|
| María G1 | +10% (55%>>65%) |
| J.Luis G1 | +11% (57%>>68%) |
| Ana G2 | +2% (63%>>65%) |
| Marc G2 | -12% (75%>>63%) |
| Pau G2 | -1% (61%>>60%) |
| Carla G3 | + 6% (58%>>64%) |
| Alba G3 | +11% (61% >> 72%) |

Figura 325: Evolución riqueza léxica inicial-final

Como seguimos reafirmando, el grupo 1 es el que mantiene un porcentaje de crecimiento más equitativo.



Figura 326: Comparativa nº palabras reseñas conjuntas

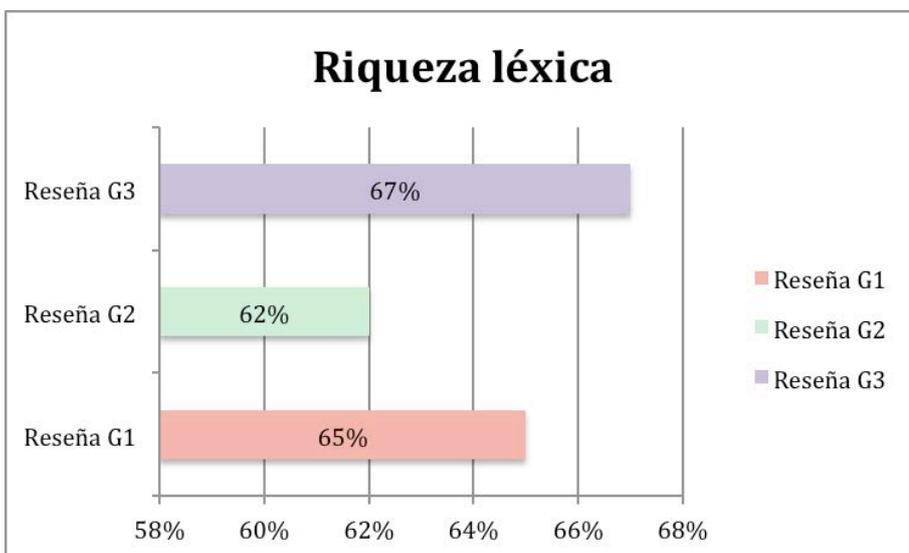


Figura 327: Comparativa riqueza léxica de las reseñas conjuntas

Si tenemos en cuenta solo la reseña grupal, en general, las reseñas son más largas y con una riqueza léxica similar a las individuales. Sin embargo, a pesar de estos datos numéricos, como hemos podido comprobar con los otros análisis ya realizados (puntos 7, 8 y 9), el trabajo grupal favorece a los estudiantes puesto que les da la posibilidad de compartir ideas y mejorarlas tornándose así más complejo su proceso de composición escrita.

Parte IV:
Conclusiones

11. Conclusiones finales

Una vez desarrollados los análisis en los anteriores cuatro capítulos, el presente lo dedicaremos exclusivamente para hilvanar los aspectos más destacados de nuestra investigación. Para ello, retornaremos al objetivo y a las preguntas de investigación planteadas (véase punto 5) con el fin responderlas de manera ordenada:

Tal y como ya se ha mencionado tanto en la introducción como a lo largo de todo nuestro trabajo doctoral, el objetivo principal que perseguimos es **analizar, describir y entender cómo, en el marco de una secuencia didáctica, los alumnos integran en sus esquemas de conocimiento los contenidos lingüístico-discursivos propuestos**. Este propósito incluye desde el mismo proceso de escritura cooperativa (propio del planteamiento didáctico), hasta el uso y conocimiento que los alumnos muestran sobre los distintos mecanismos de cohesión que han trabajado durante las sesiones de la SD y, con especial importancia, la actividad metalingüística que todo ello genera.

La finalidad última que traba esta investigación es ampliar el conocimiento sobre la aplicación actual de este modelo didáctico de enseñanza de la escritura creado por Camps hace más dos décadas. Esto implica contribuir con nuevos datos sobre el proceso de escritura, sobre la actividad metalingüística que de él se deriva y sobre el aprendizaje de los contenidos incluidos en la SD. Con ello, aspiramos a contribuir con información que facilite el diseño de líneas de trabajo y actuación en las aulas de secundaria.

A continuación, se presentan las conclusiones divididas en cuatro apartados (correspondientes a cada uno de los objetivos específicos). En el primero, describiremos, desde la experiencia aquí expuesta, cómo se desarrolla el proceso de escritura colaborativa en el marco de una secuencia didáctica. En el segundo,

aportaremos datos que confirmen si la escritura colaborativa propia de las SD favorece la actividad metalingüística de los alumnos⁹². En el tercero, focalizaremos nuestra atención en la actividad metalingüística de los alumnos que emerge durante la SD con el fin tanto de describirla como de compararla con el resto de información extraída del proceso de composición escrita. En el último, nos centraremos en cómo son integrados por los alumnos los contenidos lingüístico-discursivos trabajados durante la secuencia didáctica. Finalmente, dado que se trata de una investigación-acción, hemos considerado de interés incluir un breve apartado con algunas consideraciones para la práctica docente que se desprenden de estos resultados en particular y de la investigación en didáctica en general (y los beneficios que puede aportar tanto a alumnos como a los propios docentes).

A partir de los objetivos específicos antes mencionados, surgen las siguientes preguntas de investigación.

11.1. Analizar cómo se desarrolla el proceso de escritura colaborativa en el marco de una secuencia didáctica

Objetivo 1: preguntas de investigación

- 1.1. ¿Qué operaciones llevan a cabo los alumnos durante el proceso de composición escrita cooperativa?
- 1.2. ¿En qué momentos las llevan a cabo y cómo?
- 1.3. ¿Cuáles son las características comunes de dicho proceso en todos los grupos? ¿Y las diferencias?
- 1.4. ¿Qué operaciones habría que favorecer en futuras aplicaciones de las SD?
- 1.5. ¿Qué dificultades presentan los alumnos cuando se enfrentan a la escritura?
- 1.6. ¿En qué sentido la escritura contextualizada propia de las SD favorece este proceso?

⁹² Partimos de la hipótesis (propuesta por Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T., 2007) de que la escritura cooperativa potencia la actividad metalingüística y el aprendizaje.

11.1.1. Las operaciones que llevan a cabo los alumnos: descripción de los momentos y de las características

A. La recursividad de las operaciones

Según hemos podido comprobar en el estudio (véase 7.2, 7.3, 7.4 y 7.5), todos los alumnos, independientemente de si son más o menos expertos, llevan a cabo las distintas operaciones del proceso de escritura. Como veremos a continuación, entre otros rasgos, el nivel de destreza previo sí propicia diferencias en el proceso de composición escrita pero, a nivel general, el global de los estudiantes organiza, planifica, textualiza y revisa. Y, además, de una manera recursiva y no lineal. Dicha característica es esencial en el transcurso de la redacción y se ha convertido en un foco que nos ha aportado valiosa información, puesto que consideramos que la recursividad presenta importancia variable dependiendo de cómo ocurra el resto del proceso. Es decir, pese a que todos los alumnos llevan a cabo las distintas operaciones, no lo hacen de la misma manera y, por tanto, sus resultados son dispares.

Las operaciones, por tanto, no aparecen en un orden preestablecido o cerrado, sino que se van enlazando de diferentes maneras para componer el texto. En algunos casos, como ocurre en el grupo 1, esa articulación de operaciones se produce de manera armónica (las operaciones surgen conforme resultan necesarias y van enriqueciendo la redacción) y ello denota una gran coherencia en su proceso. En otras ocasiones, como nos muestran Alba y Carla (véase punto 7.4), el proceso de composición escrita parece menos complejo, y es realizado de manera casi mecánica y, en ocasiones, impulsiva. Por este motivo, aunque las alumnas sí llevan a cabo todas las operaciones (y de forma recursiva), lo hacen superficialmente sin alcanzar la coherencia y profundidad necesarias para sacarles la productividad al proceso.

El análisis de la citada recursividad nos ha dejado entrever, también, que esa división

de operaciones es compleja de aplicar en ocasiones. El motivo es que, pese a la segmentación de la conversación en enunciados, el paso de una operación a otra es vertiginoso o, simplemente, las operaciones están muy unidas. Tras el estudio de las conversaciones, hemos podido comprobar que la relación entre las siguientes operaciones es estrecha:

- ▶ Planificación > textualización intentada > revisión pre-textual
- ▶ Textualización intentada > revisión pre-textual
- ▶ Textualización escrita > revisión textual
- ▶ Revisión texto (intentado o escrito) > planificación

Estos resultados van en la línea de lo estudiado por Hayes y Flower⁹³ y muchos autores posteriores, quienes señalan que “los escritores demuestran una notable capacidad para volver a generar o cambiar los mismos objetivos que animan su redacción y planificación, es decir, examinan o reemplazan los objetivos primarios conforme van aprendiendo del mismo transcurso de la composición” (2011, página 14). Comprobamos así que la escritura es un proceso cognitivo constructivo que exige al escritor seleccionar, organizar y relacionar la información.

Como indica Ramos (2009) y también podemos observar en este trabajo, la escritura es una actividad profunda y estrechamente relacionada con la construcción de un discurso que exige al escritor implicarse en un proceso recursivo (no lineal), dialéctico y global. Este mismo autor, en relación con esa complejidad intrínseca del proceso de escritura (lleno de dudas y permanente búsqueda de la mejor opción para el significado que se quiere expresar) hace mención a unas líneas de Camps (1990, página 1) que nos parece interesante también reproducir:

Los modelos cognitivos del proceso de redacción muestran la complejidad de dichos procesos y la dificultad del dominio de todos los conocimientos y habilidades que requieren. De su análisis se desprende que los subprocesos y

⁹³ Véase punto 1.4.2.

operaciones que se llevan a cabo durante la redacción no son lineales sino recursivos. (...)Escribir no consiste solo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento.

B. Descripción general de las operaciones

Tras el estudio del número de enunciados dedicados a cada operación, podemos concluir que la que mayor peso tiene es la **textualización**. En este bloque se incluye tanto el texto intentado como el escrito. Ahora bien, las siguientes en importancia no aparecen de manera tan evidente en nuestros resultados numéricos. Sin embargo, cualitativamente, podemos concluir que cuanto menor diferencia porcentual se aprecia entre enunciados de distintas operaciones (es decir, si le dedican un tiempo similar a la planificación, la textualización y la revisión), más coherente y fluido resulta el proceso de escritura.

Como indicábamos en el primer capítulo, la predominancia de los enunciados de textualización es natural puesto que implica muchas exigencias (sintácticas, léxicas, morfológicas...) y esto lo convierte en especialmente complejo para los escritores inexpertos por lo que el ensayo-error se repite a lo largo de todo el proceso. Tal y como señalan Álvarez y Ramírez (2006)⁹⁴ es en este momento cuando el escritor reconsidera las pistas detectadas en la etapa anterior, recupera el contenido semántico almacenado en la memoria a largo plazo, vierte dichos contenidos en la memoria de trabajo, elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en la memoria articularia temporal, evalúa dicha forma, y, si es adecuada, redacta tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

Profundizando en las cuatro operaciones concretas, hemos podido extraer datos respecto a **los aspectos que más preocupan a los alumnos** (y que, por tanto,

⁹⁴ Véase punto 1.4.2

necesitan un aporte extra de atención por parte del docente). Son los siguientes:

- ▶ De la *organización y el control*, la denominada *manera de trabajo*⁹⁵ es especialmente importante para ellos puesto que les genera inquietud y nerviosismo.
- ▶ De la *planificación*, sobresale la generación de ideas. En el grupo más equilibrado, se le da mucho valor también a la organización de estas, en el resto, no.
- ▶ De la *textualización*, son especialmente importantes las propuestas intentadas.
- ▶ De la *revisión*, pretendíamos averiguar las causas que motivaban dicha revisión. Sin embargo, esta tarea no se pudo llevar a cabo por su complejidad y amplitud. Una escasa clasificación de posibles razones no es válida, puesto que son muchos los elementos que entran en juego para que el alumno se decida a volver sobre lo escrito/propuesto. Por ello, para posteriores investigaciones, nos gustaría dejar este campo abierto.

Tras analizar estas conversaciones y comprobar, por ejemplo, lo mucho que les preocupa dónde debe estar situado un margen o cómo debe ser el color de un título, coincidimos con lo indicado por Castelló (2002). Esta autora, tras analizar las características principales de la concepción socio-cognitiva del proceso de composición escrita, destaca la necesidad de trabajar en las aulas para fomentar niveles de conciencia cada vez más elevados sobre el propio proceso de composición a fin de lograr redescubrir la concepción que los estudiantes tienen sobre este proceso, para hacerlos más partícipes y conscientes. De esa manera, como señala Camps (1990) se pondrían en marcha procesos de composición más complejos que, a largo plazo, incidirían en la función epistémica que citábamos un poco más arriba.

C. La distribución de las operaciones según sesiones

Recordemos que, tal y como estaba programado en la secuencia didáctica, la escritura colaborativa se desarrolló en tres sesiones. Esta distribución del tiempo y su estudio nos ha ofrecido la oportunidad de conocer qué operaciones ocurren en

⁹⁵ Véase punto 7.1. Con el fin de describirla más en profundidad, la operación “organización y control de la tarea (O/C)” se dividió según si estaba destinada al reparto de tareas, a las aclaraciones o a la manera de trabajo. Esta última se refería a todos los enunciados referidos a la presentación, al orden, a la estética...

cada momento y las principales ventajas/carencias que puede ocasionar una buena/mala organización del proceso. Los alumnos reparten su tiempo de forma muy dispar por lo que no podemos sacar conclusiones unificadoras. Ahora bien, durante **la primera sesión**, la planificación tiene un peso importante a costa de una menor revisión, es el momento de poner todo en orden y empezar a generar las ideas que les permitan después completar cómodamente su tarea. Dado que la planificación es una operación considerablemente compleja para los alumnos, esta no es llevada a término con éxito en todos los grupos y es en este punto en el que más hemos notado diferencias.

Según nuestro análisis, una insuficiente planificación previa condiciona el desarrollo de la redacción al completo. La razón es que, si no han dejado bien marcados los cimientos de su texto desde el inicio del proceso, acabarán volviendo atrás en muchas más ocasiones y esto, obviamente, les restará tiempo para otras operaciones posteriores. Otra opción, como hemos comprobado en el grupo 3, es que esa carencia de planificación les aboque a un proceso impulsivo en el que, cuando retrocedan para programarse lo hagan a través de decisiones rápidas y poco meditadas. Esto coincide plenamente con algunos de los estudios a los que se ha hecho mención en el marco teórico⁹⁶ (Berninger et al. 1996; Harris, Graham y Mason, 2006) que constatan que una buena planificación influye en una mejora de la escritura de los estudiantes.

Durante la **segunda sesión**, la textualización es la operación por excelencia. Las otras que también destacan en esta jornada son, definitivamente, la planificación y la revisión. Como ya apuntábamos, de nuevo, estas tres operaciones aparecen interrelacionadas puesto que su vinculación es clara. En este sentido, según nuestro análisis, cuanto más ancladas vayan, más complejo es el proceso de escritura y, por tanto, mejor será su resultado final a nivel de composición escrita.

96 Véase el punto 1.4.3. *Los estudios sobre los subprocesos de composición escrita*

Finalmente, *en la última sesión*, la revisión es la operación con mayor peso. El resto aparece, pero con una importancia no comparable. Como indica Rienda (2016), y podemos comprobar con nuestro análisis, los escritores más experimentados son los que más tiempo y esfuerzo dedican a este subproceso. Además, tal y como hemos indicado en el primer capítulo, la revisión de los escritores jóvenes tiene un impacto limitado en la calidad del texto (Fitzgerald y Markham, 1987; MacArthur, 2012).

En este punto, conviene recordar lo mencionado en el marco teórico puesto que coincide con lo dicho por Scardamalia y Bereiter (1992), quienes indicaban que los escritores no expertos realizaban poca planificación antes de escribir y que, respecto a la redacción, se quedaban en un nivel concreto más que global. Para ellos la compleja tarea de la escritura es como un problema de preguntas y respuestas, y por tanto, no necesitan una planificación. Todo esto les aboca a la ausencia de una actividad de texto intentado y, por ende, no se genera demasiado contenido ni se responde a la exigencia de organización textual global, las necesidades del lector o las exigencias del tema.

D. Diferencias entre grupos

Además de las divergencias ya mencionadas hasta ahora, el estudio de la conversación del proceso de escritura ha arrojado datos muy interesantes que nos obligan a poner de nuevo sobre la mesa la complicada cuestión de la formación de grupos. Es, como muchos autores señalan, muy difícil constituir grupos capaces de crear esa conexión necesaria para lograr un trabajo que vaya más allá del *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1987) a *transformar el conocimiento*.

A sabiendas de que se trata de un asunto muy debatido y que comporta dificultades para llevarlo a cabo en las aulas, incorporaremos aquí nuestras conclusiones, siempre partiendo de que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar en grupos y menos para elaborar un escrito. Consideramos esencial esta puntualización

porque, en agrupaciones con práctica en escritura colaborativa, creemos que la situación hubiera sido, al menos, un tanto distinta. Por ejemplo, quizás los roles no estarían tan asumidos por los estudiantes, estos no tratarían de hacer valer su opinión sobre la del resto sino que colaborarían y trabajarían conjuntamente escuchando y aportando ideas.

Dicho esto, uno de los grupos (G1) ha despuntado respecto a los demás y esta era su principal característica:

- Homogeneidad no radical: un nivel similar de conocimientos/habilidades. Aunque no podemos demostrar que esto garantice el éxito del trabajo⁹⁷, sí ha propiciado una conversación rica y productiva en la que las ideas de uno se veían reforzadas o mejoradas por las del compañero. El objetivo era común y todas las tareas estaban repartidas de forma equitativa. Ninguno de los dos ha querido imponer su criterio respaldado por una supuesta superioridad. La colaboración exitosa, como ya sugería Dale (1993), se caracteriza por mayor tiempo de habla y mayor compromiso con las ideas de los demás. El diálogo del grupo modelo estaba centrado en planificar y componer el escrito.

Podemos decir, pues, que el grupo 1 sí ha llegado a, como indica Camps (2017) dedicar tiempo a pensar y repensar sus palabras, a verificar las operaciones implicadas. Y estas han sido recursivas, pero controladas por los alumnos en coherencia con aquellos objetivos que pretendían conseguir. El mencionado mecanismo de control es uno de los componentes fundamentales de los modelos cognitivos, pero, para que este pueda darse, el texto se ha tenido que ver inmerso en un contexto. Es así como podemos concluir que José Luis y María han llegado al proceso de *transformar el conocimiento*.

⁹⁷ Son muchos los matices que pueden afectar al trabajo colaborativo como puede ser, por ejemplo, la personalidad de los alumnos, la relación entre ellos o el hecho de que hayan elaborado escritos en grupo con anterioridad.

E. Mejoras respecto a las operaciones en las futuras aplicaciones de SD

Nuestro análisis confirma que, para posteriores SD, habría que hacer más hincapié en las siguientes operaciones:

1. **Planificación:** como hemos indicado más arriba, la ausencia o insuficiencia de tiempo dedicado a planificar puede afectar al conjunto completo de la composición escrita. Para los alumnos más expertos quizás esto no sea un problema, pero para la mayoría (la práctica totalidad de los estudiantes incluidos en esta investigación, por ejemplo) es absolutamente necesario dedicar un tiempo de calidad a la planificación. Por ello, como mejora futura, tras comprobar su carácter esencial, incluiríamos, por una parte, más tiempo a profundizar en cómo se planifica. Por otro lado, dedicaríamos una sesión (siempre y cuando se tratara de estudiantes no expertos) en la que únicamente pudieran dedicarse a esta operación.

2. **Organización y control:** las características específicas de este planteamiento didáctico (SD) obligan a que la nitidez de las instrucciones sea impecable. Tras analizar el proceso de conversación, hemos podido detectar que, esos flecos quizás no aclarados al 100% en esta SD han provocado que desviarán su atención del proceso de escritura en más de una ocasión.

11.1.2. ¿Qué dificultades presentan los alumnos cuando se enfrentan a la escritura?

Del análisis de la interacción durante el proceso de escritura hemos podido extraer algunos aspectos en los que los alumnos presentan especiales dificultades:

1. La operación de planificación no ha resultado del todo productiva en algunos casos y esto ha supuesto (veáse 11.11.1) un escollo para completar la tarea tal y como estaba prevista. Como mencionaremos un poco más adelante, resulta necesario hacer más hincapié en esta operación puesto que es clave para el conjunto del proceso de composición escrita.

2. Pese a los modelos reales trabajados durante la secuencia didáctica (véase anexo), no todos los han tenido en consideración una vez puestos en la producción de su propia reseña ni los han tenido a mano (durante la conversación se producen referencias explícitas al *Cuaderno de Bitácora*, por ejemplo). La falta de una representación mental del texto les ha ocasionado problemas que han “resuelto” a través de dos estrategias:
 - a. Decantarse por la práctica escritora a la que están acostumbrados, esto es, la de *decir el conocimiento*. Por tanto, no han sabido resolver el problema, simplemente lo han obviado continuando de la manera que saben.
 - b. Consultar todas las dudas a la profesora y, a partir de sus sugerencias, ir construyendo su texto. Dado que no todo lo podrían preguntar, han utilizado una sola idea (en consonancia con lo hablado con la docente) y han logrado ampliar esa idea hasta tener finalizada una reseña.

3. Pese a tener una pauta de evaluación formativa que contaba con diferentes ítems, hemos constatado que el aspecto ortográfico continúa siendo al que mayor importancia dotan. Esto nos descubre que, ellos, aunque sea de manera inconsciente, es en lo que más se fijan antes de textualizar. Realizan referencias a otros puntos relacionados con la coherencia o la cohesión, pero, comparados con la ortografía, quedan muy por debajo en su escala de prioridades de revisión. Nos planteamos pues cuál es el motivo por el que le dan tanta importancia a la ortografía y la saben apreciar mejor. Una de las respuestas podría ser lo indicado por Butterfield et al. (1994) quienes afirmaban respecto a la revisión que, tanto para escolares como para adultos, los errores de significado son más difíciles de detectar y corregir que los errores de superficie. Otra podría ser, como citamos más adelante, la influencia de la corrección por

parte de los profesores. Pero, quizás, además de esa facilidad a la hora de detectarlos y la conducta por las evaluaciones de los docentes, existan más razones que sería interesante conocer.

4. La organización del tiempo ha sido también una dificultad en algunos casos. Si en la primera sesión (salvo en el G3) se produjeron interesantes conversaciones sobre cómo llegar al público o qué pensarían los lectores sobre el tema que habían elegido, en la siguiente esto casi desaparece y, durante la tercera, es inexistente. Salvo el grupo que hemos considerado “modelo” (G1), el resto llevan un ritmo de escritura un tanto confuso en algunos aspectos. Esto ocasiona que puntos de gran valor (referencias al contexto, creación de nuevas ideas que mejoren las ya propuestas al principio...) queden sin desarrollarse y, en consecuencia, se lleve a cabo un proceso de escritura menos complejo.
5. En último lugar, no queríamos dejar de aludir a otras dificultades de tipo lingüístico y psicológico. No podremos extendernos en ellas puesto que sobrepasan el campo de investigación de este trabajo, pero sí queríamos, al menos, mencionarlas. Como indica Romero (1989, página 51), por una parte, “Para la mayoría de nuestros alumnos, los cuales viven en el mundo de la imagen, del sonido y la informática, la expresión escrita constituye una actividad difícil, ya que supone trasladar unos contenidos de expresión de un “código” conocido y espontáneo a otro que deben aprender en la escuela y que ofrece dificultades de índole muy diversa”. Además, “la capacidad de realizar composiciones escritas demanda un cierto grado de madurez mental y la posesión de unos hábitos mínimos de orden lógico, comprensivo y expresivo” (Romero, 1989, página 53).

11.1.3. ¿En qué sentido la escritura en el marco de una SD favorece este proceso?

La escritura en el marco de este planteamiento didáctico presenta, según nuestro análisis, múltiples ventajas:

1. El hecho de que se trate de un texto sobre un tema trabajado durante toda la secuencia (en nuestro caso, las nuevas tecnologías) origina una interacción más rica y productiva. Han estado visionando documentos audiovisuales, han leído artículos, han realizado lluvias de ideas y todo ello les ha llevado a ser levemente ‘expertos’ en la materia.
2. En sus conversaciones se ha hecho palpable que se ha trabajado a partir de textos reales y sobre un ámbito que conocen y que viven en su día a día. Este conocimiento, más difícil si es de una temática alejada de sus intereses, ha logrado aumentar su confianza. Con esto no queremos decir que solo haya que escribir sobre aspectos del gusto del alumnado, ahora bien, dependiendo del género discursivo que se les exija, sí consideramos que resulta un acierto tenerlo en cuenta, especialmente en cursos bajos como es nuestro caso. En este sentido, para dar una opinión con convencimiento, es necesario tener cierta seguridad en nuestras afirmaciones.
3. La organización clara de las secuencias didácticas, las actividades con carácter holístico y siempre relacionadas con el proyecto final, favorecen el proceso de escritura. Todo ha sido trabajado previamente en el aula, desde el vocabulario a la estructura de la reseña y esto logra que los alumnos tengan claro con qué recursos se puede construir el escrito que se les pide.
4. Así mismo, trabajar con una plantilla les ordena el discurso potenciando sus propias capacidades, podríamos exponer que les libera del peso del orden mejorando notablemente sus escritos.

5. Como acabamos de recordar en este primer punto de las conclusiones, el proceso de composición escrita es complejo y exige un gran esfuerzo cognitivo. Por este motivo, consideramos de mucha importancia que la escritura se lleve a término también dentro del aula y con tiempo suficiente. Para los escritores inexpertos, el respaldo del profesor y de sus materiales es necesario para poder elaborar una redacción de manera exitosa (Camps y Milian, 2000).

6. La escritura colaborativa propia de las SD repercute positivamente en el proceso y esto es debido a dos motivos:
 - a. Compartir una tarea de tanta complejidad aligera la carga. Entre compañeros se ayudan, se complementan y aumentan sus conocimientos. Como veremos más adelante, además, ese trabajo conjunto potencia la reflexión metalingüística. Además, cometen menores errores y cumplen las pautas dadas previamente.
 - b. En grupos numerosos, el trabajo en pequeño grupo/parejas procura la posibilidad al docente de ofrecer al alumnado una atención más personalizada. Mientras el docente resuelve una duda concreta, el resto está elaborando su reseña. No se para el proceso como sí ocurre cuando escriben de manera individual.
 - c. Varios estudios han destacado el impacto positivo en la escritura de la colaboración. Graham y Perin⁹⁸ (2007), por ejemplo, indicaban que, probablemente, uno de los claros beneficios de este tipo de escritura es que promueve el diálogo sobre ello y la comprensión metacognitiva.

Respecto al planteamiento didáctico de las SD, como indican Myhill et al. (2008), enseñar a los alumnos estrategias para la escritura implica que dominen la autorregulación y va más allá de la planificación, la textualización o la revisión: es fundamental que los alumnos aprendan los conocimientos y habilidades necesarios

⁹⁸ Véase punto 3.3.

para utilizar estas operaciones. De esta manera, en un futuro, de manera independiente, podrán hacer uso de dichas estrategias. Lavelle et al (2002)⁹⁹ hacen hincapié en la importancia de la automotivación y la autorregulación. En cualquier caso, ambas capacidades son trabajadas en una secuencia didáctica completa.

En relación con lo descrito en este punto, nos gustaría reiterar lo dicho por Camps (1994)¹⁰⁰ quien hace especial hincapié en la peculiaridad del uso de la lengua que es a la vez instrumento y objeto de aprendizaje. Como la autora indica, y así lo vemos en el presente estudio, aprender a escribir es un proceso de reconstrucción de la misma lengua y es también aprender a emplearla en una situación comunicativa en la que escritor y lector no comparten el mismo contexto situacional. La producción escrita también permite revisar y consultar, puesto que es un proceso menos automático que la expresión oral. Da pie, pues, a tomar consciencia del proceso, a activar las capacidades metalingüísticas y metacognitivas y a reflexionar sobre la lengua en uso. La utilización del habla la convierte en metalengua y, finalmente, convierte al profesor en un gestor del aprendizaje y posibilita que los alumnos colaboren entre ellos pudiendo realizar una tarea más compleja de la que hubieran hecho individualmente.

⁹⁹ Estos autores llevaron a cabo un estudio para averiguar si los alumnos adoptaban un “enfoque profundo” o un “enfoque superficial donde el objetivo principal era acabar la tarea” y concluyeron que los estudiantes de secundaria (en comparación con los de pregrado) tenían que ser alentados para evolucionar de la superficialidad a la que tendían en un principio.

¹⁰⁰ Véase el primer capítulo de este trabajo doctoral

11.2. La actividad metalingüística de los alumnos, favorecida por la escritura colaborativa

Objetivo 2: preguntas de investigación

- 1.1. ¿Qué tipo de enunciados metalingüísticos se producen durante el proceso de escritura?
- 1.2. ¿Causan las reformulaciones actividad metalingüística?
- 1.3. ¿Durante qué operaciones de escritura se percibe una mayor reflexión metalingüística?
- 1.4. ¿Se aprecian indicios de evolución de esta actividad durante el proceso?

Del análisis de la interacción para la composición escrita (véase capítulo 7 y 8) se puede corroborar que este tipo de colaboración promueve reflexión sobre la lengua. Es decir, la escritura conjunta de los alumnos origina una actividad metalingüística que, si bien es imposible conocer con seguridad (no podemos analizar exactamente qué piensan cuando escriben los estudiantes solos), podemos vislumbrar no ocurriría en el mismo grado si realizan el proceso de manera individual.

Así mismo, hemos podido vislumbrar que esta actividad parece ser cognitivamente más compleja si las operaciones básicas aparecen en relativo equilibrio (por ejemplo el G1 y, en muchos momentos, el G2). A ojos del docente, la discusión sobre el lenguaje parece casi imposible para alumnos de determinados niveles, pero resulta sorprendente cómo, sin dirección ninguna, ellos discuten sobre las palabras, sobre su orden o selección. Así pues, y pese a que entre los términos utilizados en la conversación apenas encontramos científicos, estamos ante un trabajo cognitivo claro que aporta importantes ventajas al dominio de la lengua. Como señalaba Mercer (2001) el diálogo convierte el pensamiento individual en colectivo, influyéndose mutuamente. Para Camps (2017), hablar es necesario, no solo para escribir sino, especialmente, para aprender a escribir. Desde un enfoque

vygotskiano, el proceso interactivo oral (intersíquico) es un instrumento para construir un conocimiento intrapsíquico.

11.2.1. Enunciados metalingüísticos durante el proceso de escritura

Una vez comprobado que se produce esa reflexión metalingüística, el análisis realizado nos ha dado la posibilidad de conocer en profundidad la tipología de estos enunciados durante el proceso de composición escrita. Esto es, de qué aspectos de la lengua hablan los alumnos cuando escriben. Son varios los puntos que querríamos destacar en este sentido:

1. Los grupos que han tenido un proceso de escritura más equilibrado, mantienen esa armonía en los enunciados metalingüísticos.
2. Todos los alumnos, en mayor o menor medida, hablan sobre lengua. Eso sí, como ya hemos señalado, se han obtenido resultados dispares, sobre todo si los estudiamos desde un punto de vista cualitativo. Es decir, si bien el número de enunciados no es demasiado distinto (en los dos primeros grupos, estos enunciados representan el 19% del total, en el tercero, el 15%), cualitativamente, los enunciados de los primeros grupos (especialmente G1) son más extensos y complejos.
3. La utilización de términos específicos es escasa aunque no por ello dejan de reflexionar sobre lo que quieren incluir en el texto.
4. Existe un predominio indiscutible de **enunciados de ortografía y puntuación** y de los relacionados con la **estructura textual**:
 - a. Los primeros, como ya hemos mencionado con anterioridad, son los que más sencillos les resultan y en los que se fijan desde el primer momento. Las *dudas ortográficas* más habituales tienen que ver con las transferencias entre catalán-castellano o entre grafías que suenan igual (B/V – C/Z - */H). Otro punto que nos ha llamado la atención es la preocupación que muestran por los signos de puntuación.

Es probable que la preocupación por los aspectos ortográficos se deba a la propia experiencia escolar dado que son los más sencillos y, además, es lo que se suele priorizar en las concepciones de los maestros. Así lo demuestran Birello y Gil Juan (2014) cuando señalan que los futuros profesores, tras analizar los relatos de alumnos de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, tienen una idea de competencia en la escritura que se refiere a la capacidad de escribir correctamente, limitándola a los aspectos ortográficos sin considerar cuestiones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas.

Asimismo, estos resultados también son coincidentes con los estudios realizados por Graham, Schwartz y MacArthur, 1993; MacArthur, Graham y Harris, 2004 quienes indicaban que los alumnos más jóvenes se centraban en problemas mecánicos y locales, mientras que los mayores también consideraban el significado y los problemas globales. Sin embargo, como ya hemos comentado en el punto anterior ¹⁰¹, esta cuestión nos plantea aún algunos interrogantes que quedarían por resolver.

- b.** La *estructura textual* del género discursivo de la reseña crítica (contenido esencial de la SD “¿Eres lo que escribes?”) es otro de los aspectos sobre los que más conversan los alumnos. Esta actividad metalingüística es, por tanto, una consecuencia más del planteamiento didáctico de las SD. Especialmente importantes son estos enunciados durante la operación de la planificación. Comprobamos, pues, la utilidad de trabajar con los géneros discursivos. Se trata, además, de un aprendizaje que irá más allá del aula ya que, como indican Ruiz Bikandi y Gracida (2009), estos géneros, marcados culturalmente, median en las relaciones en que

¹⁰¹ Véase punto 11.1.2

nos implicamos a través de la actividad social con las otras personas con las cuales compartimos dicha actividad, y guían nuestras prácticas discursivas (los podemos seguir o romper, total o parcialmente, pero no podemos prescindir de ellos).

- c. La divergencia entre estos enunciados entre G1 y G2 con el G3 es debido sobre todo a que este último apenas planifica y, además, el 50% de sus enunciados metalingüísticos son sobre ortografía y puntuación. Como ya hemos citado anteriormente, su proceso de escritura es menos productivo, más lineal y menos complejo que el de sus compañeros.
- d. La inquietud respecto al léxico y otros aspectos clave en esta secuencia didáctica, los vemos reflejados en los enunciados sobre *aspectos lingüísticos*. Todos los grupos los elaboran, pero G3 de manera más atropellada. Por tanto, un proceso de escritura más pausado, con una buena distribución del tiempo y una planificación previa promueve este tipo de enunciados tan esenciales.
- e. Los *enunciados sobre los rasgos discursivos* son bastante escasos, lo que nos hace plantearnos la programación de la secuencia para futuras ocasiones.

11.2.2. La actividad metalingüística surgida de las reformulaciones

Según el análisis (8.8, 8.3, 8.4 y 8.5) realizado y manteniendo la hipótesis de Camps, Milian, Ribas y Guasch (1997), las reformulaciones durante el proceso de textualización son prueba inequívoca de actividad metalingüística aunque, como citaban los mismos autores, dado que en la mayoría de los casos no hay una expresión verbal explícita, no es posible saber si esta actividad corresponde al nivel

epilingüístico¹⁰² o si, por el contrario, corresponde a un nivel de automatización en el que es innecesaria la verbalización.

Al menos en el caso que presentamos (8.5) coincide que:

- ▶ La mayoría de las reformulaciones ocurren en la segunda sesión cuando, después de la planificación de la primera jornada, los estudiantes comienzan a dar forma a sus ideas. Es en ese momento de textualización cuando, tras la propuesta de uno, el compañero aporta una mejora. En ocasiones, se queda simplemente ahí (por ejemplo, en el G3), pero otras veces el diálogo continúa (G.1), en busca de la idea que más se adapte a las necesidades, aumentando de esta manera su reflexión. Como podemos comprobar, por tanto, el proceso de composición escrita en grupo se convierte en un instrumento de aprendizaje (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 1997).
- ▶ Las reformulaciones simples son las más numerosas en todos los grupos, sin embargo, en el grupo que hemos considerado modelo (G.1), encontramos un buen número de reformulaciones con negación explícita y también con reflexión (prácticamente todas sin metalenguaje).
- ▶ Mayor número de reformulaciones = mejor trabajo en colaboración = proceso de composición escrita más equilibrado (GRUPO 1)

Las reformulaciones, además de provocar un trabajo cognitivo (con independencia del tipo que sean) son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita colaborativa. Gracias a ellas, los alumnos, 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

¹⁰² Nivel epilingüístico: 'comportamiento que se manifiesta desde una edad temprana, pero que no es controlado conscientemente por el individuo. Son manifestaciones explícitas de un conocimiento funcional de las normas de organización o uso del lenguaje'. (Gombert, 1992, página 13; traducción de Myhill y Jones, 2015)

productiva. Como indican Newell y Simon (1972), este proceso se asemeja al de resolución de problemas.

11.2.3. Reflexión metalingüística: operaciones, momentos y evolución

A grandes rasgos, la reflexión metalingüística puede aparecer y, de hecho, hemos podido comprobar que así sucede (véanse puntos 8.2, 8.3, 8.4 y 8.5), en cualquier momento desde que los alumnos comienzan a trabajar en su composición escrita. En el instante en que inician su tarea, son múltiples las dudas que les asaltan, los escollos a los que se enfrentan y eso les hace crecerse ante las circunstancias y buscar entre sus conocimientos previos (aprendidos antes o durante la SD) para encontrar una solución. Ahora bien, también es cierto que durante determinadas operaciones hay más posibilidades de que ocurran. Estos datos ofrecen a la didáctica un campo sobre el que profundizar ya que, si logramos ampliar dichas operaciones, estaremos aumentando las opciones de que los estudiantes reflexionen sobre la lengua utilizando la propia lengua.

En primer lugar, la operación en la que se generan más *enunciados metalingüísticos* en global es la revisión tanto de texto escrito como de texto intentado. Tiene sentido puesto que están volviendo sobre lo hecho/propuesto con el fin de mejorarlo y, por tanto, necesitan encontrar asideros en los que apoyar su creencia de que algo debe ser modificado. Estos asideros son los enunciados metalingüísticos, es decir, la explicación lingüística de por qué tienen que cambiar cualquier aspecto ya pensado (escrito o simplemente esbozado en voz alta).

Esto nos reafirma en lo ya analizado en el punto 7, que los alumnos dedican buena parte de su tiempo a la revisión. No en todos los grupos esta operación se da de igual manera ni con el mismo grado de profundidad, pero los enunciados metalingüísticos son un buen elemento que diferencia un proceso complejo de otro

más básico. Respecto al momento, la mayoría se dan durante la tercera y última sesión.

Por otra parte, las *reformulaciones*, indudablemente, son parte de la textualización (escrita o intentada) porque de hecho, son estas propuestas las que dan pie a realizar una reformulación. Así pues, la sesión en las que más se producen es en la segunda. Es en ese momento en el que le están dando palabras a sus ideas y están conformando su texto.

Sobre la *evolución*, la presencia equitativa de enunciados metalingüísticos y reformulaciones a lo largo de todo el proceso de composición escrita ha resultado un indicativo de un proceso más ordenado, recursivo y, por tanto, menos lineal. La razón es que, si después de una operación surge otra que provoca, por cualquier motivo, volver a la anterior (por ejemplo $Ti > Rti > Ti > Rti > P > Te > Rte$) es una prueba de un mayor trabajo cognitivo y un esfuerzo mental superior.

11.3. Ampliación del conocimiento sobre la actividad metalingüística producida en el marco de una SD

Objetivo 3: Preguntas de investigaciónn

- 3.1. ¿Qué incidencia tiene el planteamiento didáctico de la SD en la emergencia de la actividad metalingüística?
- 3.2. ¿Cómo es el lenguaje que utilizan los alumnos en sus reflexiones metalingüísticas?
- 3.3. ¿Qué dificultades muestran? ¿Qué estrategias utilizan para superarlas?

Tal y como ya hemos mencionado al concluir las ventajas que aporta la escritura enmarcada en una SD, lo mismo ocurre con la actividad metalingüística. Según nuestros resultados, *no podemos separar este fenómeno reflexivo del planteamiento*

en el que se encuentra inserto. El hecho de haber trabajado los mecanismos de cohesión durante la secuencia o haber profundizado sobre el vocabulario modalizador o la estructura de las reseñas críticas ha estimulado una mayor actividad metalingüística que hemos podido comprobar después gracias al registro en audio de la conversación mientras redactan. Como señalan Camps, Guasch, Milian y Ribas (1997) en su estudio, la actividad metalingüística está estrechamente relacionada con los componentes de la SD. El diseño de las secuencias tiene dos ejes que se interrelacionan: una actividad de redacción en un contexto discursivo explícito y una actividad de enseñanza-aprendizaje relacionada con el proceso de composición escrita (en la que también se trabajan contenidos específicos referidos al tipo de discurso y al género textual que se trabaja). En nuestro caso, también ambos aspectos se ven después reflejados en la actividad metalingüística.

En resumidas cuentas, durante las sesiones previas (véase punto 6) se ha ahondado en nuevos contenidos siempre desde un punto práctico aunque con un sostén teórico (el Cuaderno de Bitácora). Todas las actividades previas de cualquier aspecto lingüístico-discursivo han aumentado su conocimiento en la materia dándoles así más margen para poder reflexionar sobre ello. Por ejemplo, los enunciados sobre ortografía y puntuación se hubieran producido igual, pero ¿y sobre la necesidad de buscar un sinónimo o sobre el tema polémico o los argumentos? No lo creemos. Por ello, podemos concluir que este tipo de planteamiento didáctico propuesto por Camps y desarrollado por el grupo de investigación GREAL (UAB) siembra todas las semillas para que sus resultados sean productivos también a nivel de reflexión sobre la lengua.

En esta línea, los alumnos de segundo de ESO siguen utilizando en la mayoría de ocasiones un lenguaje espontáneo (no científico) para reflexionar sobre la lengua. Pese a que no consideramos este hecho como algo exclusivamente negativo, pensamos que es necesario hacer una parada aquí. Y es que, en más de una ocasión, en el análisis, hemos podido comprobar que esta deficiencia en cuanto a

terminología les ha supuesto una barrera para explicar aquello que deseaban modificar. Por ejemplo, a la hora de hacer mención al motivo por el que utilizar un tiempo verbal y no otro o, también, a por qué es necesario hacer uso de un signo de puntuación y no otro. Al no tener el conocimiento para “nombrar” el motivo, han tenido que utilizar otro tipo de estrategias. Esto encaja con lo mencionado en el marco teórico en el que hemos hecho referencia a Robinson¹⁰³ (2005) quien señala que aunque la capacidad de utilizar el metalenguaje no implica necesariamente que el alumno sea más avanzado en sus habilidades, sí que indica que, tener una terminología desarrollada, aporta una especial ventaja al estudiante puesto que se puede referir a su propio lenguaje de una manera más precisa.

En esta línea, el análisis realizado nos ha permitido observar qué *estrategias utilizan los alumnos cuando tienen una duda lingüístico-discursiva*:

1. Acuden al repertorio de conocimientos que ya tienen. Para ello hacen referencia a algo que han visto, escrito y o que creen haber escuchado en clase. Tal y como indica Durán (2012), cuando se encuentran delante de algún problema lingüístico, los estudiantes apelan a su conocimiento implícito del funcionamiento de la lengua como usuarios competentes. Ahora bien, el paso de una conciencia de usuario a una conciencia gramatical no les resulta sencillo puesto que es ahí donde se muestran sus carencias respecto a conocimientos gramaticales.
2. Buscan en los materiales teóricos preparados. Es importante hacer hincapié en que, por lo que hemos podido observar, antes de ir directamente a un ejemplo práctico (tenían modelos que seguir) han preferido acudir a los breves y ligeros apuntes que se incluían en su Cuaderno de Bitácora. Esto lo hemos podido comprobar especialmente cuando querían buscar un marcador textual o cuando querían el esquema de la reseña. Además, si no conocían un apartado que tenían que incluir (por ejemplo “resumen objetivo”) se auxiliaban antes con la definición que con el modelo práctico

¹⁰³ Véase punto 2.3.4

que también hacía mención a lo mismo.

3. Preguntan a la profesora. Tanto en esta investigación como en la otra llevada a cabo el curso anterior, pudimos evidenciar con sorpresa cómo muchos alumnos, con gran precipitación (antes de reflexionar), han levantado la mano para que sea el docente el que resuelva su duda. Esto nos plantea una tesis interesante a la par que compleja: ¿dejamos los profesores que los alumnos piensen si respondemos tan rápidamente?, ¿es esta una estrategia que deberíamos cambiar con el fin de potenciar el espíritu crítico y de reflexión de los estudiantes?

Según la terminología de Swain (2010)¹⁰⁴, el denominado “*languaging*” son las deliberaciones que los alumnos llevan a cabo para resolver problemas relacionados con el lenguaje. Cuando los estudiantes trabajan de manera colaborativa, como ocurre en las SD, atienden a los problemas que surgen cuando están escribiendo y, al mismo tiempo, contribuyen al aprendizaje del lenguaje. La unión en parejas o pequeño grupo permite a los alumnos centrarse mejor en los problemas lingüísticos y juntos desarrollar una comprensión más profunda del lenguaje. Así pues, este diálogo provee a los alumnos de oportunidades de usar el lenguaje, y también de reflexionar sobre el propio uso del mismo. Como resultado de esta colaboración, los estudiantes consiguen conjuntamente sobrepasar sus competencias individuales. Por tanto, secuencias como la propuesta promueven el desarrollo de la conciencia metalingüística así como de la metarretórica y metaestratégica (Horning, 2006)¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Véase punto 3.3.

¹⁰⁵ Véase punto 2.4.4.

11.4. Integración en la composición escrita de los contenidos lingüístico-discursivos trabajados durante la SD.

Objetivo 4: Preguntas de investigación

- 4.1. ¿Cómo es el uso de los mecanismos de cohesión textual de los alumnos en sus reseñas críticas?
- 4.2. ¿Se produce una evolución en el uso de los mecanismos de cohesión textual?
- 4.3. ¿Qué mecanismos son integrados más fácilmente por los estudiantes? ¿Con cuáles cometen más errores o muestran más dificultades?
- 4.4. ¿Se percibe alguna diferencia entre el uso de mecanismos cuando trabajan en parejas?
- 4.5. ¿Cuál es su conocimiento teórico respecto a los mecanismos de cohesión trabajados en la SD?
- 4.6. ¿Cómo son los contenidos respecto a este tema que plantea el libro de texto hasta final del primer ciclo de ESO? ¿Qué diferencias muestra con el planteamiento didáctico de la SD?
- 4.7. ¿Qué incidencia en la riqueza léxica que presentan los alumnos tiene el trabajo a partir de una SD de estas características?

11.4.1. Uso de los mecanismos de cohesión textual por parte de los alumnos: evolución y características (responde a las preguntas 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4)

Tras el análisis comparativo de las reseñas individuales previas a la SD con las posteriores, podemos concluir que, a nivel general, efectivamente, se produce una *evolución positiva en el uso de los mecanismos de cohesión* tras el trabajo realizado durante la secuencia. Además, esta mejora es más evidente cuando trabajan de forma colaborativa que cuando lo hacen individualmente (véanse puntos 9.2/9.3/9.4/9.5). En este sentido, el aumento de la utilización correcta de algunos de ellos es indiscutible en todas las agrupaciones, pero en otros elementos cohesivos existe disparidad en el resultado de los grupos.

Así pues, en primer lugar mencionaremos aquellos mecanismos que han sido más empleados por todos los estudiantes; al mismo tiempo, incluiremos las divergencias que nos presentan los distintos grupos. Dado que a estas alturas del presente trabajo doctoral, estamos familiarizados con el proceso de escritura llevado a cabo (aunque lo rememoraremos), indagaremos para dilucidar en lo posible si existe un vínculo entre “equilibrio del proceso de redacción – mejora del uso de dichos elementos”. Esto podría resultar de interés para futuros estudios centrados en las agrupaciones de estudiantes, un campo de investigación didáctica que, por cierto, es del todo preciso.

▶ **Conectores:** Todos los alumnos presentan un aumento sustancial en el uso de este mecanismo de cohesión. Como hemos podido extraer de sus conversaciones, es un aspecto por el que se han preocupado y que no les ha reportado apenas dificultades.

▶ **Repeticiones:** Se trata de uno de los mecanismos que peor utilizaban en un principio el conjunto del alumnado y así lo avala el análisis de su texto previo a la SD. Sin embargo, tras las sesiones de trabajo, esta postura se revertió totalmente pasando a ser uno de los aspectos que más citaban en los enunciados de revisión textual que registramos en audio.

▶ **Elipsis y referencias:** El estudio de estos dos mecanismos ha arrojado resultados menos definitorios. Es cierto que la intención de evitar repeticiones les ha llevado a utilizarlos más, pero no en todos los grupos se percibe con igual nitidez. El trabajo para próximas ocasiones en este sentido convendría que fuera más profundo puesto que se ha podido traslucir una mayor dificultad así como más errores.

▶ **Sinónimos, hiperónimos y palabra general:** El análisis de las reseñas de los grupos nos ha aportado resultados dispares respecto a estos tres mecanismos. Se aprecia una mayor conciencia de la necesidad de utilizarlos, pero, por ejemplo, numéricamente el aumento no es tan destacable como en los otros casos (sobre

todo en el caso del grupo 1).

Respecto a la dificultad de los alumnos para integrar los mecanismos de cohesión textual, en los que hemos encontrado más problemas ha sido en las referencias. Esto se debe a errores como la ambigüedad referencial (que provocaba a su vez faltas sintácticas) o el abuso en el empleo de los pronombres.

En cualquier caso, lo que sí hemos podido concluir es que *los mecanismos de cohesión textual son mejor utilizados cuando escriben de manera colaborativa (no cometen ningún error o lo hacen en menor proporción)*. Esto nos lleva a acercarnos a la hipótesis, aunque sería necesario un análisis más intenso para poder concluir alguna afirmación, de que, cuanto más equilibrado y bien trabado es el proceso de composición escrita, mayor es el grado de cohesión de sus textos. Los escritores que han realizado un trabajo de *transformar el conocimiento* (María y José Luis), por ejemplo, han hecho un mejor uso de ellos.

Por tanto, nos acercamos más a la propuesta de Myhill (2011) que incide que su objetivo es introducir a los jóvenes escritores en lo que ella llama ‘repertorio de infinitas posibilidades’ y enseñarles explícitamente las maneras de darle forma a sus frases o textos y cómo la selección de las palabras puede generar distintas posibilidades para crear significado. Así, este acercamiento supone un apoyo a los escritores para que tomen control de los textos que componen y para que tomen decisiones que les permitan dejar su propia voz en ellos.

Tal y como ya hemos mencionado en los capítulos 5 y 6, estas preguntas de investigación y, por ende, las conclusiones correspondientes que se muestran en los siguientes apartados, tienen un carácter secundario y complementario al foco esencial de este trabajo doctoral. Sin embargo, hemos creído de gran interés su introducción en esta tesis tanto por su vinculación con los conocimientos teórico-prácticos adquiridos tras la realización de la SD (pruebas evaluativas) como con el

producto escrito elaborado por los alumnos (riqueza léxica).

11.4.2. El conocimiento teórico/práctico de los mecanismos de cohesión en las pruebas de evaluación

El análisis prueba de evaluación sumativa junto con el cuestionario de valoración final de la secuencia didáctica (9.6) *confirma que su conocimiento teórico-práctico sobre los mecanismos de cohesión es, en general, positivo.*

En primer lugar, respecto a la vertiente más teórica (9.6.1 y 9.6.2), la mayoría de los estudiantes definen correctamente los mecanismos que les son requeridos así como son capaces de aportar ejemplos acertados tal y como se solicitaba en el enunciado de la actividad. En este sentido, uno de los elementos que más dudas presentan es el hiperónimo que, a su vez, es uno de los menos utilizados en sus reseñas críticas.

Estos datos los consideramos todavía más relevantes al presentarlos acompañados de una parte práctica. En estas pruebas se incluían también actividades que exigían un conocimiento que iba más allá de la mera definición¹⁰⁶ puesto que solicitaban valorar el porqué un texto estaba mejor cohesionado que otro (se situaban uno al lado del otro y eran muy similares) así como nombrar unos mecanismos de cohesión subrayados en un breve escrito. Esto es, exigían un determinado grado de comprensión. Así pues, en el primer caso (9.6.3), los alumnos justificaron con corrección el motivo que consideraron, con mayor o menor profundidad. Por otro lado, en el segundo caso (9.6.4), salvo algunas excepciones, la mayoría de estudiantes supieron indicar de qué mecanismo se trataba.

Estos puntos anteriormente mencionados nos llevan a concluir que, una práctica contextualizada como las que se llevan a cabo en una SD, promueve un conocimiento más amplio y desarrollado que se aleja del conocimiento puramente

¹⁰⁶ Como pudimos comprobar en una investigación anterior (2013), el conocimiento de la definición de un elemento lingüístico por parte de los alumnos no implicaba en ningún caso la habilidad para después hacer un uso correcto del mismo o acertar en su reconocimiento.

memorístico, pero sin dejarlo de lado¹⁰⁷.

11.4.3. Los contenidos sobre la cohesión presentados en el libro de texto de los alumnos: diferencias respecto al planteamiento de la SD

En las páginas finales de este trabajo doctoral, nos gustaría recordar uno de los motivos por los que se optó por los mecanismos de cohesión como parte lingüística para investigar. No era sencillo y sí un aspecto amplísimo y difícil de seleccionar y priorizar sus elementos más básicos e iniciales. Sin embargo, las composiciones escritas de los alumnos en su primer año¹⁰⁸ adolecían de errores demasiado significativos como para obviarlos, más allá de las faltas de ortografía, sus redacciones presentaban graves problemas de cohesión. Siendo esencial para la comprensión de un texto, nos pareció de gran importancia indagar sobre este aspecto. Así pues, no podíamos dejar de incluir en este estudio qué es lo que los estudiantes hubieran aprendido sobre este ámbito si hubiéramos seguido exclusivamente el libro de texto durante el primer ciclo de la ESO.

Según nuestro análisis (9.7), son varios los aspectos destacables en este sentido:

- ▶ Los contenidos de todo el libro aparecen de forma compartimentada, y los que son de nuestro interés, salvo en muy pocas ocasiones, aparecen siempre en “Conocimiento de la lengua”. Por tanto, en general, no se relacionan directamente con la escritura ni con la lectura. Esto provoca que los alumnos no aprecien la relación entre utilizar un sinónimo, por ejemplo, y escribir mejor. Para ellos es simplemente “una palabra que significa lo mismo que otra” y que hay que buscar si se requiere en el enunciado del ejercicio correspondiente.

- ▶ El libro insiste especialmente en los conectores, trabaja superficialmente la sinonimia, la hiperonimia y la precisión léxica (palabra general), pero no hace

¹⁰⁷ Como ya hemos comentado en el apartado 11.3, consideramos necesario que los alumnos sean capaces de dominar cierto metalenguaje puesto que hemos podido observar que, en ocasiones, han acusado esta carencia durante el proceso de composición escrita cooperativa.

¹⁰⁸ La docente-investigadora estuvo con ellos también en 1º de ESO

mención ni a la elipsis, ni a las repeticiones ni a la referencia. Por tanto, los alumnos, al acabar segundo de ESO no solo no los habrían trabajado sino que no sabrían que están relacionados con los otros que sí han visto.

► Los mecanismos de cohesión que son introducidos no siguen ninguna organización sino que los que aparecen, lo hacen dosificados a lo largo del libro. Un ejemplo paradigmático es que se trabaja la precisión léxica en la unidad 2 (nominal) y después se vuelve a ella en la 8 (verbal). Teniendo en cuenta un calendario escolar normal, pueden haber pasado tres meses entre ambas por lo que consideramos que, aunque se insista al alumno en su relación, este no lo perciba como tal.

Las diferencias en el planteamiento del libro respecto a las secuencias didácticas son muchas. En primer lugar, este contenido no aparece vinculado prácticamente en ningún caso a la escritura, en las páginas encontramos su definición, quizá se cita que es importante para redactar, pero las actividades no implican esta habilidad (salvo en un ejercicio). Por otro lado, la dispersión de estos contenidos tan relacionados entre sí torna complejo el objetivo de que el alumno los tengan siempre presentes a la hora de elaborar su escrito. Es decir, que no los conciban como elementos individuales sino como un conjunto de herramientas que permiten mejorar sus textos. Esta conclusión va en la línea del estudio de Robinson (2005) que hemos mencionado en el segundo capítulo y que insistía en que los alumnos necesitan desarrollar su terminología metalingüística para ser capaces de referirse a conceptos que les afectan tanto en términos teóricos como en la aplicación en sus escritos.

11.4.4. Incidencia de la SD en la riqueza léxica de los alumnos

Muy relacionado con los puntos anteriores está el análisis que hemos llevado a cabo en el punto 10. En él quisimos comprobar si todo el trabajo con el vocabulario realizado durante la secuencia didáctica había dejado trazas en sus escritos realizados a posteriori. Y sí, las estadísticas concluyen que *la riqueza léxica aumenta*

significativamente tras haber llevado a cabo la SD. Este crecimiento se aprecia tanto en la escritura individual como en la conjunta.

Por otro lado, ahondando en las frecuencias léxicas, hemos podido deducir que, los términos con los que se ha trabajado a lo largo de las sesiones, aparecen en sus reseñas finales. Así pues, los nuevos vocablos y expresiones aprendidas tienen cabida en sus escritos, los necesitan y recurren a ellos.

Una vez más, en este caso relacionado con el vocabulario, nuestro estudio corrobora la productividad del trabajo a través de secuencias didácticas. Y es que, tal y como indica Gómez Molina (1997), la enseñanza del léxico tiene como finalidad que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, dado el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento y su necesidad para la interacción social.

En definitiva, como concluye Parodi (2003), la capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un avance adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente. Para conseguir esa capacidad consideramos necesario un trabajo holístico, repleto de sentido y contextualizado, y, por ello, una gran herramienta es el planteamiento de las SD.

11.5. Consideraciones para la práctica docente

Desde la misma introducción de este trabajo doctoral, se ha hecho especial hincapié en cuál era su origen (la práctica docente) y su objetivo (retornar lo averiguado a la práctica docente). Por tanto, no podíamos poner fin a este estudio sin dedicar un

apartado para exponer las enseñanzas que de él se pueden derivar para la práctica docente. Consideramos necesario exponerlo desde tres perspectivas:

1. Los resultados concretos del presente trabajo: ventajas para el alumnado y para el docente
2. Continuidad de la investigación.
3. La investigación-acción: el docente reflexivo

1. Los resultados concretos del presente trabajo: ventajas para el alumnado y para el docente

El planteamiento de las secuencias didácticas continúa estando vigente en la actualidad y, tal y como hemos podido comprobar, su utilidad se mantiene o, incluso, ha aumentado con las demandas cada vez más exigentes de los currículos escolares¹⁰⁹:

► La escritura dentro del aula es precisa puesto que la más que conocida sentencia de “a escribir se aprende escribiendo” se cumple si se escriben diferentes tipos de textos (Tolchinsky, 1993), para lo cual es fundamental que el aprendiz se familiarice con ellos, desde su uso real y a través del análisis de sus características. Todo esto requiere del apoyo del profesor y, fuera de las clases, esto resulta complejo. En la experiencia que hemos presentado, el trabajo en el aula conformaba más del 90% de la actividad.

¹⁰⁹ Conocimiento y uso progresivo de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: la escritura como proceso de planificación, textualización, revisión y reescritura. Evaluación progresiva de la tarea. Escritura de textos en relación con el ámbito de uso: ámbito personal Conocimiento y familiar (diarios, notas, cartas, invitaciones, etc.), ámbito escolar (resúmenes, esquemas, murales, etc.) y ámbito social (noticias procedentes de los medios de comunicación y de Internet) y en relación con la finalidad que persiguen: narraciones (cuentos, relatos tradicionales, chistes, canciones, etc.), descripciones e instrucciones de la vida cotidiana. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones (Contenidos de primer ciclo de la ESO, Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio).

- ▶ Las SD promueven la escritura con sentido, con un fin claro (y conocido desde el inicio del proyecto) y que sea significativa para los alumnos. No podemos dejar de mencionar aquí el doble objetivo que subyace en todas las secuencias didácticas: el discursivo (¿qué haremos?) y el de aprendizaje (¿qué aprenderemos?). Como ya mencionamos y describimos en el sexto capítulo (véase punto 6.2), la SD objeto de nuestro estudio tiene como proyecto final la escritura cooperativa (en parejas y pequeño grupo) de una reseña crítica sobre un cortometraje. Durante el proceso para alcanzar ese objetivo último, nos marcamos otros como: el aprendizaje de mecanismos de cohesión textual así como la comprensión de las características principales de la argumentación en general y del género discursivo de la reseña en particular.

- ▶ Las interacciones entre alumnos para la escritura facilitan que estos se concentren en su tarea y en los problemas que el proceso de creación del discurso les va generando en las distintas fases. Todo ello promueve una actividad metalingüística muy valiosa.

- ▶ La enseñanza-aprendizaje de contenidos lingüísticos (en nuestro caso los mecanismos de cohesión textual) se incluye de manera integrada en la secuencia y se utiliza para mejorar la composición escrita. Así pues, los estudiantes no los reciben como un contenido ajeno o individual sino como parte del engranaje necesario para la escritura.

- ▶ Las actividades contextualizadas y holísticas como las propuestas en las SD son motivadoras para el alumnado y aumentan la productividad de su trabajo.

- ▶ El rol del docente en este planteamiento didáctico también evoluciona hacia un papel de guía y orientador. Como señala Ramos (2009), es necesario entender la escritura no como una actividad técnica, sino como un proceso cognitivo y afectivo complejo, que permite reorganizar y transformar el propio conocimiento, exige al

profesorado desempeñar nuevas funciones como coordinar, ayudar, sugerir, matizar, indicar... Será, pues, función del docente construir un contexto que ofrece motivos (un sentido, un propósito y una funcionalidad) significativos.

► La experiencia de la puesta en práctica de *¿Eres lo que escribes?* nos ha permitido detectar distintos aspectos mejorables¹¹⁰ para futuras aplicaciones de nuevas secuencias didácticas:

➤ Las clases que incluyan contenidos de carácter más teórico (por ejemplo, la explicación al gran grupo de los mecanismos de cohesión) tendrían que programarse de manera un tanto distinta. El mantenimiento de la atención por parte de los alumnos es complejo y la combinación con actividades prácticas se torna muy necesaria para conservar un ritmo adecuado. Por tanto, quizás la división de estos contenidos en varias sesiones hubiera resultado más productiva.

➤ Muchas actividades requirieron de una corrección más pausada de lo previsto en la programación (por ejemplo, en el caso del artículo “What’s up con whatsapp¹¹¹”) por lo que, para posteriores secuencias didácticas, consideramos conveniente reducir el número de ejercicios propuestos con el fin de evitar la premura en un momento tan esencial como la revisión de lo realizado.

➤ Consideramos que algunas actividades propuestas tuvieron menos rendimiento del deseado debido a que no se dispuso de tiempo en el aula para realizarlas. Es el caso, por ejemplo, del glosario de palabras, que, dado que los estudiantes lo iban elaborando de manera autónoma e individual, no acabó teniendo los resultados esperados. Un número importante de alumnos, por ejemplo, simplemente copió las de sus compañeros antes de entregar el cuaderno de bitácora el último día.

➤ La reflexión de los diarios de aprendizaje, esencial a nuestro parecer, no tuvo los resultados esperados a nivel general. Estas propuestas, nuevas para los alumnos, requieren de un refuerzo por parte del profesor que, por falta de tiempo y previsión, no se dio. Por tanto, para posteriores ocasiones, convendría incluir una

¹¹⁰ Para la completa descripción de esta actividad, véase el apartado 6.2.1.

más profunda explicación de la funcionalidad del diario o bien (si es posible) un tiempo en el aula para llevarlo a cabo.

2. Continuidad de la investigación.

El presente estudio, nacido de la detección de un problema concreto en la escritura de los alumnos, además de aportarnos respuestas, también nos ha planteado posibles líneas de investigación y trabajo que consideramos de interés para el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura:

- Exploración de nuevas vías para la enseñanza de la cohesión textual en la educación secundaria obligatoria. En esta línea, consideramos que sería interesante promover actividades que puedan tener más sentido para los alumnos, que respondan a necesidades de expresión de los estudiantes o que sean más manipulativas, entre otras.
- Estudio de los conocimientos previos sobre elementos de cohesión que presenta el alumnado y las ventajas/dificultades que estos les generan.
- Creación de materiales didácticos manejables que vinculen de manera explícita la cohesión textual con la escritura.

Finalmente, como también han señalado diversos autores con anterioridad (Casas, 2012), consideramos la conversación como fuente generadora de actividad metalingüística. En este sentido, continúan siendo necesarias más propuestas que sitúen la interacción oral en el centro de planteamientos didácticos escolares.

3. La investigación-acción: el docente reflexivo

Llevar a cabo una investigación de estas características siendo, al mismo tiempo, la profesora supone un trabajo arduo y que, en ocasiones, se torna (o eso parece) inabarcable. Entre programaciones, preparación de tareas, grupos de trabajo, proyectos y correcciones quedan tan solo mínimas ranuras para poder poner en marcha una empresa de estas características. Sin embargo, los frutos que se recogen de dicho esfuerzo son de tal envergadura que cabría planteárselo como

parte de nuestra propia práctica docente. El motivo de esta opinión es que la investigación nos “obliga” a reflexionar sobre nuestra práctica docente de una manera intensa y esa introspección nos ayuda a mejorar desde el mismo minuto en que comenzamos.

Las **ventajas que aporta la investigación en el aula** para el profesor son, entre otras, las siguientes:

▶ **Reflexión crítica de la práctica docente:** si somos nosotros mismos los que observamos nuestras clases, los que comprobamos los errores o aciertos de innovaciones que incluimos, entraremos en una espiral que nos llevará a una reflexión crítica de nuestra labor. Y esta inclusión no nos dejará con un aroma a obligación (nadie nos impone que lo hagamos) puesto que partirá siempre de haber topado con algo que no funciona en esas cuatro paredes que tantas vivencias atesoran (el aula). La investigación-acción, sea para “devolver” los resultados a través de un trabajo académico (como en este caso) o para mejorar nuestra práctica individual, es una excelente manera de continuar creciendo como docentes que, desde el principio, ofrece beneficios.

▶ **Relación entre práctica y teoría:** Una de las dudas que nos han asaltado durante la elaboración de este trabajo doctoral es el porqué cientos de estudios de gran interés son desconocidos para el profesorado. Investigadores reputados de las mejores universidades elaboran artículos cuya información sí sirve para replantear o sacar ideas para llevar al aula y, sin embargo, los docentes no tenemos acceso a ellos. Esta “desconexión” desaparece cuando se realiza una investigación en el aula ya que la inercia de buscar soluciones te hace acudir a la teoría para buscar respuestas.

▶ **Construir nuevas propuestas para el aula:** Una vez hemos realizado la investigación, el docente crea y pone en marcha nuevas ideas que, a su vez, vuelve a

comprobar. Esto nos permite como profesores entrar en ese “barco innovador” del que tanto escuchamos hablar, pero que no acabamos de tener claro cómo abordar.

En definitiva, la investigación en el aula es una vía de crecimiento y mejora docente que nos permite aprender mientras hacemos, observamos y reflexionamos. Como señalan Esteve, Melief y Alsina (2010, citados en Esteve 2011) un profesional es competente porque manifiesta conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas que plantea la profesión, y además, porque siente y reflexiona sobre la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional.

La investigación en el aula es, como hemos visto, una vía de mejora de la práctica docente y debería, desde nuestro punto de vista, promoverse y potenciarse. La dificultad está en el cómo, pero, en este sentido, consideramos que una excelente manera sería a través de la formación del profesorado. Tener la oportunidad de aprender a realizar un estudio de una interacción oral, por ejemplo, con un asesoramiento y una guía, permitiría a muchos docentes iniciarse en este ámbito y descubrir todos los beneficios que la investigación puede aportarles.

El lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa; es decir, su uso crea conocimiento en quien lo utiliza
(Wray y Lewis, 2000, página 15)

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA¹¹²

A

- ABAD, V. (2015). *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual. Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO*. Tesis doctoral. Valencia. Universitat de València.
- ADAM, J. M. (1985). Quels types de textes? *Le Français dans le Monde*, 192.
- ADAM, J.M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. París: Ed. Nathan.
- AIRAS-GUNDÍN y GARCÍA SÁNCHEZ (2006). .El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta* 88, 37-52.
- AINSCOW, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado* (Vol. 67). Narcea Ediciones.
- ALBANO, H. Y GIAMMATTEO M. (2004). Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo. *RASAL*, mayo, 133-147.
- ALCARAZ, V., y LINARES, E. M. MA (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel.
- ALEXOPOULOU, A. (2011): “El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva”. *Del texto a la lengua: ‘La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español como L2-LE’*. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, Salamanca.
- ALLAL, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. *Metalinguistic activity in learning to write*, pp.145-166.
- ÁLVAREZ, T. Y RAMÍREZ, M. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- ANDERSON, T.H. y ARMBRUSTER, B.B. (1981). *Content Area Textbooks*. (Reading Education Report no.24). University of Illinois: Center for the Study of Reading.
- ANDREWS, R. (2010): “eaching Sentence-level Grammar for Writing: The Evidence so Far. En T. Locke *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*, (pp. 91–108). New York: Routledge.
- ANDREWS, R., TORGERSON, C., BEVERTON, S., LOCKE, T., GRAHAM, L., ROBINSON, A. y ZHU, D. (2004). *The Effect of Grammar Teaching (Syntax) in English on 5 to 16 Year Olds’ Accuracy and Quality in Written Composition*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- ANTOS, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens: Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache* (Vol. 39). Walter de Gruyter.

¹¹² Para describir las referencias bibliográficas hemos utilizado el formato APA (American Psychological Association), 6ª edición. (<http://normasapa.com>)

ANTOS, G. (1989). Textproduktion: Ein einführender Überblick. En G. Antos & H. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsbereich*. Tübingen: Niemeyer.

AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas: México.

B

BAIN, D. y CANELAS-TREVISI, S. (2009). Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif. Circulation entre deux domaines de la discipline français. En B. Schneuwly and J. Dolz (codos.) *Des objets enseignés en classe de français*, editado (pp. 231-265). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

BAIN, D., y SCHNEUWLY, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, 20, 42-49.

BAJTÍN, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI,

BAJTÍN, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Press. Austin: University of Texas

BARBIERI, M. S., y LIGHT, P. H. (1992). Interaction, gender, and performance on a computer-based problem solving task. *Learning and instruction*, 2(3), 199-213.

BARTHOLOMAE, D. (1980). The study of error. *College Composition and Communication*, 31(3), 253-269.

BARTLETT, E. (1982). Learning to revise: Some component processes. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 345-363). New York: Academic Press.

BASSOLS, M.; TORRENT, A. M. (1996). *Models textuels. Teoria i pràctica*. Vic: Eumo.

BAZERMAN, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.

BAZERMAN, C. (1997). The life of genre, the life in the classroom. En *Genre and writing: Issues, arguments, alternatives* (pp-19-26). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.

BEAL, C. R. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 61, 247-258.

BENNETT, N., y DUNNE, E. (1992). *Managing classroom groups*. Simon & Schuster Education.

BENVENISTE, E. (1971). *The nature of the linguistic sign*. Na.

BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.

BERNÁRDEZ, E. (1994). Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 6-14.

BERNINGER, V. W., CARTWRIGHT, A. C., YATES, C. M., SWANSON, H. L., y ABBOTT, R. D. (1994).

Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared and unique functional systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 161–196.

BERNINGER, V. W., Y SWANSON, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En J. S. Carlson (Series Ed.) y E. C. Butterfield (Vol. Ed.), *Advances in cognition and educational practice, Vol.2: Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CN: JAI Press.

BERNINGER, V. W., WHITAKER, D., FENG, Y., SWANSON, H. L., Y ABBOTT, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34, 23– 52.

BIALYSTOK, E. (1992). Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, 28 (4), 54-64.

BIALYSTOK, E. (1994). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. En N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 549–569). San Diego, CA: Academic Press.

BEREITER, B., FINE, J. y GARTSHORE, S. (1979). *An exploratory study of microplanning in writing*. Ponencia presentada en AERA, San Francisco.

BIRELLO, M., GIL JUAN, M.R (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación infantil en Tejuelo, *Monográfico*, 10, 11-26.

BRIGAUDIOT, M. (1994). Quelques éléments pour une problématique du 'méta' à l'école. *Repères*, 9, 3-1.

BRITTON, J.,BURGESS, T., MARTIN, N., MCLEOD, A., y ROSEN, H. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan.

BRONCKART, J. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.

BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.

BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BRUNING, R., y HORN, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.

HACKER, D. J., PLUMB, C., BUTTERFIELD, E. C., QUATHAMER, D., y HEINEKEN, E. (1994). Text revision: Detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 65.

BUTTERFIELD, E. C., HACKER, D. J., Y ALBERTSON, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239-297.

C

CALKINS, L. (1980). Children's Rewriting Strategies. *Research in the Teaching of English* 14.4, 331-341.

CANDLIN, C. (1983). Prefacio en: *Learning to Write: First Language/Second Language*, ed. A. Freedman, I. Preingle y J. Yalden. Londres: Longman.

CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

CAMPS, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica. Entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.

CAMPS, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.

CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.

CAMPS, A. (1994). Projectes entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2: 7-20.

CAMPS, A. y RIBAS, T. (1996). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.

CAMPS, A.; RIBAS, T.; MILIAN, M.; GUASCH, O. (1997). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 11, 13-28.

CAMPS, A., y MILIAN, M. (1998). Intended text: Metalinguistic activity in text reformulation. En *Writing and learning to write at the dawn of the 21st century* (pp. 113-124). *Writing Conference EARLI SIG Writing*.

CAMPS, A. (2000). Motivos para escribir. En *Textos*, 23, 69-78.

CAMPS, A. y MILIAN, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

CAMPS, A. y RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MECD.

CAMPS, A. (coord.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.

CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

CAMPS, A., FONTICH, X. (2006): La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament. En CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 97-106). Barcelona: Graó.

CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M., RIBAS, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 231-251.

CAMPS, A.; RUIZ, U. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, núm. 2, 211-228. Universidad del País Vasco.

CAMPS, A. (2010). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. En J. Vallès, D. Álvarez, R. Rickenmann (Coords.) *L'activitat docent. Intervenció, innovació i investigació* (pp. 115-124). Girona: Documenta universitària.

CAMPS, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (Coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-31). Barcelona: Graó.

CAMPS, A., Y CASTELLÓ, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36

CAMPS, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En Camps, A. y Ribas, T. (coords.) *El verbo y su enseñanza* (pp. 19-31). Barcelona: Octaedro.

CAIRNEY, T. (1990):. *Teaching Reading Comprehension*. Milton Keynes: Open University Press.

CARTER, R. (1990). *Knowledge About Language and the Curriculum: The LINC Reader*. London: Hodder and Stoughton.

CARTER, R. Y MCCARTHY, M. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

CASADO, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.

CASADO VELARDE, M. C. (1997). "El comentario de textos desde la lingüística del texto". *Lenguaje y textos*, 10, 341-344.

CASAMIGLIA, H. Y A. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Ariel

CASAS I DESEURES, M. (2012). *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la Llengua*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós (edición en castellano).

CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco/libros.
- CASTELLÀ, J. M. (1992). *De la frase al text. Teories de Vús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CASTELLÀ, J.M. (1992). La tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos*, 10, 23-31.
- CASTELLÀ, J.M. (1994). Les tipologies textuais. En CUENCA, M.J. (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües* (pp. 109-124). València:Universitat de València,
- CASTELLÀ, J.M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 15-24.
- CASTELLÓ, M.; MONEREO, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje*, 74, 39-75.
- CASTELLÓ, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En *Camps y M. Milián (Comps.)*. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario: *Homo Sapiens*.
- CASTELLÓ, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". *Signos vol. 35*, 149-162.
- CERVERA, T. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español. *Enunciación Vol. 17*, No. 2, 139-154.
- CHANQUOY, L. (2009).Revision processes. En BEARD, R., MYHILL, D., J. RILEY, J. y NYSTRAND, M. (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (pp. 80–97). London: Sage.
- CHAPMAN, J. (1986). *Why not teach intensive phonics?* Florida: A Beka Book.
- CHAROLLES, M. (1994). Les plans d'organisation du discours et leurs interactions. En: MOIRAND, S. y otros (coords.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés. Colloque Sorbonne*, (pp. 301-313). Berna: Peter Lang.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, 2nd edn. La Pensée Sauvage Editions, Grenoble perspectives. Encyclopedia of mathematics education. Springer, Dordrecht.
- CHRISTIANSEN, T. (2011). *Cohesion: A discourse perspective*. Berna: Peter Lang.
- CHRISTIE, F. (1989). *Writing in Schools*. Geelong: Deakin University Press.
- CHUECA, F.J. (2002). *La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso económico-financiero*. [Tesis doctoral] Universidad de Valladolid: Facultad de Filosofía y Letras.
- CLEAR, J. (1993): From Firth principles: Computational tools for the study of collocation. En BAKER, M., FRANCIS, G. Y TOGNINI-BONELLI, E. (eds.), pp. 271-92. LIBRO??

- CLIFF, G. (2002). Learning through collaborative writing. *Literacy*, 36(1), 4-10.
- COLOMER, T., RIBAS, T. y UTSET, M. (1993). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. *Aula*, 14, 23-28
- CIOFFI, G. (1984). Observing composing behaviors of primary-age children: The interaction of oral and written language. *New directions in composition research*, 171-190.
- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles: DeBoeck / Dueulot.
- COMBETTES, B. (1986). Le texte explicatif: aspects linguistiques. *Pratiques*, 51,
- COMBETTES, B. (1987). Types de texte et faits de langue. *Pratiques*, 56, 5-17.
- COMBETTES, B. (1990). Points de vue... Questions de la rédaction à... *Recherches*, 13, 5-20.
- COMBETTES, B. (1995). Tendances actuelles dans l'enseignement du français langue maternelle. En HUOT, H.; PORTINE, H. (eds.): *La linguistique appliquée aujourd'hui. Problèmes et méthodes* (pp. 89-95). Amsterdam: AFLA (Association Française de Linguistique Appliquée).
- COMBETTES, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement? *Repères*, 39, 41-56.
- CORDEN, R. (2000). *Literacy & learning through talk: Strategies for the primary classroom*. UK: McGraw-Hill Education.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., BENÍTEZ, M., CARMONA, I., JOSÉ, M., y PRADOS GALLARDO, M. D. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- CUDD, E.T. y ROBERTS, L. (1989). Using writing to enhance content area learning in the primary grades. *The Reading Teacher*, vol 42. no.6.
- CUENCA, M.J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- CUENCA, M.J. (1994). La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües, en CUENCA, M.J. (ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües* (pp. 15-34). Valencia: Universidad de Valencia.
- CUENCA, M.J. (1996). "Textos sobre textos. Una reflexión sobre el comentario de textos". *Revista Textos. Didáctica*
- CUENCA, M.J. (2010). *Gramática del texto*. Arco Libros.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, 1.
- CULIOLI, A. (2009). El comentario de textos: planificación, textualización y revisión. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 52, 42-56. París: Ophrys.

CZERNIEWSKA, P. (1992). *Learning about writing: the early years*. Tyndale House.

D

DAHL, K.L.; FREPPON, P. A. Y MCLNTYRE, E., (1995). A comparison of young children's writing products in skills-based and whole language classrooms. *Reading Horizons*, 36(2), 5.

DALE, H. (1993). *Conflict and Engagement: Collaborative Writing in One Ninth-Grade Classroom*. Comunicación presentada en la Reunión Anual de la Investigación Educativa Americana.

DE BEAUGRANDE, R. (1980). *Text, discourse and process: Towards a multidisciplinary science of texts*. Norwood: Ablex.

DE BEAUGRANDE, R.A. y DRESSLER, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

DE BEAUGRANDE, R. (1984). *Text Production: Toward a science of composition*. Norwood, NJ. Ablex

DE GAULMYN, M.M. (1994). La rédaction conversationnelle: parler pour écrire. *Le français aujourd'hui*, 108, 73-81.

DE LA PAZ, S., SWANSON, H. L., y GRAHAM, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 90, 448-460.

DE PIETRO, J.P. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture grammaticale. En DOLZ, J. y SIMARD, C. (eds.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 15-47). Québec: PUL.

DEVET, B. (2002). Welcoming Grammar Back into the Writing Classroom. *Teaching English in the Two Year College*, 8.

DEREWIANKA, B. Y CHRISTIE, F. (2008). *A functional approach to writing development. Learning to write across the years of schooling*. London, GBR: Continuum International Publishing.

DEREWIANKA, B. y FRANCES, C. (2008). *School Discourse : Learning to Write Across the Years of Schooling*. London, GBR: Continuum International Publishing.

DEWEY, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

DEWITT, A. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

DIMANT, R. J., y BEARISON, D. J. (1991). Development of formal reasoning during successive peer interactions. *Developmental Psychology*, 27(2), 277.

DOLZ, J., y ERARD, S. (2000). Metaverbal activities as an approach to teach spoken and written genres. En CAMPS, A., Y MILIAN, M. (Eds.) *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam University Press.

DOMÍNGUEZ, J. M. (2016). *La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal u emancipadora: Un grado común y másteres especializados*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

DONATO, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. *Vygotskian approaches to second language research*, 33456.

DUBOIS, J. (1969). *Grammaire structurale du français: la phrase et les transformations*. Paris: Larousse.

DURÁN, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activar metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

DRUYAN, S. (2001). A comparison of four types of cognitive conflict and their effect on cognitive development. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 226-236.

DURAN, D., y MONEREO, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199.

DURAN, D., y MONEREO, C. (2008). The impact of peer tutoring on the improvement of linguistic competence, self-concept as a writer and pedagogical satisfaction. *School Psychology International*, 29(4), 481-499.

DYSON, A. H., y FREEDMAN, S. W. (1991). *Critical challenges for research on writing and literacy, 1990-1995*. Center for the Study of Writing.

DYSON, A. H. (1992). *From prop to mediator: The changing role of written language in children's symbolic repertoires*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley.

E

EDELSKY, C. (1986). *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Ablex Publishing Corporation: Norwood, N J.

EDWARDS, D., y MERCER, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Routledge.

EDWARDS, D., y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona : Centro de Publicaciones del M.E.C.

EDWARDS, L. (2003). Writing instruction in kindergarten examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 136-148.

EHRI, L. C. (2000): Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Editorial Morata.

ELLIS, R. (1994). Classroom interaction and second language acquisition, en *The Study of Second Language Acquisition* (pp.565-610). Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994). Formal instruction and second language acquisition, en *The Study of Second Language Acquisition* (pp. 611-663). Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. En ELLIS, N. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.79-114).

ELLIS, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, vol. 40, 1, 84-107.

ELLIS, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction". En ELLIS, SHAWN, LOEWEN, ELDER, ERLAM, PHILIP Y REINDERS (Eds). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (pp 3-30). Bristol: Multilingual Matters.

ELOLA, I., y OSKOZ, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.

EMIG, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

EMIG, J. (1983). *The web of meaning*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.

ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki. Orienta Konsultit.

ENGESTROM, Y.; COLE, M. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En SALOMON, G. (ed.) *Distributed cognitions*. New York: Cambridge University Press.

ENGESTRÖM, Y. (2001). Making expansive decisions: An activity-theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children. En ALLWOOD, K.M. Y SELART, M. (Eds.), *Creative decision making in the social world*. Amsterdam: Kluwer.

ENGESTRÖM, Y. y BLACKLER, F. (2005). On the life of the object. *Organization*, 12, 307-330.

ENGESTRÖM, Y. y SANNINO, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.

ERICSSON, K. A., y SIMON, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.

ESTEVE, O., MELIEF, K., y ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

ESTEVE, J. M. (2011). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.

F

- FARRERA, N. (2003). Escribiendo críticas teatrales. Experiencia de secundaria en CAMPS, A. (coord.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 153-159). Barcelona: Graó.
- FAWCETT, L. M., y GARTON, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157-169.
- FEARN, L. y FARNAN, N. (2007). When is a verb using functional grammar to teach writing. *Journal of Basic Writing*, 26, 1-26.
- FERNÁNDEZ, J. (1999). *Traducción y retórica contrastiva a propósito de la traducción de textos*. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann Educational Books Inc., Portsmouth.
- FERRER, M. (2006). El temps de la narració: una seqüència de treball gramatical. En CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 71-83). Barcelona: Graó.
- FERRER, M. y SÁNCHEZ, C. (1996). *La coherencia en el discurso coloquial*. Rosario: UNR editora.
- FERRIS, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Routledge.
- FISHER, E. (1993). Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged. *Language and Education*, 7(4), 239-257.
- FISHER, C. (2004): "La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire". En C. Vargas (ed.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, pp. 383-393. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- FITZGERALD, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481- 506.
- FITZGERALD, J., y MARKHAM, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4, 3-24.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata – Fundación Paideia Galiza.
- FLORES-ROMERO, R., TORRADO-PACHECO, M. C. E. y MAGNOLIA-MESA, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas, *Latinoamericana de Psicología* 38, 3, 457-475.
- FLOWER, L (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-36.
- FLOWER, L. (1980). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.

FLOWER, L. (1987). Interpretive acts: cognition and the construction of discourse. *Poetics*, 16, 109-130 (Traducción: Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs. *Articles*, 5, 81-101, 1995).

FLOWER, L. (1989). Cognition, context and theory building. *College Composition and Communication*, 40, 282-311.

FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press.

FLOWER, L., y HAYES, J. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En GREGG, L. y STEINBERG, F. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

FLOWER, L., y HAYES, J. (2011). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: FLACSO.

FONTICH, X. (2006). Una secuencia didáctica sobre la complementación verbal: la clasificación de los verbos según los complementos verbales, en CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 173-191). Barcelona: Graó,

FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori - ICE Universitat de Barcelona.

FONTICH, X. (2010). La construcció del saber metalingüístic en la interacció en petit grup, en GUASCH, O. y MILIAN, M. (EDS.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos* (pp. 135-148)- Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

FONTICH, X. (2010). *La construcción del saber metalingüístico. Estudio sobre l'aprenentatge de la gramática d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didáctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

FONTICH, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6, 1- 19.

FONTICH, X. Y CAMPS, A. (2013). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29, pp. 598-625.

FONTICH, X.; RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2014). La enseñanza de la gramática en la educación obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, pp. 5-7.

FONTICH, X. (2014). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. Un marco para el debate. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, pp. 7-15.

FORMAN, E. A., y MCPHAIL, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*, 213-229.

FREINET, C. (1960). *Le texte libre*. Cannes: Coopérative de l'Enseignement Laïque.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury Press.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1987). *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.

G

GADDY, B., WILLIAM, T, y MARZANO, R. (1996). *School wars: resolving our conflicts over religion and values*. Jossey-Bass: San Francisco.

GALLON, M., y WILLIAMSON, J. (1992). *Groupwork in the Primary School*. London: Routledge.

GARCÍA, M. (2002). Géneros, tipología y proceso. *Lenguaje y textos*, 19, 85-93.

GARCÍA RODRÍGUEZ, R. (2005). Mecanismos de cohesión léxica: análisis comparativo de algunas propuestas clasificatorias. *Interlingüística*, 16, 503-515.

GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Madrid: Ariel.

GARTON, A. F., HARVEY, R., y PRATT, C. (2003). The role of language in collaborative problem solving. No publicado.

GASPAR, M.; OTAÑI, I. (2002). Gramática, lectura y escritura: Aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Ponencia en el Simposio Internacional *Lectura y Escritura: nuevos desafíos*, Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo.

GASPAR, M.; OTAÑI, I. (2003). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Cultura y Educación*, 15, 47-57.

GASPAR, M. y OTAÑI, L (2004). "La Gramática" en Maite Alvarado (coord) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Univ. Nac. de Quilmes Editorial.

GALBRAITH, D. (2009). Cognitive models of writing. *German as a foreign language Journal*, (2-3), 7-22.

GARCÍA GUZMÁN, A. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en E. P.* Granada: Universidad.

GIRAUD, P. (1960). *Problemes et methodes de la statistique linguistique*. Paris: Presses Universitaires.

GOLBECK, S. L., y SINAGRA, K. (2000). Effects of gender and collaboration on college students' performance on a Piagetian spatial task. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 22-35.

GOMBERT, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. Paris: Chicago University Press.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (Reale)*, 7, 69-93.

- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua*. Madrid: Cátedra.
- GONZALVO, L., y CAMPS, A. (2003). Els conceptes metalingüístics dels alumnes de secundària: el subjecte. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 31, 111-123.
- GRAHAM, S., SCHWARTZ, S. S., y MACARTHUR, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composition process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- GRAHAM, S., y PERIN, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- GRAHAM, S., MCKEOWN, D., KIUHARA, S., Y HARRIS, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.
- GRAVES, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann Educational Books: Exeter.
- GRICE, H.P. (1975). Logic and conversation, en DAVIDSON Y HARMAN (eds.) *The logic of grammar* (pp. 41-58). Dickenson, Encino: California.
- GUASCH, O. y MILIAN, M. (1999). De cómo hablando para escribir se aprende lengua. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 15, 47-59.
- GUASCH, O. (2002). Hablar para escribir. *Aula de innovación educativa*, 111, 15-17.

H

- HACKER, D. J. (1994). Comprehension monitoring as a writing process. En BUTTERFIELD, E. C. (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*, 2 (pp. 143-172). Greenwich, CT: JAI Press.
- HALLIDAY, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. y HASAN R. (1976). *Cohesion in English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- HALLIDAY, M. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1980). *Text and context: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Tokio: Sophia University Press.
- HALLIDAY, M. Y HASAN, R. (1985). *Language, Context and Text: a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- HALLIDAY, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold
- HALLIDAY, M. (1994). *Functional grammar*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. (2002). On grammar and grammatics. En WEBSTER, J. (Ed.), *The collected works of M.A. K. Halliday* (Vol. 3; pp. 384-417). London: Continuum. Oxford: Oxford University Press.

HALLIWELL, S. (2002). *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

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*. Disertación sobre la tesis doctoral (inédita), University of London.

HARRIS, K. R., GRAHAM, S., y MASON, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295–340.

HASAN, R. (1985). The structure of a text. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, 52-69.

HAYES, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En LEVY, C. Y RANSDELL, S. (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

HAYES, J.R. y FLOWER, L. (1980) . Identifying the Organisation of Writing Process. En GREGG, L.W. Y STEIMBERG, E.R. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale (pp. 3-30). N.J., Erlbaum,
HERNÁNDEZ-NAVARRO, F. y CASTELLÓ, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa* (Méx. DF) vol.14 no.65.

HERRERO, Á. (2005). Lenguaje y texto. En LÓPEZ, Á. Y GALLARDO, B. (Eds.), *Conocimiento y lenguaje* (pp. 289-324), Valencia: Universitat de València.

HIGGINS, L., FLOWER, L., y PETRAGLIA, J. (1992). Planning text together: The role of critical reflection in student collaboration. *Written communication*, 9(1), 48-84.

HILLOCKS, G., Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Conference on Research in English/ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

HILLOCKS, G., Jr y SMITH, M. W. (1991). Grammar and usage. En FLOOD, J., JENSEN, J. M., LAPP, D. Y SQUIRE, J.R. (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 591–603). New York: Macmillan.

HILLOCKS, G., Jr. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teacher College Press.

HILLOCKS, G., y SMITH, M (2003). “Grammar and Literacy Learning.” En FLOOD, J., JENSEN, J. M., LAPP, D. Y SQUIRE, J.R. (Eds.), *Handbook on Teaching the Language Arts* (pp. 721–737). New York: Macmillan.

HINOJOSA SERRANO, R. (1987). *Literatura y escuela*. Granada: Universidad.

HIRVELA, A. (2011). Writing to learn in content areas: Research insights. *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, 159-180.

- HJELMSLEV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos
- HOEY, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- HOLDERER, R (1995). The religious right: who are they and why are we the enemy? *English Journal*, 84 74-83.
- HORNING, A. (2006). Professional writers and revisión. En HORNING, A. S. y BECKER, A. *Revision: History, theory, and practice* (pp. 117-141).. Parlor Press LLC.
- HOUSE, J.(1994). Text/Rhetoric.En ASHER,R.E.y SIMPSON,M.Y.(eds.) *The Encyclopaedia of Language and Linguistics* (vol.9, pp. 4581 – 4584). Oxford: Pergamon.
- HUDSON, R. (1998). Is grammar teachable? *English*, 4, 11-14.
- HUDSON, R. (1999). Grammar teaching is dead - NOT! En WHEELER, R.(ed.), *Language Alive in the Classroom* (pp. 101-112). Westport: Greenwood.
- HUDSON, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax un the Schools*, 17, 1-6.
- HUDSON, R. (2004). Why education needs linguistics. *Journal of Linguistics*, 40(1), 105-130.
- HUNT, K. (1970). How little sentences grow into big ones. En *Readings in Applied Transformational Grammar* (pp. 170-186). New York: Holt, Rinehart and Wiston.

J

- JAKOBSON, R. (1960). *Las funciones del lenguaje*. La Haya: Siglo XXI.
- JAMES, C. (2002).La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones En COTS, J. M., y NUSSBAUM, L. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 19–32). Milenio: Lleida.
- JIMENO, P. (2000). La cohesió textual en l'ensenyament de la Llengua, en CAMPS, A y FERRER, M. (coords.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 155-164). Barcelona: Graó.
- JIMENO, P. (2004). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. *Textos*, 37, 52-64.
- JIMENO, P. (2006): Gramàtica i ús: els connectors en els textos argumentatius. En CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.
- JONES, P. T., & CHEN, H. (2012). Teachers' knowledge about language: issues of pedagogy and expertise. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(2), 147-172.
- JONES, S. M., MYHILL, D. A., & BAILEY, T. C. (2013). Grammar for writing? An investigation into the effect of contextualised grammar teaching on student writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263.

JOHNSON, C. (1993). *System and writing in the philosophy of Jacques Derrida* (Vol. 40). Cambridge University Press.

JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon: Needham Heights.

K

KARMILOFF-SMITH, A. (1992). The child as linguist. A *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Londres. MIT Press, 31-63.

KARMILOFF-SMITH, A; GRANT, A; SIMS, K.; JONES, y CUCKLE, P. (1995). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a Word. *Cognition*, 58, 197-219

KEITH, G. (1997). Teach yourself English grammar. *The English and Media Magazine*, 36.

KELLY, W.A. (1982). *Psicología de la educación*. Ediciones Morata: Madrid.

KELLOGG, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, 355-365.

KELLOGG, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology*, 103, 327-342.

KELLOGG, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

KELLOGG, R. T. (2001). Long-term working memory in text production. *Memory & Cognition*, 29, 43-52.

KELLOGG, R. T. (2004). Working memory components in written sentence generation. *American Journal of Psychology*, 117, 341-361.

KELLOGG, R. T. (2006). Professional writing expertise. En ERICSSON, K. A., CHARNESS, N., FELTOVICH, P. J. Y HOFFMAN, R. R. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 389-402). New York: Cambridge University Press.

KELLOGG, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *Le discours polémique* (Vol. 8). Presses universitaires de Lyon.

KILPATRICK, W. H. (1918). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*, 3. Teachers college: Columbia university.

KILLGALLON, D., y KILLGALLON, J. (2006). *Grammar for Middle School: A Sentence-composing Approach*. Portsmouth: Heinemann.

KING, M. y RENTEL, V. (1982). *Transition to writing*. Columbus, OH: Ohio State University.

KING, A., STAFFIERI, A. y ADELGAIS, A. (1998). Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning, *Journal of Educational Psychology* 90(1), 134-52.

KING, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. En O'DONNELL, A.M., KING, A. (eds.) *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. Erlbaum.

KOLLN, M. (1981). Closing the books on alchemy. *College Composition and Communication* 32.2, 139-151.

KOLLN, M. (1996). Rethorical grammar: A modification lesson. *English Journal*; 85, 7-14.

KOLLN, M. y GRAY, L. (2010). *Rhetorical Grammar. Grammatical Choices, Rethorical Effects*. London: Longman.

KROLL, B. M., & SCHAFER, J. C. (1978). Error-analysis and the teaching of composition. *College composition and communication*, 29(3), 242-248.

KRZYSZTAŁOWSKA, A. (2012). *Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2*. Universidad de Nebrija.

KUMPULAINEN, K., y MUTANEN, M. (2000). Mapping the dynamics of peer group interaction: A method analysis of social shared learning processes". En COWIE, H. y VAN DER AALSVORT, G. (Eds.) *Social interaction in earning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 141-161). Oxford: Pergamon-Earli.

L

LABBO, L. D., y TEALE, W. H. (1997). An emergent-literacy perspective on reading instruction in kindergarten. *Instructional models in reading*, 249-281.

LAVELLE, E., SMITH, J. y O'RYAN, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal Educational Psychology*, 72 (3), 399-418.

LATORRE, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.

LAVE, J., y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

LEECH, G. (2002). Grammars of spoken English: New outcomes of corpus-oriented research. *Language Learning* 50, 675-724.

LEONTIEV, A. (1978). *Le développement du psychisme*. París: Éditions Sociales.

LEONTIEV, A. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress.

LEVY, Y. (1999). Early metalinguistic competence: speech monitoring and repair behavior. *Developmental Psychology* 35, 3, 822-834.

- LITTLEFAIR, A. (1991). *Reading all Types of Writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- LEWIS, M., y WRAY, D. (2001). Implementing effective literacy initiatives in the secondary school. *Educational Studies*, 27(1), 45-54.
- LOCKE, T. (2005). Writing positions and rhetorical spaces. En DOECKE, B. y PARR, G. (Eds.). *Writing=Learning* (pp. 75–95). Kent Town, SA: AATE/Wakefield Press.
- LOCKE, T. (2009). Grammar and writing: the international debate. En BEARD, R., D. MYHILL, D., NYSTRAND, M. Y RILEY, J. (Eds.), *International handbook of writing development* (pp. 182-193). London: SAGE.
- LOCKE, T. (2010). Discovering a Metalanguage for All Seasons: Bringing Literary Language in from the Cold. En LOCKE, T. (ed.) *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy* (pp. 170–184). New York: Routledge.
- LÓPEZ ALONSO, C. Y SERÉ, S. (2001). *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas* (Vol. 6). Buske Verlag.
- LÓPEZ MORALES, H. (2011). Los Índices de ‘riqueza léxica’ y la enseñanza de lenguas. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 1, 15- 28. Salamanca.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOZANO, J. et AL. (1989). Análisis del discurso. *Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- LYONS, J. (1968). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- LUNSFORD, A. (2003). *The St. Martin's handbook* (5th ed.). Boston: Bedford/St. Martin's.

M

- MACARTHUR, C. A. (2012). Evaluation and revisión. En BERNINGER, V. W. (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 461–483). New York, NY: Psychology Press.
- MACARTHUR, C. A., GRAHAM, S., y HARRIS, K. R. (2004). “Insights from instructional research on revision with struggling writers. En ALLAL, L. CHANQUOY, L. y LARGY, P. (Eds.) *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 125–137). Amsterdam, the Netherlands: Kluwer.
- MACGILLIVRAY, L. (1994). Tacit shared understandings of a first-grade writing community. *Journal of Reading Behavior*, 26(3), 245-266.
- MANCHÓN, R. M. (2011). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. John Benjamins Publishing Company.

- MARINKOVICH, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos* 35, 217-230.
- MARTIN, J. y ROTHERY, J. (1986). *Writing Project Report No. 4*. Sydney: Department of Linguistics, University of Sydney.
- MARTIN, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam, Benjamins.
- MATSUHASHI, A. (1981):. Pausing and planning: the tempo of written discourse. *RTE*, mayo, 113-134.
- MCCUTCHEN, D., FRANCIS, M., y KERR, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, 89, 667-676.
- MCCUTCHEN, D. (2011). From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing- Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.
- MEDEROS MARTIN, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife. Aula de Cultura de Tenerife.
- MERCER, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*". Clevedon. Multilingual Matters.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona : Paidós Ibérica.
- MERCER, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding». *Human Development*, núm. 51(1), 90-100.
- MERCER, N., y LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Nueva York: Routledge.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- MICCICHE, L. (2004). Making a case for rhetorical grammar. *College Composition and Communication*, 55.4, 716-737.
- MILIAN, M. (1993). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 34-39
- MILIAN, M.(1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- MILIAN, M. (2003). Textos expositivos. El resumen. En CAMPS, A. (coord.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.161-175). Barcelona: Graó.
- MILIAN, M., y CAMPS, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En CAMPS, A. (Coord.) *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-54). Barcelona: Graó

MILIAN, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després: Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 8-21.

MILLER, C. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.

MOATS, L. C. (1995). *Spelling: Development, disabilities, and instruction*. York Press.

MOLINA, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión de los alumnos con discapacidad*. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona.

MORENBERG, M., DAIKER, D. y KEREK, A. (1978). Sentence Combining at the College Level: An Experimental Study. *Research in the Teaching of English* 12, 245–256.

MORENO RAMOS, J. M. (1999). Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico). *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 17, 45-59.

MORENO, J. (2002). Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 31, 75-85.

MULDER, J. (2010). Envisioning linguistics in secondary education: An Australian exemplar. En DENHAM, A. y LOBECK, K. (Eds.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press.

MYHILL, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education* 14 (3), 151-163.

MYHILL, D. (2001). Writing: crafting and creating. *English in Education*, 35(3), 13-20.

MYHILL, D. (2005). Ways of knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4, 77-96.

MYHILL, D. y JONES, S. (2007). More than just error correction. *Written Communication*, 24, 323- 343.

MYHILL, D et al. (2008). *Effective Ways of Teaching Complex Expression in Writing A Literature Review of Evidence from the Secondary School Phase*. Department for Children, Schools and Families Research Report DCSF-RR032, University of Exeter.

MYHILL, D. (2011). The Ordeal of Deliberate Choice': Metalinguistic Development in Secondary Writers. En BERNINGER, V. (ed.) *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 247–274). New York: Psychology Press/Taylor Francis Group.

MYHILL, D., JONES, S., WATSON, A. y LINES, H. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27, 139-166.

MYHILL, D., JONES, S, WATSON, A. y LINES, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47 (2), 103-111.

MYHILL, D., JONES, S. y WATSON, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education Journal*, 36, 77-91.

MYHILL, D. y JONES, S. (2015). Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura, *Cultura y Educación*, 27:4, 839-867.

N

NADEAU, M., y FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.

NEWCOMER, P. L., y BARENBAUM, E. M. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities*, 24(10), - 578-593.

NEWELL, A. y SIMON, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: prentice Hall.

NYSTRAND, M., y BRANDT, D. (1989). *Response to Writing as a Context for Learning to Write*. DOCUMENT RESUME, 209.

NODEN, H. (1999). *Image grammar: Using grammatical structures to teach writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

NOGUCHI, R. R. (1991). *Grammar and the teaching of writing: Limits and possibilities*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

NOTARIO, G. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto". En CAMPS, A. (Coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 181-193). Barcelona: Graó.

NUNTSMAN, J. (1983). Grammar. En *The Seven Liberal Arts in the Middle ages*. Blogmington: Indiana University Press.

O

O'HARE, F. (1973). *Sentence combining; improving student writing without formal grammar instruction*. Natl Council of Teachers.

OLINGHOUSE, N. G., Y GRAHAM, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101, 37-50.

OTAÑI, I. y GASPAS, M (2008). Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Disponible en www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos .

P

PARASKEVAS, C. (2004). Learning about grammar. *International Journal of Learning*, 11, 93-99.

PARASKEVAS, C. (2006). Grammar apprenticeship. *English Journal*, 95 (5), 65-70.

PARODI, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva- discursiva*.

Valparaíso: EUVSA.

PARSONS, G. (1996). The Development of the Concept of Cohesive Harmony. En BERRY, M., BUTLER, C., FAWCETT, R. y HUANG, G. (eds.) *Meaning and Form: Systemic Functional Interpretations* (pp. 585-99.). Norwood, NJ: Ablex.

PERERA, K. (1984). *Children's Reading and Writing*. Oxford: Blackwell.

PÉREZ RIOJA, J. (1975). Hacia una educación de la sensibilidad artística. *Bellas artes*, 39, 3-6.

PÉREZ SERRANO, G. P. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. La muralla.

PEYTARD, J. y GENOUVRIER, É. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.

PIAGET, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

PIAGET, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Editorial Morata.

PIAGET, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego, imagen y representación*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica

PITTARD, V., y MARTLEW, M. (2000). Socially-situated cognition and metalinguistic activity. En CAMPS, A. y MILIAN, M. (Vol. Eds.), *Studies in Writing*, 6, 79-102.

POBLETE, M. (2002). La elipsis en la interacción comunicativa y variación sociolingüística. *Estudios Filológicos*, 37, 117-131

PURSER, D. (1996). Grammar in a Nutshell. *English Journal*, 85.7, 18-114.

POZUELOS, F. (2008). Metodología didáctica: el curriculum en el aula de Educación Primaria. En HERRÁN GASCÓN, A. y PAREDES, J. (aut.) *Didáctica general : la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 121-132). McGraw-Hill. Madrid

PUYUELO, M., y RONDAL, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Madrid: TELA.

Q

QUEROL, M. (2003). Substitution as a device of gramatical cohesion in english narrative and its translation into spanish. *Fòrum de recerca* nº 9. Castellón: Universitat Jaume I.

QUIRK, R. ET AL. (1972). *A Grammar of Contemporary English*. London: Logman.

R

RABAZO, M., MORENO, J. y RABAZO, A. (2008). Aportaciones de la psicología de Vygotsky a la enseñanza de la producción textual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, vol.4.

RAMOS, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de Innovación Educativa*, 185, 55-63.

- REY-DEBOVE, J. (1978). *Le métalangage: étude linguistique du discours sur le langage*. París: Le Robert.
- RIBAS, T. Y FORT, R. (1994). "Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga. *Aula*, 26, 21-26.
- RIBAS, T., MILIAN, M., GUASCH, O., y CAMPS, A. (2002). La composición escrita como objeto de reflexión. En COTS, J.M Y NUSSBAUM, L. (Coords.) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 167-184). Lleida: Milenio.
- RIBAS, T. y VERDAGUER, T. (2006). Gramàtica i ús: els connectors en els textos argumentatius. CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.
- RIENDA, J. (2006). *Cuaderno de composición escrita*. Granada: Port-Royal.
- RIENDA, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Revista Signa* 25, 879-901.
- RIJLAARSDAM, G., y COUZIEN, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En MILIAN, M. Y CAMPS, A. (Comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215-258). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- ROBINSON, M. (2005). Metalanguage in L1 English-speaking 12-year-olds: Which aspects of writing do they talk about? *Language Awareness*, 14 (1), 39-55.
- RODRÍGUEZ BARTOLOMÉ, R. (2009). Aplicación de los índices de madurez sintáctica al aprendizaje de una segunda lengua. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 277-290.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. En Anna CAMPS, A. y FERRER, M. (coords.), *Gramàtica a l'aula* pp. 64-76. Barcelona: Graó,
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En RODRÍGUEZ, C. (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 19-42). Valencia: Perifèric.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2009). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 26-50.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2010). ¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado? Reflexiones en torno a una secuencia didáctica para aprender gramática (sdg) con alumnos de 4º secundaria. E. GUASCH, O. Y MILIAN, Milian (eds.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos* (pp. 113-133). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2010). La interacción en el aula y la relación entre uso y reflexión

gramatical en una secuencia didáctica sobre los tiempos verbales del pasado, en Manuel García y otros (coords.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 191-202.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4o de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). L'argumentació a l'aula: entre el raonament científic i l'opinió social. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 58, pp. 8-19.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 87-118.

ROGOFF, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209-229.

ROLDÁN, A. (1997). El trabajo por proyectos en el sistema educativo español. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 115-125

ROHMAN, D. y WLECKE, A. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. Cooperative Research Project.

ROMERO LÓPEZ, A. (1989). *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita*. Universidad de Granada.

ROTHERY, J. y CALLAGHAN, M. (1988). *Teaching Factual Writing: A genre based approach. Report of the D.S.P. Literacy Project*. Metropolitan East Region. Sydney: N.S.W Department of Education.

RUÍZ BIKANDI, U. y GRACIDA, Y. (2009). Lectura y escritura de textos académicos. *Revista Textos*, 50, 9-10.

RUSSELL, D.R. (1995). Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. En PETRAGLIA, J. (ed.) *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp.51-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RUSSELL, D.R. (2009). Writing in multiple contexts: Vygotskian CHAT meets the phenomenology of genre. En BAZERMAN, Ch. et al. (ed.) *Traditions of Writing Research* (pp. 353-364). Nueva York: Routledge.

S

SAAVEDRA, J.J. (1988). *Nuevos caminos en la enseñanza de la Lengua*. Madrid: Bruño.

SÁINZ, F. (1930). ¡El método de proyectos en las escuelas rurales, *Revista de Pedagogía*, 549-554.

SAMAHA, N. V., y DE LISI, R. (2000). Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban, minority students. *The Journal of experimental education*, 69(1), 5-21.

- SANCHEZ MIGUEL, E. (2010). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores. *Leer.es* (http://blog.educalab.es/leer.es/CongresoLeero1/documentos/ensenar_comprender/ppt_EmilioSanchez.pdf)
- SANTAMARIA, J. (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. *Aula*, 2, 33-40.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1982). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of 'inert knowledge'. *Thinking and learning skills*, 2, 65-80.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- SCHNEUWLY, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. En SCHNEUWLY, B. Y BRONCKART, J.P. *Vygotsky au jour d'hui* (pp.169-203). Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1991). Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies. *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 131-141.
- SCHNEUWLY, B. (1995). Parlar per escriure. *Articles*, 6, 23-34.
- SCHWARZ, B., DREYFUS, T., y HERSHKOWITZ, R. (Coords.) (2009). *Transformation of knowledge through classroom interaction*. London y New York: Routledge.
- SHAUGHNESSY, M. (1977). *Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing*. New York: Oxford.
- SKRETTA, J. A. (1996): Why debates about teaching grammar and usage "tweak" me out. *The English Journal*, 85(7), 64-67.
- SMITH, C. & TAGER H. (1984). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1988). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- STORCH, N. (2002). Patters of interaction in ESL pair work. *Language learning*, 52, 119-158.
- STORCH, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- STRONG, W. (1986). *Creative Approaches to Sentence Combining*. Urbana, IL: ERIC and the National Council of Teachers of English.

SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En GASS, S. y MADDEN, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

SWAIN, M. (2000). The output hypothesis and beyond. En LANTOLF, J. (Ed.), *Sociocultural theory and second language acquisition* (pp. 97–114). Oxford, UK: Oxford University Press.

SWAIN, M. (2010). Talking it through: Linguaging as a source of learning. *Sociocognitive perspectives on second language learning and use*, 112-130.

SWAIN, M., y LAPKIN, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), 320-337.

SULZBY, E. Y RESNICK, L.B. (1996). Roles of oral and written language as children approach conventional literacy. En ORSOLINI, B. B., y RESNICK, L. *Children's early text construction* (pp. 25-46). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

T

TABOADA, M. (2000). Cohesion as a measure in generic analysis. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 3, 33-49.

TEASLEY, S. D. (1995). The role of talk in children's peer collaborations. *Developmental Psychology*, 31(2), 207.

TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE de la UB/ Horsori.

TEBEROSKY, A. (1994). La segmentació gràfica en els textos d'infants i d'adults en procés d'alfabetització. En CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*(pp.135-150). Barcelona: Barcanova.

TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

TOLCHINSKY, L. (2000). Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En CAMPS, A. y MILIAN, M. (eds.) *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 29-48). Amsterdam University Press.

TORRANCE, M., THOMAS, G. V., y ROBINSON, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 189–199.

TORRANCE, M., FIDALGO, R., y GARCÍA, J.-N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17,. 265–285.

TRÉVISE, A. (2010). Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües. En GUASCH, O. (coord.) *El tractament integrat de les àrees de Llengua*, (pp. 131-144). Barcelona: Graó.

TUDGE, J. (1992). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. En MOLL, L. (Ed). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-172). New York: Cambridge University Press.

TUSÓN, A. (1995). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. *Antología Básica, El aprendizaje de la lengua en la Escuela, México, UPN*, 87.

TUSÓN, A. y VERA, M.(2011). Investigar para enseñar. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 56, 7-14.

LOMAS,C. y OSORO, A.: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

U

UNDERWOOD, J., UNDERWOOD, G., y WOOD, D. (2000). When does gender matter?: Interactions during computer-based problem solving. *Learning and Instruction*, 10(5), 447-462.

V

VAN DIJK, T. A. (1978). *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI.

VAN DIJK, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.

VAN KLEECK, A. (1994). Potential cultural bias in training parents as conversational partners with their children who have delays in language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 67-78.

VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Longman.

VÁZQUEZ, I. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *Revista RedELE*, 9, 1-17.

VILÀ, M. y COMAJOAN, LI. (2013). Aprender a investigar para argumentar sobre cuestiones lingüísticas. Los registros lingüísticos orales. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 62, 97-109.

VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Versión inglesa: *Mind and Society. The development of higher psychological proceses*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press)

W

WEAVER, C. (1996). Teaching grammar in the context of writing. *English Journal*, 85, 15-24.

WEAVER, C., BUSH, J., ANDERSON, J. Y BILLS, P. (2006). Grammar intertwined throughout the writing process: An "inch wide and a mile deep. *English Teaching*, 5(1), 77.

WEAVER, C., McNALLY, C. y MOERMAN, S. (2001). To Grammar or Not to Grammar: That Is Not the Question! *Voices from the Middle*, Volume 8, 3.

WEAVER, C. (1979). *Grammar for teachers: Perspectives and definitions*. Urbana, IL: National Council of

Teachers of English.

WEAVER, C. (1982). Welcoming errors as signs of growth. *Language Arts*, 59, 438–444.

WEAVER, C., BUSH, J., ANDERSON, J., y BILLS, P. (2006). Grammar intertwined throughout the writing process: An ‘inch wide and a mile deep’. *English Teaching*, 5(1), 77.

WEAVER, C. (2008). *Grammar to Enrich and Enhance Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

WEGERIF, R., BOERO, P., ANDRIESEN, J., y FORMAN, E. (2009). A dialogue on dialogue and its place within education. En SCHWARTZ, B., DREYFUS, T. Y HERSHKOWITZ, R. (Coords.), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 184-199). London, New York: Routledge.

WELLS, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth: Heinemann Educational Books Inc.

WELLS, G., CHANG, G. L. M., y MAHER, A. (1990). *Creating classroom communities of literate thinkers*. Praeger Publishers.

WELLS, G. (2000). Dialogic inquiry in education. Building on the legacy of Vygotsky. En LEE, C. y SMAGORINSKY, P. (Eds.), *Vygostkian perspectives on Literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 51–85). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

WERLICH, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink

WHITAKER, D., BERNINGER, V. W., JOHNSTON, J., y SWANSON, H. L. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process. *Learning and Individual Differences*, 6, 107–130.

WIDDOWSON, H. G. (1979). *The communicative approach and its applications*. Oxford: Oxford University Press.

WIGGLESWORTH, G. y STORCH, N. (2007). Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing. En GARCÍA-MAYO (ed.) *Investigating tasks in formal language learning* (pp.157-177). London: Multilingual Matters.

WIGGLESWORTH, G. y STORCH, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *LanguageTesting*, 26, 445–466.

WIGGLESWORTH, G. y STORCH, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.

WILLIAMS, J. (1981). The Phenomenology of Error. CCC 32.2, 152-168.

WILLIAMS, G. (2004). Ontogenesis and grammatics: functions of metalanguage in pedagogical discourse. En WILLIAMS, G. y LUKIN, A. (Eds.) *The Development of Language: Functional Perspectives on Species and Individuals* (pp. 241– 267). London: Continuum,

WILLIAMS, G. (2005). Grammatic in schools. En HASAN, R., MATTHIESEN C. y WEBSTER, J. (Eds.) *Continuing Discourse on Language* (pp. 281–310). London: Equinox.

WILLIAMS, J. (2012). The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331.

WITTE, S. P. (1992). Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9, 237-308.

WRAY, D. y LEWIS, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata

WYSE, D. (2001). Grammar. for Writing? A Critical Review of Empirical Evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49, 411–427.

Y

YARROW, F., y TOPPING, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British journal of educational psychology*, 71(2), 261-282.

Z

ZAYAS, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 65-72.

ZAYAS, F. (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. En SERRANO, J. y MARTÍNEZ, J.E. (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 211-239). Barcelona. Oikos/Tau

ZAYAS, F. (1999). Más allá de una didáctica de la gramática, en GARCÍA, M. y otros (eds.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 83-92). Valencia: Universidad de Valencia

ZAYAS, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 16-35.

ZAYAS, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.

ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (2003). Los libros de texto en los tiempos de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 25-30.

ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En RUIZ BIKANDI, U. (coord.) *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Barcelona: Graó,

ZAYAS, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

ZAYAS, F. y PÉREZ ESTEVE, P. (2012). Los géneros discursivos como eje de los Proyectos Lingüísticos de centro. Recuperado http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/index.php?option=com_k2&view=item&id=620:los-géneros-discursivos-como-eje-de-los-proyectos-lingü%C3%ADsticos-de-centro&Itemid=64

ZAYAS, F. (2014). *La reflexión gramatical en los proyectos de escritura*. Ponencia GROC. Barcelona.

ZIMMERMAN, B. J., y RISEMBERG, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115-122.

Índice de figuras

Índice de figuras

PARTE I: Marco teórico

| | |
|---|--------|
| Figura 1: Modelo de etapas (Rohman y Wleckle, 1964; en Álvarez y Ramírez, 2006) | 40 |
| Figura 2: Modelo de Hayes y Flower (1980, 1981) (en Álvarez y Ramírez, 2006) | 44 |
| Figura 3: Dimensiones que intervienen en el proceso de composición escrita (en Álvarez y Ramírez, 2006) | 50 |
| Figura 4: Modelo de Bereiter y Scardamalia (1986) (en Álvarez y Ramírez, 2006) | 52 |
| Figura 5: Fases de desarrollo de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita (Camps et al., 2003) | 57 |
| Figura 6: Los objetivos de la psicología conductual y cognitiva (Weaver, 1994, 1996) | 77- 78 |
| Figura 7: Conceptos relacionados con el metalenguaje (Camps et al. 2006) | 94 |
| Figura 8: Manifestaciones del saber metalingüístico (Camps, 2000) | 117 |
| Figura 9: Esquema de los mecanismos de cohesión léxica según Halliday y Hasan (García Rodríguez, 2005) | 145 |
| Figura 10: Ejemplos de nombres generales (Halliday y Hassan, 1976) | 147 |

PARTE II: Objetivos, contexto y metodología de la investigación

| | |
|--|---------|
| Figura 11: Objetivos de aprendizaje de la SD "Eres lo que escribes" | 162-163 |
| Figura 12: Fases de la SD "Eres lo que escribes" | 163-164 |
| Figura 13: Imagen de los diarios de aprendizaje de los alumnos..... | 166 |
| Figura 14: Imagen Cortometraje 'Cambia tus palabras. Cambia tu mundo..... | 181 |
| Figura 15: Imagen Reseña y actividades 'Una obsesión nada virtual'..... | 183 |
| Figura 16: Portada del Cuaderno de Bitácora (portada) | 185 |
| Figura 17: Imagen artículo 'Ola, kerido estu... What's Up con WhatsApp? | 185 |
| Figura 18: Imagen cortometraje "Doble check" | 186 |
| Figura 19:: Criterios de transcripción del grupo GREAL (2013) | 188 |
| Figura 20: Análisis del proceso de composición escrita en situación grupal | 190 |
| Figura 21: Mecanismos de cohesión textual (Halliday y Hassan, 1976) | 192 |

Parte III: Análisis de los datos y resultados de la investigación

| | |
|--|-----|
| Figura 22: Pauta de autoevaluación de la reseña final (elaboración propia) | 199 |
|--|-----|

Capítulo 7: Descripción y análisis del proceso de escritura cooperativa

| | |
|---|---------|
| Figura 23: Proceso completo de escritura G1..... | 206 |
| Figura 24: Enunciados de organización y control de la tarea G1..... | 207 |
| Figura 25: Ejemplo 1. Organización y control G1..... | 207 |
| Figura 26: Ejemplo 2. Organización y control G1..... | 207 |
| Figura 27. Ejemplo 3. Organización y control G1..... | 208 |
| Figura 28: Ejemplo 4. Organización y control G1..... | 208 |
| Figura 29: Ejemplo 5. Organización y control G1..... | 209 |
| Figura30: Enunciados de Planificación del G1..... | 209 |
| Figura 31: Ejemplo 6. Planificación G1..... | 210 |
| Figura 32: Ejemplo 7. Planificación G1..... | 210 |
| Figura 33: Ejemplo 8. Planificación G1..... | 211 |
| Figura 34: Ejemplo 9. Planificación G1..... | 212 |
| Figura 35: Ejemplo 10. Planificación G1..... | 213 |
| Figura 36: Ejemplo 11. Planificación G1..... | 213 |
| Figura 37: Enunciados de Textualización del G1..... | 214 |
| Figura 38: Ejemplo 12. Textualización G1..... | 215 |
| Figura 39: Ejemplo 13. Textualización G1..... | 215 |
| Figura 40: Ejemplo 14. Textualización G1..... | 215 |
| Figura 41: Ejemplo 15. Textualización G1..... | 216 |
| Figura 42: Ejemplo 16. Textualización G1..... | 216-217 |
| Figura 43: Ejemplo 17. Textualización G1..... | 217 |
| Figura 44: Ejemplo 18. Textualización G1..... | 217 |
| Figura 45: Enunciados de Revisión del G1..... | 218 |
| Figura 46: Ejemplo 19. Revisión G1..... | 219 |
| Figura 47: Ejemplo 20. Revisión G1..... | 219 |
| Figura 48. Ejemplo 21. Revisión G1. | 220 |
| Figura 49: Enunciados de Digresiones del G1..... | 221 |
| Figura 50: Enunciados por operaciones y sesiones del G1 | 221 |
| Figura 51: Proceso completo de escritura G2..... | 223 |
| Figura 52: Enunciados de Organización y Control de la tarea del G2..... | 224 |
| Figura 53: Ejemplo 22. Organización y control G2..... | 225 |
| Figura 54: Ejemplo 23. Organización y control G2..... | 226 |
| Figura 55: Ejemplo 24. Organización y control G2..... | 226 |
| Figura 56: Ejemplo 25. Organización y control G2..... | 227 |
| Figura 57: Ejemplo 26. Organización y control G2..... | 227 |
| Figura 58: Ejemplo 27. Organización y control G2..... | 228 |
| Figura 59: Ejemplo 28. Organización y control G2..... | 229 |

| | |
|---|----------|
| Figura 60: Enunciados de Planificación del G2..... | 229 |
| Figura 61: Ejemplo 29. Planificación G2..... | 231 |
| Figura 62: Ejemplo 30. Planificación G2..... | 231 |
| Figura 63: Ejemplo 31. Planificación G2..... | 232 |
| Figura 64: Ejemplo 32. Planificación G2..... | 232 |
| Figura 65: Ejemplo 33. Planificación G2..... | 232- 233 |
| Figura 66: Ejemplo 34. Planificación G2..... | 233 |
| Figura 67: Enunciados de Textualización del G2..... | 233 |
| Figura 68: Ejemplo 35. Textualización G2..... | 234 |
| Figura 69: Ejemplo 36. Textualización G2..... | 234 |
| Figura 70: Ejemplo 37. Textualización G2..... | 235 |
| Figura 71: Ejemplo 38. Textualización G2..... | 235 |
| Figura 72: Ejemplo 39. Textualización G2..... | 236 |
| Figura 73: Ejemplo 40. Textualización G2..... | 236 |
| Figura 74: Ejemplo 41. Textualización G2..... | 237 |
| Figura 75: Enunciados de Revisión G2..... | 237 |
| Figura 76: Ejemplo 42. Revisión G2..... | 238 |
| Figura 77: Ejemplo 43. Revisión G2..... | 238 |
| Figura 78: Ejemplo 44. Revisión G2..... | 238 |
| Figura 79: Ejemplo 45. Revisión G2..... | 239 |
| Figura 80: Ejemplo 46. Revisión G2..... | 239 |
| Figura 81: Ejemplo 47. Revisión G2..... | 240 |
| Figura 82: Ejemplo 48. Revisión G2..... | 240 |
| Figura 83: Ejemplo 49. Revisión G2..... | 240 |
| Figura 84: Enunciados de Digresiones G2..... | 241 |
| Figura 85: Proceso completo de escritura G2..... | 241 |
| Figura 86: Episodios, intervenciones y enunciados del grupo 3..... | 243 |
| Figura 87: Enunciados de Organización y control de la tarea del G3..... | 243 |
| Figura 88: Ejemplo 50. Organización y control G3..... | 244 |
| Figura 89: Ejemplo 51. Organización y control G3..... | 245 |
| Figura 90: Ejemplo 52. Organización y control G3..... | 245 |
| Figura 91: Ejemplo 53. Organización y control G3..... | 245 |
| Figura 92: Ejemplo 54. Organización y control G3..... | 246 |
| Figura 93: Ejemplo 55. Organización y control G3..... | 246 |
| Figura 94: Enunciados de Planificación del G3..... | 246 |
| Figura 95: Ejemplo 56. Planificación G3..... | 247 |
| Figura 96: Ejemplo 57. Planificación G3..... | 247 |

| | |
|---|---------|
| Figura 97: Ejemplo 58. Planificación G3..... | 248 |
| Figura 98: Ejemplo 59. Planificación G3..... | 248 |
| Figura 99: Ejemplo 60. Planificación G3..... | 249 |
| Figura 100: Ejemplo 61. Planificación G3..... | 249 |
| Figura 101: Enunciados de textualización del grupo 3..... | 249 |
| Figura 102: Ejemplo 62. Textualización G3..... | 250 |
| Figura 103: Ejemplo 63. Textualización G3..... | 251 |
| Figura 104: Ejemplo 64. Textualización G3..... | 251 |
| Figura 105: Ejemplo 65. Textualización G3..... | 252 |
| Figura 106: Ejemplo 66. Textualización G3..... | 252 |
| Figura 107: Ejemplo 67. Textualización G3..... | 252 |
| Figura 108: Ejemplo 68. Textualización G3..... | 253 |
| Figura 109: Ejemplo 69. Textualización G3..... | 253 |
| Figura 110: Ejemplo 70. Textualización G3..... | 253 |
| Figura 111: Enunciados de la Revisión G3..... | 254 |
| Figura 112: Ejemplo 71. Revisión G3..... | 254-255 |
| Figura 113: Ejemplo 72. Revisión G3..... | 255 |
| Figura 114: Ejemplo 73. Revisión G3..... | 255 |
| Figura 115: Ejemplo 74. Revisión G3..... | 256 |
| Figura 116: Ejemplo 75. Revisión G3..... | 256 |
| Figura 117: Ejemplo 76. Revisión G3..... | 257 |
| Figura 118: Ejemplo 77. Revisión G3..... | 257 |
| Figura 119: Enunciados de Digresiones G3..... | 257 |
| Figura 120: Enunciados por sesiones del grupo 3..... | 258 |
| Figura 121: Resumen operaciones grupo 1 por sesiones..... | 260 |
| Figura 122: Resumen operaciones grupo 1..... | 260 |
| Figura 123: Operaciones por sesiones y operaciones grupo 1..... | 260 |
| Figura 124: Resumen operaciones grupo 2 por sesiones..... | 261 |
| Figura 125: Resumen operaciones grupo 2 | 261 |
| Figura 126: Operaciones por sesiones del grupo 2..... | 261 |
| Figura 127: Resumen operaciones grupo 3 por sesiones..... | 262 |
| Figura 128: Resumen operaciones grupo 3 | 262 |
| Figura 129: Operaciones por sesiones del grupo 3..... | 262 |
| Figura 130: Comparativa grupos enunciados por operaciones..... | 263 |

Capítulo 8: La reflexión metalingüística durante el proceso de escritura cooperativa

| | |
|---|---------|
| Figura 131: Enunciados metalingüísticos del grupo 1..... | 268 |
| Figura 132: Ejemplo 78. Enunciados Metalingüísticos G1..... | 269 |
| Figura 133: Ejemplo 79. Enunciados Metalingüísticos G1..... | 269 |
| Figura 134: Ejemplo 80. Enunciados Metalingüísticos G1..... | 269 |
| Figura 135: Ejemplo 81. Enunciados Metalingüísticos G1..... | 270 |
| Figura 136: Ejemplo 82. Enunciados Metalingüísticos G1..... | 270 |
| Figura 137: Ejemplo 83. Enunciados Metalingüísticos G1..... | 271 |
| Figura 138: Ejemplo 84. Enunciados Metalingüísticos G1..... | 271 |
| Figura 139: Ejemplo 85. Enunciados Metalingüísticos G1..... | 271 |
| Figura 140: Resumen Enunciados Metalingüísticos G1..... | 272 |
| Figura 141: Enunciados Metalingüísticos de G1 en las operaciones de escritura..... | 272 |
| Figura 142: Porcentajes globales de Enunciados Metalingüísticos según operación..... | 272 |
| Figura 143: Reformulaciones por tipos y sesiones del grupo 1..... | 273 |
| Figura 144: Ejemplo 86. Reformulación G1..... | 273 |
| Figura 145: Ejemplo 87. Reformulación G1..... | 274 |
| Figura 146: Ejemplo 88. Reformulación G1..... | 274 |
| Figura 147: Ejemplo 89. Reformulación G1..... | 274 |
| Figura 148: Ejemplo 90. Reformulación G1..... | 275 |
| Figura 149: Ejemplo 91. Reformulación G1..... | 275 |
| Figura 150: Enunciados metalingüísticos del grupo 2..... | 276 |
| Figura 151: Ejemplo 92. Enunciados Metalingüísticos G2 | 277 |
| Figura 152: Ejemplo 93. Enunciados Metalingüísticos G2 | 277-278 |
| Figura 153: Ejemplo 94. Enunciados Metalingüísticos G2 | 278 |
| Figura 154: Ejemplo 95. Enunciados Metalingüísticos G2 | 279 |
| Figura 155: Ejemplo 96. Enunciados Metalingüísticos G2 | 279 |
| Figura 156: Ejemplo 97. Enunciados Metalingüísticos G2 | 280 |
| Figura 157: Ejemplo 98. Enunciados Metalingüísticos G2 | 280 |
| Figura 158: Ejemplo 99. Enunciados Metalingüísticos G2 | 281 |
| Figura 159: Ejemplo 100. Enunciados Metalingüísticos G2 | 281 |
| Figura 160: Ejemplo 101. Enunciados Metalingüísticos G2 | 282 |
| Figura 161: Ejemplo 102. Enunciados Metalingüísticos G2 | 282 |
| Figura 162: Ejemplo 103. Enunciados Metalingüísticos G2 | 282 |
| Figura 163: Ejemplo 104. Enunciados Metalingüísticos G2 | 283 |
| Figura 164: Resumen Enunciados Metalingüísticos G2 por operaciones de escritura | 283 |
| Figura 165: Enunciados Metalingüísticos de G2 en las operaciones de escritura..... | 283 |
| Figura 166: Porcentajes globales de Enunciados Metalingüísticos según operación G2..... | 284 |

| | |
|---|-----|
| Figura 167: Reformulaciones por sesiones del grupo 2..... | 285 |
| Figura 168: Ejemplo 105. Reformulación G2 | 285 |
| Figura 169: Ejemplo 106. Reformulación G2 | 286 |
| Figura 170: Ejemplo 107. Reformulación G2 | 286 |
| Figura 171: Ejemplo 108. Reformulación G2 | 286 |
| Figura 172: Ejemplo 109. Reformulación G2 | 287 |
| Figura 173: Ejemplo 110. Reformulación G2 | 287 |
| Figura 174: Ejemplo 111. Reformulación G2 | 288 |
| Figura 175: Enunciados metalingüísticos Grupo 3 por sesiones..... | 289 |
| Figura 176: Ejemplo 112. Enunciados metalingüísticos G3 | 289 |
| Figura 177: Ejemplo 113. Enunciados metalingüísticos G3..... | 289 |
| Figura 178: Ejemplo 114. Enunciados metalingüísticos G3 | 290 |
| Figura 179: Ejemplo 115. Enunciados metalingüísticos G3 | 290 |
| Figura 180: Ejemplo 116. Enunciados metalingüísticos G3..... | 291 |
| Figura 181: Ejemplo 117. Enunciados metalingüísticos G3..... | 291 |
| Figura 182: Ejemplo 118. Enunciados metalingüísticos G3..... | 291 |
| Figura 183: Ejemplo 119. Enunciados metalingüísticos G3..... | 291 |
| Figura 184: Ejemplo 120. Enunciados metalingüísticos G3..... | 292 |
| Figura 185: Ejemplo 121. Enunciados metalingüísticos G3 | 292 |
| Figura 186: Ejemplo 122. Enunciados metalingüísticos G3... .. | 293 |
| Figura 187: Ejemplo 123. Enunciados metalingüísticos G3... .. | 293 |
| Figura 188: Ejemplo 124. Enunciados metalingüísticos G3..... | 293 |
| Figura 189: Ejemplo 125. Enunciados metalingüísticos G3..... | 294 |
| Figura 190: Resumen Enunciados Metalingüísticos G3 por operaciones de escritura | 294 |
| Figura 191: Enunciados Metalingüísticos de G3 en las operaciones de escritura..... | 294 |
| Figura 192: Porcentajes globales de Enunciados Metalingüísticos según operación G3..... | 295 |
| Figura 193: Resumen reformulaciones por sesiones del grupo 3..... | 295 |
| Figura 194: Ejemplo 126. Reformulaciones G3 | 296 |
| Figura 195: Ejemplo 127. Reformulaciones G3 | 296 |
| Figura 196: Ejemplo 128. Reformulaciones G3 | 296 |
| Figura 197: Ejemplo 129. Reformulaciones G3 | 296 |
| Figura 198: Ejemplo 130. Reformulaciones G3 | 297 |
| Figura 199: Ejemplo 131. Reformulaciones G3 | 297 |
| Figura 200: Ejemplo 132. Reformulaciones G3 | 297 |
| Figura 201: Ejemplo 133. Reformulaciones G3 | 298 |
| Figura 202: Ejemplo 134. Reformulaciones G3 | 298 |
| Figura 203: Ejemplo 135. Reformulaciones G3 | 299 |

| | |
|--|-----|
| Figura 204: Enunciados Metalingüísticos G1..... | 299 |
| Figura 205: Enunciados Metalingüísticos G2..... | 300 |
| Figura 206: Enunciados Metalingüísticos G3..... | 300 |
| Figura 207: Reformulaciones por sesiones G1..... | 304 |
| Figura 208: Total Reformulaciones G1..... | 304 |
| Figura 209: Reformulaciones por sesiones G2..... | 305 |
| Figura 210: Total Reformulaciones G2..... | 305 |
| Figura 211: Reformulaciones por sesiones G3..... | 306 |
| Figura 212: Total Reformulaciones G3..... | 306 |
| Figura 213: Comparativa Reformulaciones de los grupos..... | 307 |

Capítulo 9: El uso de los mecanismos de cohesión textual

| | |
|--|-----|
| Figura 214: Mecanismos de cohesión (Halliday y Hasan, 1967) | 310 |
| Figura 215: Imagen del análisis con el Atlas.ti..... | 311 |
| Figura 216: Ejemplo del análisis con el Atlas.ti..... | 311 |
| Figura 217: Imagen reseña previa María - G1..... | 312 |
| Figura 218: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña previa María G-1..... | 312 |
| Figura 219: La Repetición en reseña previa María G-1..... | 313 |
| Figura 220: La Referencia en reseña previa María G-1..... | 313 |
| Figura 221: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña previa José Luis G-1 | 314 |
| Figura 222: La Repetición en reseña previa José Luis G1..... | 315 |
| Figura 223: La Referencia en reseña previa José Luis G1..... | 315 |
| Figura 224: Imagen reseña conjunta grupo 1..... | 316 |
| Figura 225: Utilización de los mecanismos de cohesión en reseña conjunta G1..... | 317 |
| Figura 226: La Repetición reseña conjunta G1..... | 318 |
| Figura 227: La Referencia en la reseña conjunta G1..... | 318 |
| Figura 228: Imagen reseña final María – G1..... | 320 |
| Figura 229: Utilización de los mecanismos de cohesión Reseña final María - G1..... | 320 |
| Figura 230: Repetición en reseña final María – G1..... | 321 |
| Figura 231: Referencia en reseña final María – G1..... | 321 |
| Figura 232: Imagen de la reseña final de José Luis – G1..... | 322 |
| Figura 233: Utilización de los mecanismos de cohesión. Reseña final de José Luis – G1..... | 323 |

| | |
|---|-----|
| Figura 234: Repetición en reseña final de José Luis – G1..... | 323 |
| Figura 235: Referencia en reseña final de José Luis – G1..... | 323 |
| Figura 236: Evolución utilización mecanismos María G1..... | 325 |
| Figura 237: Evolución utilización mecanismos José Luis G1..... | 325 |
| Figura 238: Utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal G1..... | 326 |
| Figura 239: Utilización de los mecanismos de cohesión en reseña previa Ana G2..... | 327 |
| Figura 240: Repetición en reseña inicial Ana- G2..... | 328 |
| Figura 241: Referencia en reseña inicial Ana- G2..... | 328 |
| Figura 242: Utilización de los mecanismos de cohesión. Reseña previa de Marc G2 | 329 |
| Figura 243: Referencia en reseña inicial de Marc – G2..... | 330 |
| Figura 244: Utilización de los mecanismos de cohesión. Reseña previa de Pau G2 | 331 |
| Figura 245: Repetición en reseña inicial Pau- G2..... | 331 |
| Figura 246: Referencia en reseña inicial Pau- G2..... | 332 |
| Figura 247: Imagen de la reseña conjunta grupo 2..... | 333 |
| Figura 248: Utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal G2..... | 334 |
| Figura 249: Repetición reseña conjunta G2..... | 334 |
| Figura 250: Ejemplo del proceso de escritura cooperativa de G2..... | 334 |
| Figura 251: Referencia en la reseña conjunta G2 | 335 |
| Figura 252: Ejemplo del proceso de escritura cooperativa de G2..... | 335 |
| Figura 253: Utilización de los mecanismos de cohesión Reseña final Ana - G2..... | 337 |
| Figura 254: Repetición en reseña final Ana- G2 | 337 |
| Figura 255: Utilización de los mecanismos de cohesión Reseña final Marc - G2..... | 339 |
| Figura 256: Repetición en reseña final Marc- G2..... | 339 |
| Figura 257: Referencia en reseña final Marc- G2..... | 340 |
| Figura 258: Utilización de los mecanismos de cohesión Reseña final Pau - G2..... | 342 |
| Figura 259: Repetición en reseña final Marc- G2..... | 343 |
| Figura 260: Referencia en reseña final Marc- G2..... | 344 |
| Figura 261: Evolución utilización mecanismos Ana G2..... | 345 |
| Figura 262: Evolución utilización mecanismos Marc G2..... | 346 |
| Figura 263: Evolución utilización mecanismos Pau G2..... | 346 |
| Figura 264: Utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal G2..... | 348 |
| Figura 265: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña previa Alba G-3..... | 349 |
| Figura 266: Repetición en reseña previa Alba G-3..... | 350 |
| Figura 267: Referencia en reseña previa Alba G-3..... | 350 |
| Figura 268: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña previa Carla G-3..... | 352 |
| Figura 269: Repetición en reseña previa Carla G-3..... | 352 |
| Figura 270: Referencia en reseña previa Carla G-3..... | 353 |

| | |
|---|---------|
| Figura 271: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña conjunta G-3..... | 355 |
| Figura 272: Imagen reseña conjunta G3..... | 355 |
| Figura 273: Repetición reseña conjunta G3..... | 356 |
| Figura 274: Ejemplo proceso de composición escrita de G3..... | 356 |
| Figura 275: Ejemplo proceso de composición escrita de G3..... | 356 |
| Figura 276: Referencia reseña conjunta G3..... | 357 |
| Figura 277: Ejemplo proceso de composición escrita de G3..... | 358 |
| Figura 278: Ejemplo proceso de composición escrita de G3..... | 358 |
| Figura 279: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña final Alba G-3..... | 359 |
| Figura 280: Referencia en reseña final Alba G-3..... | 359 |
| Figura 281: Repetición en reseña final Alba G-3..... | 360 |
| Figura 282: Utilización de mecanismos de cohesión en reseña final Carla G-3..... | 362 |
| Figura 283: Referencia en reseña final Carla G-3..... | 362 |
| Figura 284: Referencia en reseña final Carla G-3..... | 363 |
| Figura 285: Evolución utilización mecanismos Alba G3..... | 364 |
| Figura 286: Evolución utilización mecanismos Carla G3..... | 365 |
| Figura 287: Utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal G3..... | 366 |
| Figura 288: Análisis comparativo de la utilización de los mecanismos de cohesión en la escritura grupal | 367 |
| Figura 289: Actividad definiciones de los mecanismos de cohesión..... | 368-369 |
| Figura 290: Actividad marcadores textuales..... | 370 |
| Figura 291: Actividad comparación de textos..... | 370 |
| Figura 292: Distinción de los mecanismos en los textos..... | 371-372 |
| Figura 293: Análisis del libro de texto de 1ºESO..... | 374-378 |
| Figura 294: Imagen del libro de texto de 1ºESO..... | 378 |
| Figura 295: Análisis del libro de texto de 2ºESO..... | 379-383 |

Capítulo 10: La riqueza léxica en la composición escrita

| | |
|---|---------|
| Figura 296: Evolución riqueza léxica José Luis G1..... | 387 |
| Figura 297: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de José Luis G1..... | 388 |
| Figura 298: Frecuencias léxicas de la reseña final de José Luis G1..... | 389 |
| Figura 299: Evolución riqueza léxica María G1..... | 390 |
| Figura 300: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de María G1..... | 390-391 |
| Figura 301: Frecuencias léxicas de la reseña final de María G1..... | 391 |
| Figura 302: Riqueza léxica de la reseña conjunta G1..... | 392 |
| Figura 303: Frecuencias léxicas de la reseña conjunta G1..... | 392-393 |
| Figura 304: Evolución riqueza léxica Ana G2..... | 393 |

| | |
|---|---------|
| Figura 305: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Ana G2..... | 394 |
| Figura 306: Frecuencias léxicas de la reseña final de Ana G2..... | 395 |
| Figura 307: Evolución riqueza léxica Marc G2..... | 396 |
| Figura 308: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Marc G2..... | 396-397 |
| Figura 309: Frecuencias léxicas de la reseña final de Marc G2..... | 397-398 |
| Figura 310: Evolución riqueza léxica Pau G2..... | 398 |
| Figura 311: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Pau G2..... | 398-399 |
| Figura 312: Frecuencias léxicas de la reseña final de Pau G2..... | 399-400 |
| Figura 313: Riqueza léxica de la reseña conjunta G2..... | 400 |
| Figura 314: Frecuencias léxicas de la reseña conjunta G2..... | 401 |
| Figura 315: Evolución riqueza léxica Carla G3..... | 402 |
| Figura 316: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Carla G3..... | 402-403 |
| Figura 317: Frecuencias léxicas de la reseña final de Carla G3..... | 403-404 |
| Figura 318: Evolución riqueza léxica Alba G3..... | 404 |
| Figura 319: Frecuencias léxicas de la reseña inicial de Alba G3..... | 404-405 |
| Figura 320: Frecuencias léxicas de la reseña final de Alba G3..... | 405-406 |
| Figura 321: Riqueza léxica de la reseña conjunta G3..... | 406 |
| Figura 322: Frecuencias léxicas de la reseña conjunta G3..... | 407 |
| Figura 323: Comparativa nº palabras de las reseñas finales..... | 408 |
| Figura 324: Comparativa riqueza léxica de las reseñas finales..... | 408 |
| Figura 325: Evolución riqueza léxica inicial-final..... | 409 |
| Figura 326: Comparativa nº palabras reseñas conjuntas..... | 409 |
| Figura 327: Comparativa riqueza léxica de las reseñas conjuntas..... | 409 |

Sumario del anexo

Índice de anexos

1. Secuencia didáctica *¿Eres lo que escribes?*

- a. Contrato didáctico
- b. Cuaderno de bitácora
- c. Actividades de aprendizaje
- d. Evaluación formativa – pautas de escritura
- e. Evaluación sumativa final
- f. Cuestionario valoración final

2. Transcripciones de las sesiones de escritura

- a. Grupo 1
 - i. Sesión I
 - ii. Sesión II
 - iii. Sesión II
- b. Grupo 2
 - i. Sesión I
 - ii. Sesión II
 - iii. Sesión II
- c. Grupo 3
 - i. Sesión I
 - ii. Sesión II
 - iii. Sesión II

3. Reseñas críticas elaboradas por los alumnos

- a. Grupo 1
 - i. Reseñas previas individuales
 - ii. Reseña conjunta
 - iii. Reseñas finales individuales

- b. Grupo 2
 - i. Reseñas previas individuales
 - ii. Reseña conjunta
 - iii. Reseñas finales individuales
- c. Grupo 3
 - i. Reseñas previas individuales
 - ii. Reseña conjunta
 - iii. Reseñas finales individuales
- d. Reseñas de todos los alumnos participantes en la SD

4. Pruebas evaluativas

- a. Actividades 1 y 2
- b. Actividades 3 y 4

5. Diarios de aprendizaje

- a. Diario completo de la profesora.
- b. Selección de fragmentos de los diarios de aprendizaje de los alumnos.