

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

**LOS MODELOS DE GÉNERO DISCURSIVO EN LA
PLANIFICACIÓN Y REVISIÓN TEXTUAL**

Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO

Tesis doctoral

Presentada por:
Victoria Abad Beltrán

Dirigida por:
Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo

Valencia, 2015

*A mis padres,
por inculcarme que ser docente no se puede
separar del compromiso social*

“La enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos ligados a cada área a través del diálogo instruccional, de la lectura o de la escritura es un campo de confluencia en el que la didáctica de la lengua puede tener un papel nada despreciable”

Camps y Ruiz Bikandi, 2009, p. 215

AGRADECIMIENTOS

Bajtín afirmó que “todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados”, por lo que los enunciados previos aparecen de una manera u otra reflejados en los discursos que creamos. Una parte de los enunciados previos de esta investigación, los referentes teóricos, aparecen desarrollados en los capítulos de esta tesis, pero hay otros enunciados, otras voces, otras experiencias a las que quiero mostrar mi gratitud y reconocimiento por contribuir de una u otra manera a la elaboración de este trabajo.

En primer lugar, quiero nombrar a Felipe Zayas y Carmen Rodríguez Gonzalo, mis referentes como docente de Lengua y Literatura.

A Carmen Rodríguez Gonzalo le quiero agradecer la dirección mi tesis (por sí solo, esto ya es un privilegio), las orientaciones que me ha dado (siempre han sido un estímulo para que la tesis fuera avanzando y enriqueciéndose), su confianza en mi trabajo y la generosidad con la que ha compartido conmigo su experiencia docente y su mirada de la enseñanza en la Educación Secundaria (conversar con ella siempre me abría nuevas perspectivas para observar lo que sucede dentro del aula). Esta visión del aula tan lúcida, y tan respetuosa con el trabajo de los alumnos, hace que sea para mí un modelo de profesora y de investigadora.

Felipe Zayas ha sido también un modelo y un guía desde que tuve la suerte de que fuera mi profesor del Curso de Adaptación Pedagógica. Sus clases me dieron las claves para mirar en el aula la complejidad del aprendizaje y para plantearme cuestiones que me han hecho avanzar como docente.

En segundo lugar, quiero hacer referencia a los alumnos que he tenido durante mi trayectoria como docente. Compartir con ellos la experiencia de aprendizaje y de enseñanza es una de las cosas más gratificantes de mi trabajo.

En tercer lugar, quiero agradecer a los amigos y compañeros de trabajo con los que he aprendido y sigo aprendiendo gracias a las conversaciones en las que compartimos

sobre nuestras inquietudes, preocupaciones e ilusiones sobre educación. A Fernando, Javi, Juanma, Manolo y Noelia, por nuestros martes después de las clases del instituto y por ser los primeros que escucharon la presentación en sociedad de un fragmento de mi tesis. A Nuria, Gabriel e Imma, porque me reconocí en su trabajo y en sus reflexiones. A Chus, Toté y Corín, por su escucha paciente e interesada en sitios tan dispares como bares o playas paradisíacas. A Angus, José Ignacio, María, Matilde, Pilar y Vivi por haber aceptado ser interlocutores de mi tesis cuando estaba gestándose.

Tengo que agradecer también las palabras de Víctor Latorre y las clases de Paulina Ribera. Las palabras de Víctor hace ya cinco años en el Edificio Monteolivete de Magisterio me dieron seguridad y ánimos para decidirme a iniciar la tesis. Y en las clases de Paulina, en las que nos explicaba cómo los niños de Infantil se inician en la escritura, me empecé a preguntar cómo usan los alumnos los modelos de género discursivo.

Por último, quiero agradecer a César los meses del 2015, las conversaciones sobre la lingüística cognitiva y tantas otras cosas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
I. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	19
1. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA	23
1.1. Los modelos de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita.	25
1.1.1. Los modelos cognitivos.....	25
1.1.2. Los modelos sociocognitivos.....	29
1.2. La fase de planificación en el proceso de escritura	31
1.2.1. La planificación como una representación de la tarea de escritura.	33
1.3. La fase de textualización en el proceso de escritura.....	34
1.4. La fase de revisión en el proceso de escritura.	35
1.4.1. La definición de revisión.	36
1.4.1.1. La diferencia entre corrección y revisión.....	40
1.5. Los vínculos entre la planificación y la revisión.	41
1.5.1. Las operaciones implicadas en la revisión.....	41
1.5.2. La recursividad y la jerarquización de las fases de planificación y de revisión.	42
1.5.3. La representación mental del texto.	46
1.6. El proceso de composición escrita en escritores expertos y en escritores inexpertos.	49
1.6.1. Las diferencias en la fase de planificación.....	50
1.6.2. Las diferencias en la fase de revisión.....	52
1.7. Las transformaciones textuales: las revisiones y las reformulaciones.....	56
2. LOS PROCESOS DE REGULACIÓN COGNITIVA	61
2.1. Las regulaciones en el proceso de aprendizaje.....	62
2.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso socializador: de la regulación externa a la autorregulación.....	64
2.2.1. La mediación docente como vía de acceso a la autorregulación.	67
2.2.2. Las corre regulaciones en el proceso hacia la autorregulación.....	68
2.2.3. De las regulaciones externas a la autorregulación en el contexto didáctico.....	69
2.3. Las regulaciones cognitivas y metacognitivas.....	72
2.4. La interacción oral en el proceso de escritura como mecanismo regulador.....	75
2.4.1. Los referentes del estudio de la interacción oral en el aula	76
2.4.2. La interacción oral en el aprendizaje de la escritura.....	79
2.4.2.1. La interacción entre profesor y alumnos.....	80
2.4.2.2. La interacción entre iguales	82
3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	85
3.1. El concepto de evaluación formativa.....	86
3.1.1. Los vínculos entre evaluación formativa y sumativa.	88
3.2. La evaluación formativa desde un enfoque sociocognitivo.....	88

3.3. La evaluación formativa como intervención didáctica: de la regulación externa a la autorregulación.	89
3.3.1. Aportaciones de la evaluación formativa a la regulación del aprendizaje.	90
3.3.2. La evaluación formativa como elemento regulador del proceso de composición escrita.	91
3.3.3. Los instrumentos de evaluación.	93
4. LOS GÉNEROS DEL DISCURSO.....	99
4.1. Los géneros discursivos y los textos.....	100
4.2. El género en la Didáctica de la Lengua.	103
4.2.1. Los géneros discursivos como referencia para sistematizar la enseñanza de la lengua y la literatura.....	103
4.2.2. Los géneros escolares en los proyectos de lengua.	106
4.3. Las operaciones de categorización de textos según la teoría de prototipos y del nivel básico.	109
4.3.1. La teoría de los prototipos.	109
4.3.2. La teoría del nivel básico.	112
4.4. La creación de estereotipos de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	112
4.5. El papel de los modelos de género en la representación mental del texto.	115
4.6. Los modelos de género como reguladores del proceso de composición escrita.....	117
4.6.1. Las operaciones de regulación que fomentan los modelos de género.	117
4.6.2. Los modelos de género como herramientas creadoras del <i>andamiaje</i>	119
4.6.3. Los modelos de género como herramientas que promueven las corre regulaciones.	119
4.6.4. Los modelos de género como reguladores externos e internos del proceso de enseñanza y aprendizaje.	120
4.6.5. Los modelos como reguladores metacognitivos o de acceso a la metacognición.....	121
4.7. Los modelos de género como instrumentos de evaluación	122
5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	125
5.1. Objetivos de la investigación.....	125
5.2. Preguntas de la investigación.....	126
6. METODOLOGÍA.....	129
6.1. Marco general.	129
6.2. La secuencia didáctica como macro-unidad de investigación.....	130
6.2.1. Diseño de la secuencia didáctica.....	130
6.2.2. Implementación de la intervención.....	136
6.2.2.1. Contexto.....	136
a. Los participantes, los grupos-clase y los grupos de trabajo.	137
b. Las actividades de escritura previas a la investigación realizadas por los participantes.	139
6.2.2.2. Desarrollo de las fases	139
6.2.2.3. Descripción de las actividades.....	142
6.2.2.4. Cronología de las sesiones.....	147

6.2.2.5. Recogida de datos.....	148
6.3. El micro-contexto de la grabación.....	149
6.3.1. Selección de datos para el análisis.....	149
6.3.2. Los datos.....	152
6.3.3. Criterios para el análisis.....	153
6.3.3.1. Delimitación de episodios.....	153
6.3.3.2. Categorización de las intervenciones.....	155
6.3.3.3. Segmentación del texto en cláusulas.....	157
6.3.3.4. Tipos de revisiones y reformulaciones.....	157
II. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	159
7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN TEXTUAL.....	163
7.1. Descripción del proceso seguido por el Gr. 1.....	164
7.2. Descripción del proceso seguido por el Gr. 2.....	177
7.3. Descripción del proceso seguido por el Gr. 3.....	186
7.4. Descripción del proceso seguido por el Gr. 4.....	197
7.5. Descripción del proceso seguido por el Gr. 5.....	210
7.6. Análisis comparativo de los grupos.....	223
8. LAS TRANSFORMACIONES TEXTUALES DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA.....	227
8.1. Las revisiones y las reformulaciones del Gr. 1.....	229
8.1.1. Las revisiones del Gr. 1.....	229
8.1.2. Las reformulaciones del Gr. 1.....	236
8.2. Las revisiones y las reformulaciones del Gr. 2.....	242
8.2.1. Las revisiones del Gr. 2.....	243
8.2.2. Las reformulaciones del Gr. 2.....	249
8.3. Las revisiones y las reformulaciones del Gr. 3.....	259
8.3.1. Las revisiones del Gr. 3.....	259
8.3.2. Las reformulaciones del Gr. 3.....	266
8.4. Las revisiones y las reformulaciones del Gr. 4.....	273
8.4.1. Las revisiones del Gr. 4.....	273
8.4.2. Las reformulaciones del Gr. 4.....	280
8.5. Las revisiones y las reformulaciones del Gr. 5.....	290
8.5.1. Las revisiones del Gr. 5.....	290
8.5.2. Las reformulaciones del Gr. 5.....	293
8.6. Análisis comparativo de las transformaciones textuales durante la escritura.....	303
8.6.1. Análisis comparativo de las revisiones.....	303
8.6.2. Análisis comparativo de las reformulaciones.....	307
8.6.3. Análisis comparativo de las transformaciones textuales.....	310
9. LOS MODELOS EN EL PROCESO DE ESCRITURA: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS AYUDAS DE LA SD.....	313
9.1. Descripción del proceso de escritura en función del uso de los modelos..	314
9.1.1. Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura seguido por el Gr.1.....	315

9.1.1.1.	El uso de la plantilla.....	315
9.1.1.2.	El uso de los modelos	317
9.1.1.3.	El uso de la ficha de revisión	320
9.1.1.4.	Las operaciones de escritura y el uso de ayudas.....	322
9.1.2.	Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura seguido por el Gr.2.....	325
9.1.2.1.	El uso de la plantilla.....	325
9.1.2.2.	El uso de los modelos	328
9.1.2.3.	El uso de la ficha de revisión	330
9.1.2.4.	Las operaciones de escritura y el uso de ayudas.....	332
9.1.3.	Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura seguido por el Gr.3.....	335
9.1.3.1.	El uso de la plantilla.....	335
9.1.3.2.	El uso de los modelos	338
9.1.3.3.	El uso de la ficha de revisión	341
9.1.3.4.	Las operaciones de escritura y el uso de ayudas.....	344
9.1.4.	Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura seguido por el Gr.4.....	347
9.1.4.1.	El uso de la plantilla.....	347
9.1.4.2.	El uso de los modelos	351
9.1.4.3.	El uso de la ficha de revisión	354
9.1.4.4.	Las operaciones de escritura y el uso de ayudas.....	355
9.1.5.	Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura seguido por el Gr.5.....	358
9.1.5.1.	El uso de la plantilla.....	358
9.1.5.2.	El uso de los modelos	362
9.1.5.3.	El uso de la ficha de revisión	367
9.1.5.4.	Las operaciones de escritura y el uso de ayudas.....	368
9.1.6.	Análisis comparativo de los grupos	368
9.2.	Descripción y análisis del proceso según las transformaciones textuales vinculadas con el uso de ayudas	375
9.2.1.	Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 1 durante el proceso de escritura	376
9.2.1.1.	Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas	376
9.2.1.2.	Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas.....	381
9.2.2.	Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 2 durante el proceso de escritura	381
9.2.2.1.	Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas	381
9.2.2.2.	Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas.....	383
9.2.3.	Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 3 durante el proceso de escritura	385
9.2.3.1.	Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas	385
9.2.3.2.	Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas.....	389
9.2.4.	Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 4 durante el proceso de escritura	390
9.2.4.1.	Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas	390

9.2.4.2.	Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas.....	392
9.2.5.	Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 5 durante el proceso de escritura	394
9.2.5.1.	Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas	394
9.2.5.2.	Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas.....	397
9.3.	Conclusiones sobre el uso de modelos	398
9.3.1.	Las transformaciones textuales y los usos de ayudas	398
9.3.1.1.	Las revisiones y los usos de ayudas durante el proceso.....	398
9.3.1.2.	Las reformulaciones y los usos de ayudas durante el proceso.....	399
9.3.2.	Los usos de ayudas durante el proceso	400
9.3.3.	Conclusiones generales sobre el uso de modelos	400
10.	ANÁLISIS DE LOS TEXTOS: LOS MODELOS DE GÉNERO Y EL ESTEREOTIPO.....	403
10.1.	Análisis del texto producido por el Gr.1	405
10.2.	Análisis del texto producido por el Gr.2	409
10.3.	Análisis del texto producido por el Gr.3	412
10.4.	Análisis del texto producido por el Gr.4	418
10.5.	Análisis del texto producido por el Gr.5	421
10.6.	Conclusiones sobre el proceso de apropiación del estereotipo.....	425
11.	CONCLUSIONES GENERALES.....	429
11.1.	La incidencia de los modelos de género en las operaciones de escritura: 431	
11.1.1.	La representación mental del texto y la recursividad de las fases de planificación y de revisión.....	431
11.1.2.	El acceso al modelo de escritura <i>transformar el conocimiento</i>	433
11.1.3.	La revisión como una comparación entre la representación mental del texto y el texto que se elabora.....	434
11.1.4.	Las dificultades de los alumnos para revisar niveles profundos de sus textos.....	436
11.2.	Los modelos de género como reguladores del proceso de escritura:	438
11.2.1.	La necesidad de mecanismos reguladores durante el proceso de aprendizaje de la escritura.	438
11.2.2.	Las funciones de las regulaciones externas que ofrece la SD durante el proceso de escritura.	439
11.2.3.	Las operaciones de regulación durante el proceso de escritura.	440
11.2.4.	Los momentos en los que se recurre a las ayudas para regular el proceso de escritura.....	442
11.2.5.	Las aportaciones de los modelos de género a la metacognición.....	442
11.3.	Los modelos de género como instrumentos de evaluación:	443
11.3.1.	La aportación de los modelos de género a los objetivos de aprendizaje.....	443
11.3.2.	La apropiación de los modelos de género como instrumentos de evaluación.	443
11.4.	La contribución de los modelos de género a la apropiación del estereotipo	444
11.4.1.	La representación mental del género como elemento esencial del proceso de escritura.....	444

11.4.2. La selección de modelos de género y su secuenciación en los proyectos de lengua.....	445
11.4.3. La lectura y el análisis de modelos desde la teoría de los prototipos y desde la teoría del nivel básico.....	447
11.4.4. El acceso al estereotipo a partir del establecimiento de categorías prototípicas de los géneros.....	448
11.5. Consideraciones finales	451
BIBLIOGRAFÍA.....	453
ÍNDICE DE FIGURAS.....	467
SUMARIO DEL ANEXO.....	475

INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia como docentes en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria nos ha permitido observar el esfuerzo y las dificultades de los alumnos para enfrentarse a la tarea de escritura. Sus problemas y sus logros durante el proceso de elaboración textual han sido uno de los aspectos de la enseñanza y del aprendizaje que más centraban nuestra atención.

Así pues, nos planteamos profundizar en los procesos cognitivos que siguen los alumnos cuando elaboran textos escritos, unos procesos que no se pueden entender sin las interacciones que se producen en el aula entre los alumnos y el profesor y entre los alumnos y los materiales didácticos.

En la actualidad está consolidada la idea de que la enseñanza de la escritura ha de tener un enfoque social, por lo que la escuela ha de tener como objetivo que los alumnos aprendan a participar en las prácticas discursivas de las distintas esferas sociales. En esta línea, el concepto de género discursivo se convierte en el elemento central de la enseñanza ya que a través de ellos se lleva a cabo la participación en estas esferas sociales.

Para conseguir que los alumnos se apropien de estos discursos, los proyectos de escritura incluyen textos modelo del género seleccionado y, de esta forma, favorecer el aprendizaje. No obstante, a partir de la práctica de aula, intuíamos que el uso que les daban los alumnos a los modelos de género no coincidía en muchas ocasiones con los objetivos del profesor y que algunos alumnos tenían dificultades para establecer vínculos entre los modelos que se analizaban y los textos que creaban.

Por todo ello, el punto de partida de nuestro trabajo era indagar en la incidencia de los modelos de género discursivo en el proceso de escritura. Consideramos que este análisis nos permitiría comprender las operaciones mentales de los alumnos durante la tarea de escritura y las interacciones que se producen en el aula entre los alumnos y estos materiales.

La Didáctica de la Lengua estudia la complejidad de los procesos que conforman la actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y de enseñanza (Camps, 2006a). Por ello, esta investigación obtiene los datos del análisis de la actividad de los alumnos en una situación natural de aprendizaje en el aula. En esta situación de aula se lleva a la práctica una secuencia didáctica cuyo objetivo es elaborar un determinado género discursivo.

La tesis que presentamos se organiza en dos partes. La primera es el marco de la investigación y la segunda, la presentación y el análisis de datos.

La primera parte, el marco de la investigación, se organiza en seis capítulos. Los cuatro primeros están dedicados a fundamentar nuestro planteamiento desde una perspectiva sociocognitiva.

El primer capítulo, *El proceso de composición escrita desde una perspectiva sociocognitiva*, expone los referentes sociocognitivos de los modelos de enseñanza y aprendizaje que describen los procesos de escritura, las operaciones de escritura y las diferencias entre los escritores expertos e inexpertos durante este proceso.

El segundo capítulo, *Los procesos de regulación cognitiva*, recoge las aproximaciones teóricas a los mecanismos de regulación cognitiva y se centra en los estudios que muestran que el proceso de autorregulación se nutre de las interacciones sociales.

El tercer capítulo, *La evaluación formativa en el proceso de regulación de aprendizaje*, delimita la aportación de la evaluación formativa a la regulación del aprendizaje de la escritura.

El cuarto capítulo, *Los géneros del discurso*, desarrolla, por un lado, las aportaciones de la teoría de los géneros del discurso a la didáctica de la lengua y, por otro, la teoría de los prototipos y del nivel básico, que nos permiten entender los procesos mentales que siguen los alumnos, y el concepto de estereotipo, que aporta una perspectiva social a los instrumentos que favorecen el acceso al conocimiento.

El capítulo quinto recoge los objetivos y las preguntas de investigación. Esta parte de la investigación se cierra con el capítulo sexto en el que se plantean las opciones metodológicas desde la perspectiva del macro-contexto y del micro-contexto de la investigación.

La segunda parte presenta la investigación empírica y se organiza en cinco capítulos.

Los cuatro primeros capítulos comprenden el análisis de los datos de la investigación. En el primero (capítulo 7), *Descripción y análisis del proceso de elaboración textual*, se presentan los datos que describen el proceso de escritura seguido por cada grupo. El siguiente capítulo (capítulo 8), *Las transformaciones textuales durante el proceso de escritura*, es un análisis de los cambios que se proponen (reformulaciones) o se introducen en el texto (revisiones). El capítulo 9, *Los modelos de género en el proceso de escritura: su uso en comparación con otras ayudas de la secuencia didáctica*, está centrado en el análisis del uso de modelos durante el proceso de escritura. El capítulo 10, *Análisis de los textos: modelos de género y estereotipo*, analiza los textos finales de los alumnos desde la teoría de los prototipos y el concepto de estereotipo.

Por último, se desarrollan las conclusiones finales en el capítulo 11 a partir de las preguntas de la investigación y organizadas en cuatro ejes: la incidencia de los modelos de género en las operaciones de escritura, los modelos de género como reguladores del proceso, los modelos de género como instrumentos de evaluación y la contribución de los modelos de género a la apropiación del estereotipo. Este capítulo se cierra con las perspectivas de futuro que abre nuestra investigación.

PRIMERA PARTE:
MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.
REFERENTES TEÓRICOS Y ANTECEDENTES

“Nous appelons outils des objets matériels facilitant la production ou la révision d’un texte... ils sont fabriqués... ils sont provisoires. Ils seront abandonnés quand les élèves auront intériorisé les exigences qu’ils matérialisent ou quand ils avèrent créateurs de stéréotypes ou inadaptés aux nouvelles situations rencontrées”

Garcia-Debanc, 1986, citado por Wegmuller, 2007, p. 95

En el marco de la investigación desarrollaremos los referentes teóricos y los antecedentes en los que se fundamenta el trabajo que presentamos, los objetivos de investigación y las preguntas específicas que nos planteamos y las opciones metodológicas que enmarcan la investigación empírica.

La presentación de referentes teóricos y antecedentes se organiza en cuatro capítulos: *El proceso de composición escrita desde una perspectiva sociocognitiva*, *Los procesos de regulación cognitiva*, *La evaluación formativa en el proceso de regulación del aprendizaje* y *Los géneros del discurso*.

En el primer capítulo se introducen los referentes sociocognitivos de los modelos de enseñanza y aprendizaje que describen los procesos de escritura. A continuación, se explican las fases que componen este proceso (planificación, textualización y revisión) con especial atención en las fases de planificación y revisión porque son las que están directamente vinculadas con el objetivo de la investigación: analizar cómo la representación mental que se elabora en la planificación repercute en la fase de revisión. Además, es relevante para nuestro análisis de datos delimitar el concepto de revisión y las operaciones que comprende. Estos referentes permiten diferenciar los procesos de escritura que siguen los escritores expertos y los escritores inexpertos.

El segundo capítulo, *Los procesos de regulación cognitiva*, recoge las aproximaciones teóricas a las regulaciones y se centra en los estudios que muestran que el proceso de autorregulación se nutre de las interacciones sociales. A continuación, se

delimitan las regulaciones cognitivas y las metacognitivas para acabar con las investigaciones sobre la interacción oral que la conciben como un mecanismo regulador de la escritura en una situación de aprendizaje.

En el tercer capítulo, *La evaluación formativa en el proceso de regulación de aprendizaje*, se delimita el concepto de evaluación formativa y se señala cuál es su aportación a la regulación del aprendizaje. Esta perspectiva nos permite profundizar en el papel que tiene este tipo de evaluación en el proceso de regulación de la escritura. Tras esto, se recogen las investigaciones sobre los instrumentos de evaluación como mediadores y potenciadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El último capítulo, *Los géneros del discurso*, parte de la descripción de Bajtín de los géneros del discurso para mostrar su principal repercusión en la didáctica de la lengua: los géneros discursivos deben ser el eje para secuenciar secuencias didácticas centradas en el uso de la lengua. Estas propuestas se enriquecen con la teoría de los prototipos y del nivel básico, para entender los procesos mentales que siguen los alumnos, y con el concepto de estereotipo, que aporta una perspectiva social a los instrumentos que favorecen el acceso al conocimiento. A continuación, se muestra el papel de los modelos de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, concretamente en la representación mental del texto que se escribe, y se vinculan los modelos con los mecanismos reguladores del proceso de escritura y con los instrumentos de evaluación formativa.

La perspectiva sociocognitiva en los modelos de enseñanza-aprendizaje del proceso de escritura resalta la influencia de la situación retórica en la representación de la tarea y evidencia la necesidad de regulaciones compartidas para poder manejar la complejidad de los procesos mentales que se ponen en práctica cuando se elabora un texto. En el aula se deben secuenciar estas regulaciones que permiten al alumno acceder a la regulación autónoma (autorregulación). La evaluación formativa puede ser el referente de las intervenciones didácticas cuyo objetivo sea que el alumno alcance esta autorregulación. Uno de los instrumentos de evaluación formativa que contribuyen a este objetivo son los modelos de géneros.

1. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

“Writing is a phenomenon that seems ever more connected to who we are and who we will become”

Prior, 2008, p. 64

La perspectiva cognitiva pretende explicar los procesos que sigue un escritor para elaborar un texto. Para ello, se centra en las estrategias y conocimientos que se tienen que activar durante el proceso. Los modelos cognitivos de escritura han dividido el proceso de composición escrita en tres fases a las que llamaremos planificación, textualización y revisión siguiendo a Hayes y Flower (1980). Esta perspectiva superó el modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964, citado por Camps, 1994), que entendía el proceso de composición escrita como una sucesión de etapas. La superación de este modelo se debe, por un lado, a que evidencia que estas fases se dan recursivamente, es decir, interactúan entre ellas y, por otro, a que aporta el análisis de los procesos mentales que lleva a cabo el escritor cuando se enfrenta a la producción textual.

Estos modelos cognitivos representaban al escritor en soledad con sus pensamientos y concebían la audiencia como un elemento auxiliar del proceso de escritura. Sin embargo, en los años 80 la investigación empieza a resaltar el carácter social e interactivo de la escritura y en los años 90 se consolida el estudio de la escritura en su contexto (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2008). La investigación actual de la

didáctica de la escritura adopta perspectivas de diferentes disciplinas (sobre todo de la psicología cognitiva, de los estudios sobre el texto, de la sociolingüística y la psicolingüística) en lo referente tanto a los procesos y productos de escritura como a los contextos socioculturales que afectan al aprendizaje de los alumnos (Álvares Pereira, Aleixo, Cardoso y Graça, 2008).

Así pues, mientras que el cognitivismo pretende mostrar los procesos de aprendizaje para comprender el funcionamiento mental de los alumnos (cómo se representan las tareas y qué estrategias ponen en práctica), el sociocognitivismo completa este enfoque al centrarse en las interacciones entre los individuos y entre los individuos y su contexto social y entenderlas como elementos potenciadores del aprendizaje.

Para intentar comprender el proceso de composición escrita desde el marco del sociocognitivismo, explicaremos en qué consiste el cambio de paradigma en la investigación de la enseñanza de la composición escrita (1.1). En primer lugar, recordaremos los autores que son la fuente principal de los estudios cognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura (1.1.1) y, en segundo lugar, nos centraremos en las bases y en los principios de las aproximaciones sociocognitivas, que suponen un cambio de paradigma en la investigación (1.1.2).

Continuaremos con los referentes teóricos que han abordado las fases de la escritura (planificación -1.2-, textualización -1.3- y revisión -1.4) centrándonos en los aspectos de la planificación y de la revisión que nos permiten profundizar en los vínculos entre estas fases: la representación mental de la tarea (1.2.1), la jerarquización y recursividad de las fases de la escritura (1.5.2) y la representación mental del texto (1.5.3). Además de las relaciones entre la planificación y la revisión, nos interesa especialmente adentrarnos en las investigaciones que han abordado la revisión desde una perspectiva sociocognitiva (1.4.1). Estas aportaciones nos ayudarán a entender los procesos de composición escrita que siguen los alumnos.

A continuación, recogeremos las principales investigaciones que han abordado las diferencias entre los escritores expertos y los escritores inexpertos (1.6). Estas diferencias constituyen una de las aportaciones de los modelos cognitivos que han ayudado a entender y desarrollar modelos de enseñanza que tengan en cuenta los diferentes estadios del proceso de escritura. Sin embargo, en los últimos años, las

perspectivas sociocognitivistas han completado y enriquecido estas propuestas, especialmente en lo relativo a la fase de revisión.

Por último, nos referimos al concepto de reformulación y al de revisión como tipos de transformaciones textuales que se observan a lo largo del proceso de escritura (1.7). El concepto de reformulación nos interesa para mostrar aspectos del proceso de composición escrita que no son visibles si el foco del análisis se centra en las modificaciones que se dan en el texto escrito.

1.1. Los modelos de enseñanza-aprendizaje de la escritura: del cognitivismo al sociocognitismo

Los referentes teóricos que han sentado las bases de las explicaciones de los procesos de composición escrita desde una perspectiva cognitiva son los modelos de Hayes y Flower (1980) y de Bereiter y Scardamalia (1987). Sin embargo, estos modelos fueron criticados por no prestar atención a los factores contextuales de la práctica de escritura. Por ello, en estudios posteriores estos autores amplían sus perspectivas para incorporar los aspectos sociales y culturales que inciden en el proceso de escritura. Así, Flower (1990, citado por Alvarado y Silvestri, 2003) elabora una teoría interactiva del contexto social, Bereiter y Scardamalia (1992) otorgan importancia a la regulación consciente y a la participación de elementos retóricos y Hayes (1996b, citado por Camargo, Uribe y Caro, 2011) incorpora el componente social de *entorno de la tarea* que incluye la audiencia, el contexto social y los saberes previos.

Para mostrar el cambio de los modelos cognitivos a los modelos sociocognitivos de la enseñanza de la escritura iniciaremos este apartado describiendo los modelos de Hayes y Flower y Bereiter y Scardamalia para acabar exponiendo los principios y las bases de las teorías sociocognitivas y socioculturales que representan el paradigma dominante de la investigación sobre la escritura.

1.1.1. Los modelos cognitivos de la enseñanza de la escritura

El modelo de Flower y Hayes (1980, citado por Camps, 1990b, 1994 y Camargo, Uribe y Caro, 2011) es el primer referente de los modelos cognitivos de la enseñanza de la escritura centrados en el proceso e inició los estudios sobre las estrategias cognitivas que se ponen en práctica al escribir. Estos autores establecieron que las operaciones que se llevan a cabo durante la escritura son las de planificación, textualización y revisión y

mostraron cómo este proceso se inicia en el momento en el que el escritor se hace una representación de la tarea y establece unos objetivos. Además, desarrollan el concepto de control y, por extensión, la necesidad de capacidades metacognitivas para regular la escritura. Aunque Flower y Hayes introdujeron el concepto de recursividad de la escritura, en su modelo aún está implícita una concepción de secuenciación lineal de este proceso.

Las claves de teoría cognitiva del proceso de escritura de estos autores están desarrolladas en Flower y Hayes (1981, p. 366). Estas claves son:

1. La escritura hay que entenderla como un conjunto de procesos mentales que los escritores van organizando mientras escriben.

2. Estos procesos están jerarquizados.

3. La escritura es un proceso que está guiado por una red de objetivos que va creando el escritor.

4. Los escritores organizan sus objetivos de escritura de dos formas: generando ideas y cambiando o estableciendo nuevos objetivos.

En Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1981) el modelo de escritura está compuesto por: la memoria a largo plazo, el contexto de producción y el proceso de escritura. El contexto de producción (*task environment*, en Flower y Hayes, 1981, p. 369) “includes all the things outside the writer’s skin, starting with the rhetorical problem or assignment and eventually including the growing text itself”. Estos autores consideran que el problema retórico es el elemento más importante en el inicio del proceso de composición, un proceso cuya complejidad se debe no solo a la situación retórica y la audiencia sino también a los objetivos de escritura que se propone el escritor.

Vemos, pues, cómo Flower y Hayes incluyen en su modelo aspectos contextuales de la escritura, pero estos elementos dependientes del contexto son entendidos aún como elementos auxiliares y no centrales del proceso.

Bereiter y Scardamalia (1987) constituyen el segundo referente de los modelos cognitivos de la enseñanza de la escritura. Estos autores distinguieron dos modelos de composición escrita: *knowledge telling* (*decir el conocimiento*) y *knowledge*

transforming (*transformar el conocimiento*). *Decir el conocimiento* es un modelo de composición escrita que reduce la complejidad del proceso. El escritor se plantea esta tarea sin enfrentarse a conflictos que amplíen o mejoren sus habilidades comunicativas. Por el contrario, el modelo de *transformar el conocimiento* entiende la escritura como una tarea de una complejidad progresiva. Esta complejidad plantea al escritor conflictos cognitivos que debe solucionar. Al tener que enfrentarse y solucionar estos conflictos, el escritor va expandiendo su competencia escrita.

Las diferencias entre ambos modelos no aparecen en los textos producidos sino en los procesos mentales que se ponen en práctica: en el control deliberado y estratégico que ejerce el escritor sobre las partes del proceso. Por ello, las diferencias se pueden dar en diversos momentos del proceso. En el inicio de la escritura, se diferencian los dos modelos en los niveles de abstracción del texto que se va a producir o en las notas que se toman durante la escritura (en el modelo de *decir el conocimiento* se genera conocimiento que después se escribe sin alterar las estructuras textuales establecidas en el inicio del proceso; en cambio, en el modelo de *transformar el conocimiento* se establecen diferentes niveles de abstracción, evaluación y construcción de las estructuras textuales). Además, en la revisión, las estrategias aplicadas también serían distintas (en *decir el conocimiento*, no se producirían cambios profundos del texto, en cambio, las revisiones en *transformar el conocimiento* implicarían modificaciones de las estructuras textuales seleccionadas para ajustarlas a las ideas que aparecerán en el texto).

De este modo, en el modelo de *decir el conocimiento* se cumple con la tarea de escritura de forma más o menos adecuada. Se escribe una frase a la que siguen otras sin alterar la superestructura textual, es decir, el contenido se adapta a la estructura. Las revisiones son parciales y superficiales y la revisión consiste en leer la última frase para enlazarla con la siguiente. Es un proceso similar a la transcripción de pensamientos que limita la capacidad de desarrollar el conocimiento porque externaliza el contenido mental que ya existe y no promueve las conexiones entre espacios de conocimiento separados previamente. Se produce de este modo una adaptación de las estrategias cognitivas de los alumnos sin contribuir a su desarrollo.

Camps (1994, p. 45) plantea la posibilidad de que la mayoría de textos escolares sigan este modelo y que pueda estar vinculado con una revisión docente que se suele centrar en aspectos superficiales.

En cambio, el modelo de *transformar el conocimiento* se corresponde con un modelo de resolución de problemas que establece una dialéctica entre los contenidos y el espacio retórico. Esta dialéctica implica formular y reformular el contenido por lo que los cambios que se introducen en el texto provocan la adaptación de la superestructura a los contenidos.

Además de la diferenciación entre estos modelos por los procesos cognitivos que se activan durante la escritura, Bereiter y Scardamalia desarrollan en su obra el proceso de aprendizaje que se sigue en la escuela con el objetivo de mostrar cómo se puede dar el paso de la escritura entendida como una conversación con el texto y la escritura entendida como un proceso de composición complejo. Los niños en proceso de aprendizaje empiezan por depender del intercambio conversacional para desarrollar el texto (p. 89) y acaban elaborando texto descontextualizado y autónomo¹. El texto descontextualizado es más propio de los textos escritos. De ahí que requiera estrategias de composición más complejas que los textos que se construyen como intercambios conversacionales.

Con sus dos modelos de escritura, Bereiter y Scardamalia aportan las bases para pasar de uno a otro, de *decir el conocimiento a transformarlo*, y establecen los cambios educativos que hay que llevar a cabo para lograrlo: a) enfrentarse a problemas en las composiciones escritas, b) promover evaluaciones de los escritos que lleven a los alumnos a reconsiderar decisiones previas y c) ser conscientes de los cambios cognitivos que se producen durante los procesos de aprendizaje.

Los modelos cognitivos que explican los procesos que se siguen durante la escritura ayudan a entender y a desarrollar modelos de enseñanza que tengan en cuenta los diferentes estadios del proceso (Álvares, Aleixo, Cardoso y Graça, 2010, p. 60), sin embargo no atienden a los contextos sociales, políticos e históricos (Prior, 2008, p. 54).

¹ Autores como Graesser, Morton, Gernsbacher y Goldman (2000) consideran que el escritor y el lector son “invisibles” entre ellos y que la situación de producción (contexto, situación y lugar) es diferente de la situación de comprensión.

1.1.2. Los modelos sociocognitivos de la enseñanza de la escritura

Los modelos sociocognitivos parten de que la escritura es una actividad social y cultural. Desde esta perspectiva sociocognitiva, Camps y Ribas (2000, p. 17) resaltan tres aspectos que repercuten en la enseñanza de la composición escrita:

1. El lenguaje escrito es el resultado de un doble proceso, un proceso de descontextualización y de contextualización. Es un proceso de descontextualización porque, como hemos explicado, el emisor y el receptor no comparten el mismo contexto de producción, por lo que el uso del lenguaje se hace más autónomo respecto a ese contexto. Sin embargo, al mismo tiempo se produce una “contextualización” de los signos, es decir, los signos se interrelacionan entre ellos.

2. La escritura es social porque se origina en la interacción oral y porque su naturaleza es interactiva o, según la teoría de Bajtín, dialógica. Esto implica que escribir es siempre una actividad comunicativa y que todo uso de la lengua depende de un contexto determinado.

3. No existe la dicotomía tradicional entre lengua escrita y oral.

Así pues, desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura se concibe como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación.

Ganier (2006, p. 77) considera que Butterfield, Hacker y Albertson (1996) superaron los modelos cognitivos al introducir dos componentes: a) el *environnement du rédacteur*, que engloba las dimensiones retóricas y pragmáticas de la escritura, del texto producido o en proceso, b) su sistema de *traitement de l'information*, que se corresponde con el nivel de funcionamiento cognitivo y metacognitivo (la memoria a largo o corto plazo, la importancia del control y la toma de decisiones).

Algunos autores, como Englert, Mariage y Dunsmore (2006, p. 208), se refieren al modelo sociocognitivo como teoría sociocultural de la escritura y resaltan que:

Sociocultural theory seeks to understand how culturally and historically situated meanings are constructed, reconstructed and transformed through social mediation [...]. Social mediation in activity settings through semiotic tools [...] forms the basic units of analysis for understanding the genesis of psychological development. [...]

1. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

sociocultural theory views meaning as being negotiated at the intersection of individuals, culture, and activity.

Según estos autores, la teoría sociocultural se fundamenta en tres principios: el aprendizaje sociocognitivo de la escritura, los facilitadores procesuales y las herramientas (*procedural facilitators and tools*) y las comunidades de práctica.

El primero de estos principios, el aprendizaje sociocognitivo de la escritura, consiste en la necesidad de ofrecer aprendizaje sociocognitivo que ayude a los aprendices en la participación y desarrollo de una disciplina, esto es, en la adquisición de los discursos, herramientas y acciones propios de esas disciplinas. En este sentido se estudia el papel del experto o del profesor en el desarrollo de las vías de acceso a este conocimiento o la coparticipación en el aula, es decir, el discurso interactivo y colaborativo entre el profesor y el alumno o entre los alumnos.

El segundo de los principios, los facilitadores procesuales y las herramientas, se basa en aportar al aula herramientas que permiten crear *andamiaje*² para que el alumno, además de recordar los pasos, perspectivas y herramientas que puede usar por él mismo para planificar, controlar o revisar sus textos, organice sus razonamientos mediante dos procedimientos: visibilizar los elementos que necesitan en el proceso de escritura y descargar acciones o pensamientos en las herramientas que se ofrecen.

El tercer principio, las comunidades de práctica, se centra en establecer comunidades que enfatizan la construcción o difusión del conocimiento. La participación en estas comunidades, por un lado, facilita que los alumnos se apropien de las convenciones, estándares, géneros y valores y, por otro, requiere que los alumnos adquieran competencia en hablar, leer y escribir dentro de esa comunidad.

Otros autores, como Prior (2008, p. 55), resaltan que toda actividad está situada en interacciones concretas que están mediadas por instrumentos y prácticas sociales:

Sociocultural theory argues that activity is *situated* in concrete interactions that are simultaneously *improvised* locally and *mediated* by prefabricated, historically provided tools and practices, which range from machines, made objects, semiotic means (e.g., languages, genres, iconographies), and institutions to structured environments, domesticated animals and plants, and, indeed, people themselves.

² Para un análisis más detallado de este concepto en relación con la necesidad de una enseñanza de la escritura orientada a la autorregulación del alumno, consúltese el capítulo 2.

Mediated activity involves *externalization* (speech, writing, the manipulation and construction of objects and devices) and *co-action* (with other people artifacts, and elements of the social-material environment) as well as *internalization* (perception, learning).

Por todo ello, y según Álvares, Aleixo, Cardoso y Graça (2010, p. 58), las investigaciones sobre la enseñanza de la escritura desde la teoría sociocultural se pueden clasificar en dos áreas de estudio. La primera área se centra en la escritura como una actividad focalizada en el proceso y en los factores que intervienen en ella. La segunda tiene como objeto de estudio la escritura como una práctica subjetiva y sociocultural en diferentes contextos ya sea en el contexto de aula, ya en el contexto personal o ya en el contexto social.

En resumen, tal y como señala Álvarez Angulo (2010, p. 20), estos modelos sociocognitivos entienden la escritura como:

un fenómeno complejo en el que intervienen aspectos antropológicos, sociales, cognitivos, lingüístico-textuales y didácticos, en cuanto que nos preocupa el sujeto que aprende y el individuo que enseña en una institución expresamente concebida para tal propósito, en una determinada sociedad.

Por tanto, el objetivo de la escuela (p. 29):

ha de consistir en inventariar los ámbitos sociales y escolares en que el individuo ha de escribir o en que se escribe sobre él, con el propósito de favorecer que los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene ejercer la ciudadanía mediante la ejercitación de la escritura en comunidad.

1.2. La fase de planificación en el proceso de escritura

La planificación supone elaborar planes para manejar la complejidad del proceso y la gran cantidad de ideas que conlleva la composición escrita e incide en el control de todos los factores que afectan al proceso de escritura, ya que permite reducir el número de exigencias a las que se debe prestar atención (Flower y Hayes, 1980). Es, por ello, imprescindible en el proceso de composición escrita y más aún si se produce dentro de una situación de aprendizaje, puesto que el alumno no tiene la experiencia de escritor necesaria para activar las estrategias adecuadas a cada momento y a las dificultades que plantea la escritura. Además, planificar permite no solo reducir las estrategias, sino

también integrarlas (Miller, Galanter y Pribam, 1960, citado por Flower y Hayes, 1980). Así, “plans are, in sense, the writer’s defences against the very nature of writing and its deluge of constraints” (Flower y Hayes 1980, p. 43).

Flower y Hayes (1980, 1981) señalan que las operaciones de planificación son de dos tipos: establecer objetivos y generar u organizar ideas. Generar ideas supone la activación de la información relevante sobre el tema y la audiencia. Organizarlas implica ordenar en función del tema, de los lectores y de la estructura del discurso. Estas operaciones se dan en tres planos: plano de procedimiento, plano de contenido y plano de composición. El plano de procedimiento se sitúa en el problema retórico, en la representación de la audiencia y de los objetivos comunicativos. El plano del contenido supone elaborar una versión simplificada de las ideas que aparecerán, será por tanto un modelo a escala del producto final, mientras que el plano para la composición implica tener una guía del proceso y orientar este proceso a generar conocimiento o a tomar decisiones sobre este.

Los estudios de estos autores, citados por Cassany (1989, p. 103), mostraron cómo la planificación de la situación de la comunicación y de la audiencia ayudaba a los escritores a generar ideas durante la composición. Cuanto más experto es el escritor, más ideas extrae de la situación comunicativa. Estas investigaciones mostraron en este sentido que el 60% de las ideas nuevas que tenían los escritores expertos nacían como respuesta a la situación de comunicación, mientras que el 30% derivaban de la reflexión sobre el tema. En cambio, en los principiantes el 70% de las ideas nuevas dependen del tema y el 0% de la situación de comunicación.

Camps (1990b, 1994) cita a De Beaugrade (1982, 1984) y su modelo de interacción de *estudios paralelos* para explicar la complejidad de la producción textual que viene dada por las “múltiples causas potenciales y las posibles interacciones entre ellas”, por ello, la producción textual “opera al límite de la sobrecarga (cognitiva)” (1994, p. 8). Un exceso de sobrecarga dificulta el proceso de aprendizaje de la escritura. Planificar textualmente evitaría esta sobrecarga cognitiva y ayudaría a manejarse en la dificultad que entraña este proceso.

Esta autora considera que el hecho de que las operaciones de planificación sean efectivas para mejorar la escritura y el hecho de que los escritores en proceso de aprendizaje no apliquen las estrategias necesarias para poder llevar a cabo esta fase de la

escritura muestran la necesidad de darles un tratamiento central en la enseñanza de la escritura. Por ello, el docente debe ayudar a que los alumnos se representen la tarea en el plano del contenido y de la situación enunciativa y debe aportarles elementos que los ayuden a organizar y elaborar los conocimientos que tienen que activar durante el proceso de escritura.

En 1996, Hayes (citado por Camargo, Uribe y Caro, 2011) revisa sus propuestas (1980, 1981), lo que le lleva a dividir la fase de planificación (Flower y Hayes, 1980) en tres procesos. El primer proceso es la resolución de conflictos, que consiste en articular una secuencia de pasos para alcanzar un objetivo (uno de estos pasos sería la planificación). El segundo proceso es la toma de decisiones a través de la evaluación de varias posibilidades para elegir una. El último proceso permite derivar información nueva de la antigua, esto es, desarrollar inferencias. Hayes, por tanto, amplía el concepto de planificación formulado en 1980 al introducir el concepto de reflexión sobre el texto. La reflexión sobre el texto sería un proceso más complejo compuesto por varios componentes, entre los que estaría la planificación.

1.2.1. La planificación como una representación de la tarea de escritura

Planificar supone, entre otras cosas, elaborar una representación de la tarea en la que intervienen diferentes factores de carácter individual, contextual y cultural (conocimientos del escritor, intereses o intenciones). Esta representación de la tarea vincula la planificación y la revisión.

Camps (1994, p. 63) cita a Flower (1987) en la definición de la representación de la tarea como el proceso de interpretación que transforma la situación retórica en un acto de escritura y que se convierte en un puente que une el contexto público de la escritura con el proceso privado del escritor individual. A partir de los estudios que llevó a cabo, Flower estableció tres principios que explican la representación de la tarea de escribir:

1. En la tarea de representación el escritor elige e integra opciones y esquemas. Esto supone que la representación se crea a partir de esquemas, modelos y estrategias que el escritor ya conoce. Estos conocimientos se integran en cada representación, por ello se pueden dar diferentes representaciones de una tarea.

2. Esta tarea de representación se puede dar a lo largo del proceso ya que supone la integración de esquemas y estrategias que el escritor ya conoce.

3. El proceso puede implicar que entre en conflicto el texto que se está produciendo con la representación inicial.

Camps (1994, p. 66) identifica la representación de la tarea como uno de los puntos cruciales de la enseñanza, que no se puede identificar solo con la creación de situaciones reales de comunicación, sino que se ha de analizar desde los contextos comunicativos que se crean en el aula³.

Según Wine y Hadwin (1998, citados por Tardif, 2007, p. 31), esta representación de la tarea (*compréhension de la tâche*) se organiza en torno a tres niveles interrelacionados. El primero de ellos es la definición y el conocimiento de la tarea, el segundo se corresponde con la gestión y la evaluación de la comprensión de esta tarea y, por último, estaría el tercer nivel, que afecta a la regulación y el control de esta comprensión. Estos investigadores resaltan que los tres niveles tienen que estar bien definidos antes de establecer objetivos y planificaciones.

1.3. La fase de textualización en el proceso de escritura

Un análisis detallado de esta fase del proceso de escritura se puede encontrar en Camps (1994). No haremos aquí una descripción de las decisiones o de los factores que intervienen porque nuestra investigación se centra en la planificación y la revisión, pero sí es necesario mostrar qué perspectivas teóricas se han seleccionado para analizar los datos, concretamente las intervenciones de los alumnos durante el proceso de escritura y las transformaciones que se producen en el texto que escriben los alumnos. El análisis de estos datos se ha realizado a partir de su clasificación según la fase de escritura a la que corresponden y según las propuestas textuales que incluyen.

Delimitar la textualización y distinguirla de la planificación en el proceso de composición escrita presenta divergencias entre los investigadores. Además existen pocos estudios sobre la operación específica de la textualización.

Tal y como señalan autores como Schneuwly y Dolz (1987, citado por Camps, 1994), algunas de las definiciones la reducirían al acto material de la producción porque incluyen en la fase de planificación cualquier decisión que se toma. Estos autores

³ Para un análisis detallado de la interacción de contextos en la enseñanza de la escritura, consúltese Milian (1999).

consideran que la planificación engloba las decisiones que afectan al texto en su globalidad, en los niveles macroestructurales y superestructurales.

Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000, p. 148) definen la textualización como “el proceso que consiste en dar forma lingüístico-textual a los contenidos que se deciden incorporar en el texto⁴”.

Esta es la delimitación que hemos seguido para clasificar las intervenciones de los alumnos durante el proceso de escritura: la textualización englobaría aquellas operaciones que transforman el plano global en un texto linealizado.

1.4. La fase de revisión en el proceso de escritura

Tradicionalmente se ha entendido la revisión como una corrección del texto final. Sin embargo, los estudios actuales estrechan la relación entre revisión y procesos más altos de pensamiento.

Esta fase del proceso de escritura es la más importante y compleja. Además, como algunos autores señalan (Heurley, 2006; Marin y Legros, 2006; Millet, 2009, citado por Álvarez Angulo, 2011), es el aspecto textual menos estudiado y que más discrepancias presenta entre los investigadores. Según Heurley (2006, p. 23), esto es debido no solo al carácter recursivo sino también al cambio constante de las funciones que adquieren los componentes de la revisión en el proceso de escritura (por ejemplo, la relectura puede ser un procedimiento de revisión, pero también de generación de ideas).

Por otro lado, desde el campo de la didáctica, autores como Petillon y Ganier (2006, p. 5) insisten en la importancia de analizar las actividades de revisión en contextos de aula porque permite mejorar el diseño y la evaluación de las situaciones de mediación docente, de interacciones en el aula y de las secuencias didácticas, mientras que Álvarez Angulo (2011, p. 272) sitúa la importancia de la revisión y la reescritura en que es el momento más fructífero del aprendizaje y en que potenciar estos procesos implica entender la escritura como una herramienta para adquirir conocimiento y transformarlo.

⁴ En este proceso se darían dos tipos de enunciados: el texto intentado (Ti) y el texto escrito (Te). Estos conceptos están desarrollados en 1.7.

1.4.1. La definición de revisión

Desde la investigación francófona se ha analizado y abordado la revisión, un campo que se está renovando tanto desde el cognitivismo como desde la didáctica. Heurley (2006) sitúa las bases de la investigación de esta fase de la escritura en Hayes y Flower (1980). Antes de estos autores las aproximaciones a la revisión textual eran visiones prescriptivas que describían esta actividad como una sucesión de etapas o que la concebían como el paso de una representación mental a una representación textual. Con Hayes y Flower la revisión pasa a considerarse como un subproceso de la composición escrita y como “un ensemble de traitements impliqués dans le contrôle de ce processus” (p. 10).

En esta línea la investigación de Bartlett (1982, p. 346) resaltó que la revisión implica algún tipo de comparación entre una parte del texto y alguna representación del conocimiento o intención del escritor de lo que resulta algún cambio en el texto.

Las propuestas de Milian, Guasch y Camps (1990) y de Ganier (2006) parten de estas investigaciones pioneras para definir esta fase del proceso de composición escrita. Los primeros conciben la revisión como un proceso de control ya que el escritor debe detectar problemas en función de los objetivos que se ha establecido. Este proceso incluye componentes de lectura y de modificaciones del texto:

La revisió és el procés pel qual s'examina el producte de la planificació i la textualització. S'hi observen dos subprocessos: el de relectura i avaluació de la planificació i el text produïts, i el de modificació en els diferents nivells segons les reorientacions que es creguin necessàries. Implica la comparació de dues representacions, la *planificada* i la del producte des dels ulls de l'audiència prevista. Cal, doncs, que l'escriptor es distanciï del seu escrit i pugui ser capaç de: a) detectar els punts en què el text no s'ajusta al model planificat, b) reconèixer el problema amb què s'enfronta, i c) aplicar els sabers necessaris per tal de resoldre el conflicte. (Milian, Guasch y Camps, 1990, p. 167).

La propuesta de Ganier (2006, p. 78) sigue esta perspectiva pero sin evidenciar la operación de comparación en la fase de revisión. Este autor, siguiendo a Flower, Hayes, Carey, Schriver y Stratman (1986) y Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey (1987), define la revisión como una actividad deliberada y estratégica del escritor que consiste, en primer lugar, en definir la tarea que se va a realizar, en segundo lugar, en detectar y

diagnosticar los problemas y, por último, en seleccionar las estrategias para resolverlos. Ganier cita a Schriver (1991) y su propuesta de un modelo de revisión en la línea de Flower y Hayes (*op.cit*) que vincula los procesos cognitivos, las actividades mentales del escritor y los productos resultantes de esos procesos y actividades.

Para clarificar las diferentes propuestas de definiciones de revisión, Heurley⁵ (2006) las clasifica en tres grupos:

1. La revisión como una modificación efectiva de un texto: esta concepción es evidente en el modelo CDO⁶ de Scardamalia y Bereiter (1983), Bereiter y Scardamalia (1987) y en Matsuhashi (1987). Esta autora la define como el episodio en el que el escritor para su movimiento de lápiz y hace un cambio en el texto escrito (p. 208).

2. La revisión como un subproceso o un componente de la escritura que pretende mejorar el texto escrito: los estudios de Hayes y Flower (1980, 1986) sientan las bases de los estudios que la consideran una evaluación del texto que se realiza a lo largo del proceso de forma recursiva. En esta línea están las propuestas de Piolat (1997) que definen la revisión como un proceso cognitivo mediante el cual se detectan las discrepancias entre el texto deseado y el texto escrito, se valoran las decisiones para introducir los cambios en el texto y se llevan a cabo las modificaciones en los textos.

3. La revisión como un componente de control de la producción escrita: Hayes (1996a) y Roussey y Piolat (2005) entienden la revisión como un proceso con diferentes funciones entre las que se encuentran la evaluación y la mejora del texto producido, la supervisión de otros procesos y la reorientación de procesos fallidos.

Marin y Legros (2006, p. 113) completan estas aproximaciones a la revisión incorporando elementos del contexto:

La révision de texte es une activité de retour sur le texte qui intervient dans toutes les tâches et dans toutes les phases de production écrite, cette activité, qui met en jeu des connaissances multiples et différentes selon la stratégie de révision utilisée, nécessite un investissement et un coût cognitif variables selon le niveau de compétence du

⁵ En este artículo Heurley recoge la definición de Hayes (1996a), en la que el autor sustituye el término de revisión por el de *interpretation* del texto, que sería el conjunto de subprocesos que están guiados por un objetivo, y la definición de Kellog (1996), en la que se identifica la revisión con un subproceso de control cuyos componentes son la lectura y la edición.

⁶ La descripción de este modelo aparece en el apartado 1.5.1.

1. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

réviseur, selon le contexte de la révision, du destinataire et du type d'écrit. Elle permet d'améliorer la forme et le contenu sémantique du texte élaboré pendant l'activité d'écriture, mais aussi la qualité du texte produit.

Estos autores defienden una aproximación pluridisciplinaria para la investigación de esta fase del proceso de composición escrita que combine la aproximación lingüística (con el objetivo de mostrar los niveles textuales afectados por las modificaciones de los textos) y la aproximación cognitiva (con el objetivo de desvelar los procesos mentales de los escritores expertos e inexpertos o de establecer generalizaciones sobre los procesos que se activan en la revisión).

Por otro lado, Petillon y Ganier (2006) señalan que la actividad de revisión se aborda desde una perspectiva pluridisciplinaria (se analizan los procesos que siguen diferentes tipos de escritores, los contextos variados de producción textual según las modalidades o los niveles de focalización) y las investigaciones se llevan a un marco monodisciplinario como pueden ser la didáctica o el cognitivismo. Además, la revisión se aborda desde puntos de vista complementarios al tratar aspectos como la producción o modificación del texto, los procesos cognitivos que se siguen o los conocimientos necesarios para llevarla a cabo. Estos autores resaltan la necesidad de estudios pluridisciplinarios que muestren qué contextos facilitan la operación de revisión en los procesos de escritura.

Las dificultades para definir la revisión también han sido analizadas en la investigación anglófona por Haar (2006), de la Universidad de Oakland. Esta autora muestra cómo en muchos casos se recurre a un lenguaje metafórico y clasifica las definiciones que recurren a imágenes en cuatro grupos:

a) Las que entienden este proceso como un movimiento o localización espacial: Lamott (1994) distingue entre *the down draft* y *the up draft*, Flower (1998) concibe la revisión como un paso, un cambio de dirección o una transformación, o Bishop (2004) relaciona *revising out* (desarrollar las ideas) y *revising in* (mejorar el texto).

b) Las que aluden a él con referencias temporales: Elbow y Belanoff (2003) señalan que revisar es *seeing or rethinking*, *reworking or reshaping* y *copyediting or proofreading*.

c) Las que consideran la revisión como problemas que se deben solucionar: Fitzgerald (1987) señala que la revisión implica identificar discrepancias entre el texto intentado y el texto que se produce. Esto supone pensar, comparar, decidir y elegir para solucionar estas discrepancias entre el texto creado y el que se pretende elaborar.

d) Las que conciben esta fase como un trabajo, un artificio o un borrador: Horning (2002) explica el proceso de revisión con la metáfora de tejer, tramar. De ahí que describa el proceso como “the interaction of conscious choices writers make in a draft as they weave readable writing for readers, drawing on a balance of several kinds of self-awareness and on specific skills to produce the finished fabric of a readable text” (citado por Haar, 2006, p. 13).

Además, Haar explica cómo se concibe la revisión en la práctica docente:

1. La revisión como una corrección: en este caso, el alumno realiza una edición del texto que parte de una codificación de errores. Esta concepción de la revisión como una corrección presupone un contexto social y comunicativo vago e inexistente, ya que surge de la identificación de una serie de errores que se deben enmendar sin que se activen cambios profundos y sustanciales del texto que supongan ajustar la estructura al contenido o a la intencionalidad que se ha decidido en la planificación.

2. La revisión como un descubrimiento o un progreso: esta concepción de la revisión elimina la diferencia entre componer textos y revisar y permite entenderla como acciones y procesos mentales, no solo como cambios en el texto.

3. La revisión como un ajuste de los objetivos retóricos establecidos: los alumnos revisan en términos de lo que funciona en el texto que han elaborado o de su funcionalidad un determinado discurso de una comunidad.

4. La revisión como una afirmación de la identidad: esta concepción de la revisión conecta con la posmodernidad al plantearse cómo los significados y las identificaciones de cada persona intervienen en las estrategias de revisión al modelar los ideales de claridad, consistencia o la consideración de que un texto está completo (Welch, 1997). La revisión muchas veces supone “undermining and challenging assumptions, philosophies, or practices and them remaking them” (Haar, 2006, p. 20).

1.4.4.1. La diferencia entre revisión y corrección

La diferencia entre revisión y corrección ya la aborda Matsushashi (1987). Esta autora señala que tradicionalmente la revisión se ha concebido como *repair*, como el estadio final del proceso tripartito *pensar-escribir-reescribir*. Así, el éxito de la revisión se establece en términos de la calidad del texto final. Sin embargo, advierte que desde una perspectiva cognitiva el éxito de una revisión no se debe solo a este criterio. Matsushashi (1987, p. 81) advierte que la revisión es no solo una corrección, sino una constante reevaluación del texto y de la representación mental de este. En este sentido, la autora recoge la distinción de Nold (1982) entre revisión para adaptar las convenciones (corrección), que corresponde con un comportamiento caracterizado por *premature editing* (Rose, 1984, citado por Matsushashi, 1987), y revisión para que coincida con los objetivos definidos en términos de significado, audiencia y propósito.

Las investigaciones desde el cognitivismo han supuesto una conceptualización de la revisión que se apoya en tres aspectos (Camps, 1994, p. 89). El primero de ellos es que las fases de escritura son recursivas y se produce una jerarquización de las operaciones de la revisión, por ello, esta se puede dar en momentos y niveles diferentes. El segundo de ellos es que las operaciones de revisión pueden darse sin que se retoque el texto escrito y el tercero en que esta revisión puede afectar a elementos previos al texto escrito.

En los últimos años, como ya se ha indicado, se ha desarrollado la investigación de la revisión desde una óptica pluridisciplinar para poder abordar y sistematizar la complejidad de esta operación. Haar (2006) analiza desde esta perspectiva la revisión concebida como corrección. Esta concepción convierte la revisión en una edición del texto a partir de una codificación de errores que impide abordar la complejidad del proceso. A pesar de estas limitaciones y de no tener en cuenta el contexto social y comunicativo, lo que impide concebir cambios profundos y sustanciales del texto (ajustes de las estructuras al contenido o a la intencionalidad), Camps (1994) ya advirtió de que es la forma de revisión que domina en la práctica de aula.

Haar alerta de que este tipo de revisión disminuye el interés de los alumnos en la tarea de escritura porque no pueden tomar decisiones sobre su texto o porque lo ven como algo cerrado e impuesto (p. 17). Superar esta perspectiva aumenta la implicación de los alumnos porque pueden elegir cuándo y cómo revisar.

1.5. Los vínculos entre la planificación y la revisión

1.5.1. Las operaciones implicadas en la revisión

Bartlett (1982) consideró que la revisión supone evaluar (detectar e identificar los problemas que presenta el texto) y corregir aspectos del texto. Así pues, la revisión está desencadenada por la detección de una discrepancia o problema (*malfunction*). Tener conciencia de ello "must surely involve contact (at some or less conscious level) between existing text and some body of knowledge from which text alternatives might be formulated" (p. 349). El tipo de contacto puede ser más o menos explícito o puede involucrar un mayor o menor proceso elaborado de comparación. Esta comparación es entre el texto y una serie de alternativas que tiene el escritor a partir de conocimiento relevante del que dispone y que puede ser, o no, recordado o representado. Por ello, Bartlett vincula la tarea de revisión en función de la facilidad con la que se representa o se recuerda este conocimiento.

Una vez detectado, se identifica el problema. La identificación del problema no tiene por qué implicar una capacidad de nombrar o definirlo. No obstante, puede ser que el desarrollo de la habilidad de revisión esté acompañado por el aumento de la capacidad de articular o reflexionar sobre un texto específico. Así pues, el desarrollo de una nueva estrategia de revisión empieza con la habilidad para reflexionar sobre un nuevo tipo de problema (p. 353).

Los alumnos que mejor articulen sus planificaciones iniciales serán más capaces de identificar problemas en otros textos o en sus borradores. Sin embargo, muchas veces los alumnos se dan cuenta de que algo no está bien en los escritos pero no son capaces de identificar en qué consiste el problema, por ello, es necesario entrenarlos en la formulación de objetivos de revisión para que puedan identificar los problemas de sus borradores. De esta manera, podrán hacer una revisión más eficaz de sus textos.

La concepción de la fase de revisión como una comparación entre el texto que se está elaborando y la representación que se han hecho de este aparece también en Bereiter y Scardamalia (1987). Estos investigadores establecieron tres componentes CDO (comparar dos representaciones mentales para buscar desajustes, diagnosticar las causas de esos desajustes y operar de forma que se busca la mejor solución y se cambia el texto) que se dan en la revisión.

Según Álvarez Angulo (2010, p. 65-66), las dificultades de los alumnos se dan especialmente en las operaciones de diagnosticar y operar. Por ello, este autor divide en tres grupos las competencias necesarias para poder revisar los textos: a) las representaciones que están relacionadas con la (re)lectura y la (re)escritura, con el pensamiento y lo que se escribe y con el aprendizaje de la escritura y la actividad de escribir; b) los saberes teóricos sobre las operaciones de escritura, sobre la calidad de los escritos, sobre el funcionamiento de los textos y sobre los recursos de la lengua; c) los saberes prácticos sobre el análisis de las fases de escritura, la relectura y la evaluación y la toma de decisiones sobre posibles reescrituras.

Álvarez Angulo (2010, p. 67) considera que la tarea de relectura es triple: detectar, identificar los problemas y modificar el texto. Estas tareas son las que permiten acceder a la reescritura de los textos.

1.5.2. La recursividad y la jerarquización de las fases de planificación y de revisión

La investigación actual ha completado, ampliado y matizado los vínculos entre la planificación y la revisión (Ganier, 2006; Álvarez Angulo, 2010; Castedo y Ferreiro, 2010) que plantearon Hayes y Flower (1980). Estos autores concebían la revisión como la operación de volver a ver un texto. Esta nueva mirada sobre el texto que supone la revisión puede afectar a la planificación y provocar que la nueva planificación suponga una nueva revisión del texto⁷. Por ello, estos autores sentaron las bases de la revisión concebida como una operación que se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de escritura al estar incluida en otros procesos y que puede afectar tanto el texto como el pre-texto.

La revisión, por tanto, no se daría solo en la fase final sino que es una fase más compleja puesto que se da a lo largo del proceso de escritura⁸ (Hayes y Flower, 1980; Matsushashi, 1987; Camps, 1990b).

Flower y Hayes (1981, p. 375) desarrollaron el concepto de jerarquización de los procesos de escritura y lo vincularon con la recursividad⁹:

⁷ Nold (1981) también señala la relación entre planificación previa y revisión.

⁸ Los estudios de Matsushashi (1981, 1982) sobre las pausas que realiza un escritor durante la escritura de su texto demostraron que la revisión se realiza a lo largo del proceso. Estas pausas corresponden con momentos en los que revisa o modifica la planificación previa.

1. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

A hierarchical system is one in which a large working system such as composing can subsume other less inclusive systems, such as generating ideas, which in turn contain still other systems, and so on. Unlike those in a linear organization, the events in a hierarchical process are not fixed in a rigid order. A given process may be called upon at any time and embedded within another process or even within another instance of itself, in much the same way we embed a subject clause within a larger clause or a picture within a picture.

For instance, a writer trying to construct sentence [...] may run into a problem and call in a condensed version of the entire writing process to help her out this particular kind of embedding, in which an entire process is embedded within a larger instance of itself, is known technically in linguistics as recursion.

La planificación es, por tanto, una fase de la escritura que permite controlar la sobrecarga cognitiva que esta conlleva, pero además supone el establecimiento de unos criterios para revisar el texto. A su vez, la revisión de un texto afecta a la planificación inicial puesto que en muchos casos implica la reformulación de los planes establecidos. Así lo señalaron autores como Bereiter y Scardamalia (1987, p. 131): “Composing as a process in which mental representations are continually being reconstituted”. Este es uno de los principios que explican la recursividad de la planificación y de la revisión.

Estos estudios muestran cómo la revisión está vinculada con la planificación. Camps (1990b, p. 22) señala que no es tanto una comparación entre el texto intentado y el texto producido como un retorno del escritor a la representación que se ha hecho al iniciar la tarea, una representación que puede haber reelaborado a lo largo de la escritura.

La revisión textual es una actividad compleja que presenta muchas dificultades porque supone tratar en tiempo real problemas de diferentes niveles y porque requiere un distanciamiento con el propio texto (el escritor se debe desdoblar en lector de su texto). Para enfrentarse a esta tarea, el escritor debe tomar decisiones sobre lo que debe hacer para revisar y qué orden debe seguir para llevarla a cabo (de Beaugrande, 1982,

⁹ La diferencia que estableció Murria (1978, citado por Camps, 1994, p. 88) entre revisión externa (aquello que se revisa en función de los lectores) y revisión interna (aquella que se orienta a descubrir y desarrollar lo que se quiere o debe decir) ayuda a entender el concepto de recursividad de las fases. En la revisión interna el escritor lee lo que ha escrito teniendo en cuenta el tema, la adecuación de la información, la estructura, la forma o el lenguaje. Se sigue un proceso descendente (del texto en su totalidad –tema, adecuación a la información, estructura...- al párrafo, la frase, la línea, el sintagma y la palabra) y después se vuelve a la totalidad mediante un proceso ascendente. Esta vuelta a la totalidad se daría porque cambios introducidos en frases, líneas, sintagmas o palabras, aparentemente superficiales, pueden provocar modificaciones en otros niveles más profundos o complejos del texto.

citado por Matsuhashi, 1987, p. 202). Revisar, por tanto, supone reducir la complejidad de la escritura para focalizar la atención en un aspecto o en un modo de evaluar el texto. De ello se desprende que un escritor competente debe elegir cómo programa su actividad de revisar en función de las necesidades que tenga (Matsuhashi, 1987).

Además, Flower (1986) y Hayes (1987) señalaron la importancia de las estrategias, en muchos casos, metacognitivas, que se deben aplicar para revisar los escritos y diferenciaron entre las estrategias de evaluación y las estrategias de control-regulación. Las primeras implican volver a leer, predecir y comparar, mientras que las segundas implican resumir la información textual, clarificar el problema y corregir.

Ganier (2006) cita estudios que parten de Hayes y Flower (Flower, Hayes, Carey, Schriver y Stratman, 1986; Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey, 1987) para detallar los procesos cognitivos que se dan en la revisión (definir la tarea, detectar y diagnosticar los problemas, seleccionar estrategias para resolverlos). En estos modelos la memoria a largo plazo es un componente importante porque incluye conocimiento sobre aspectos referenciales, sobre las reglas y convenciones lingüísticas y sobre los criterios de calidad de un texto. Estas propuestas conciben, por tanto, la revisión como una actividad deliberada y estratégica y distinguen las habilidades que deben tener los escritores para realizar una revisión eficaz:

1. Saber construir una representación del texto final que se ajuste al texto deseado.
2. Saber detectar problemas.
3. Saber diagnosticar adecuadamente los problemas.
4. Saber resolverlos.

Se produce, además, una jerarquización de las estrategias para aplicarlas durante el proceso de escritura (la sobrecarga cognitiva que conlleva esta tarea impide que se puedan activar todas a la vez), por lo que una operación de revisión se hace dominante y en ella se insertan otras. Ganier (2006), citando estudios de Roussey, Piolat y Guercin (1990) y Piolat y Roussey (1991), establece dos principios para jerarquizar las estrategias:

1. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

a) El orden de tratamiento en el texto. Esta jerarquización de estrategias está afectada por la organización espacial (la linealidad textual). Es el más común entre escritores no experimentados.

b) El orden de focalización de los niveles lingüísticos. Esta jerarquización se establece en función de la microestructura y la macroestructura. El escritor selecciona las estrategias de revisión que aplica teniendo en cuenta el texto en su globalidad y sus aspectos estructurales. En este caso el emisor maneja diferentes niveles del texto, de ahí la complejidad que entraña esta revisión. Para poder manipular los dos niveles textuales se pueden aplicar tres estrategias: la primera supone un tratamiento simultáneo de ambos niveles, la segunda un tratamiento *Local-puis-Global* en el cual se parte de un nivel superficial para llegar a niveles más profundos y la tercera implicaría un tratamiento *Global-puis-Local* que supondría una revisión inicial profunda para dejar al final las revisiones superficiales.

La recursividad en las fases de escritura está descrita también en Álvarez Angulo (2010; 2011). Este autor incorpora una perspectiva sociocognitiva a la revisión que completa las propuestas ya comentadas al basarla en la resolución de problemas retóricos:

Concebir la escritura como proceso, además de como producto final, supone reconocer que se revisa no solo al final del texto, sino también cuando se planifica y se redacta, es decir, antes de empezar a escribir, durante la redacción y en el paso del borrador al texto definitivo. Es, pues, una función recursiva, en cuanto que, a partir del contexto de la escritura (intención, destinatario, género discursivo y tema), se atiende a las modificaciones en la selección de la información pertinente, a los acomodos a la intención y al destinatario, así como a la elaboración del texto y al formato que definitivamente adopte su edición. (Álvarez Angulo, 2010, p. 67).

Por otro lado, Castedo y Ferreiro (2010, p. 135) citan a Negro y Chanquoy (2005) para demostrar que la revisión no es una operación espontánea sino que “the revision process seems difficult and it is rarely carried out by beginner writers. It implies a high level of developed writing and reading operations”. De ahí la importancia de incluir la revisión desde los inicios de la escolaridad. Esta se debe articular desde el modelado de prácticas sociales en la escritura y desde la revisión de borradores para promover la responsabilidad con una audiencia amplia.

1.5.3. La representación mental del texto

El concepto de representación mental aparece en Scardamalia, Bereiter and Goelman (1982), Matsuhashi y Gordon (1985) y Matsuhashi (1987). Autores como Castelló (2000) y Legros, Crinon y Marin (2006) actualizan el concepto al llevarlo al campo del sociocognitivismo.

Matsuhashi toma el concepto de representación mental de Van Dijk y Kintsch (1983). Estos autores destacaron la importancia de la representación mental del texto en su definición de *discourse processing (comprehension)*: “a strategic process in which a mental representation is constructed of the discourse in memory, using both external and internal types of information, with the goal of interpreting (understanding) the discourse” (p. 6). Así, señalaron que al interpretar acontecimientos reales o discursivos se construye una representación si se tienen conocimientos generales sobre esos acontecimientos (p. 5). Esto significa que el procesamiento del discurso es un proceso estratégico en el que la representación mental se construye en la memoria, usando tipos externos e internos de información. Esta es una representación tanto del texto como de su contexto social.

La estrategia global de comprensión, que se descompone en una serie de estrategias más específicas, tiene como finalidad la construcción de un texto base (*textbase*). Este texto base es la representación semántica del input en la memoria. La comprensión del discurso supone, además de la representación de un texto base, la activación y actualización de una situación modelo en la memoria, es decir, la representación cognitiva de acontecimientos, acciones, personas y en general la situación sobre ese texto (p. 12). Esta situación modelo incorpora experiencias previas y textos base previos que se han leído o visto en mismas o similares situaciones. Para crear esta situación modelo se necesita conocimiento variado y complejo que se pone en práctica en los procesos de comprensión textual. Además, el proceso de comprensión exige que se pueda acceder a él de forma rápida y efectiva (p. 13)¹⁰.

Las investigaciones que llevaron a cabo Scardamalia, Bereiter y Goelman (1982) muestran aspectos interesantes sobre esta representación mental. Estos autores parten de que, desde un punto de vista psicológico, la representación mental del texto es clave en

¹⁰ Para una visión más detallada de los niveles de representación de los modelos de situación, consúltese Graesser, Gernsbacher y Goldman (2000).

el proceso de composición. Esta representación mental se está construyendo continuamente (Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1982, p. 207). De este modo se vincula la revisión con la planificación a partir de la representación mental:

The important production factor is not memory loss but rather reconstructive activity that influences the writer's ability to plan at all levels of composition from the lowest levels of mechanics to the highest levels of rhetorical intent.

Además, identifican el texto físico como un elemento esencial en la composición al influir en la representación mental. Las conclusiones de este análisis contribuyen a clarificar el proceso de escritura al vincularlo con esta representación mental del texto. Estos autores afirmaron que:

1. No hay una sola representación mental del texto, sino que hay un número posible de representaciones que corresponden con los diferentes tipos de texto que un escritor puede activar.

2. Por lo general, estas representaciones no se forman automáticamente, no están listas para el recuerdo inmediato, sino que tienen que ser construidas y reconstruidas cada vez que se necesitan.

3. Requiere más esfuerzo construir mentalmente el texto desde el bajo nivel. Es preferible iniciar la construcción mental desde niveles altos del texto para de ahí ir a los niveles mínimos.

4. La representación mental del texto debe variar desde una representación vaga y fragmentada hacia una detallada y bien delineada.

Por todo ello, consideraron que “the important production factor is not memory loss but rather reconstructive activity that influences the writer's ability to plan at all levels of composition from the lowest levels of mechanics to the highest levels of rhetorical intent” (p. 207)

Matsushashi (1987) tomó la conceptualización de representación mental en la comprensión del discurso de Van Dijk y Kintsch y la llevó a la producción textual. Así, en la producción textual la tarea principal es la construcción de una representación mental de la planificación del discurso que puede, estratégicamente, ejecutarse con el objetivo final “of a syntactically formatted, coherent text” (p. 200). Por ello, la revisión

y evaluación de un texto se produce a partir de la representación mental que el escritor ha elaborado durante la producción textual¹¹.

Camps (1990b, p. 22) señala que la revisión es un retorno del escritor a la representación que se ha hecho al iniciar la tarea, una representación que puede haber reelaborado a lo largo de la escritura. Así, la planificación desencadena el proceso de revisión y, a su vez, la revisión puede suponer cambios en la planificación inicial. Según Camps (1994, p. 60), esto se produce porque al planificar el escritor

elabora els criteris que li permetran revisar el que va escrivint, es representa la tasca, i aquesta representació és la que servirà de punt de referència per judicar el text que va produint. D'altra banda, la revisió porta a vegades a la reformulació dels plans a diferents nivells, fins i tot, els globals.

En esta línea, Castelló (2000, p. 71) recoge la definición de Tolchinsky (1993, p. 49) de la representación como un esquema interno que utilizamos al interactuar con el mundo y con nosotros mismos y considera que:

La representación mental final de un texto específico ha de ser el resultado de una actividad creativa y constructiva en la que las variables de cada situación específica interactúan con las representaciones previas que el escritor tiene de la escritura, su conocimiento previo, originadas al participar de situaciones comunicativas anteriores.

Castelló también destaca que la complejidad de la representación dependerá de las características del conocimiento que tenga un escritor. Este conocimiento previo es de diferente tipo: supone conocimiento del código, conocimiento lingüístico (aquí incluye el conocimiento que afecta al nivel de la palabra, de la oración y del texto- este último engloba el género), conocimiento sobre el tema y conocimiento sobre el proceso de composición.

Por otro lado, autores como Legros, Crinon y Marin (2006, p. 99), citando a McCutchen (2001), vinculan la comprensión y producción textual mediante el concepto de representación mental:

¹¹ Camps y Ribas (2000, p. 22) también señalan que los trabajos de Flower siguen esta línea al mostrar la influencia que la representación de la tarea, formada en gran parte por la imagen de la situación retórica, tiene en la producción escrita.

Schématiquement, de la même manière que l'on peut concevoir la compréhension comme l'activation ou la construction d'une représentation mentale de ce qui est évoqué par le texte, on peut concevoir la production comme une verbalisation de ces représentations. L'activité d'écriture implique, d'une part, des processus de haut niveau, comme ceux qui prennent en charge les activités de planification, de mise en mots et de révision, et des processus de bas niveau comme ceux qui sont en jeu dans la correction des erreurs orthographiques, syntaxiques ou lexicales. Même si la verbalisation s'appuie sur les règles de grammaire et sur les contraintes de la langue, les processus impliqués dans cette activité relèvent essentiellement des aspects sémantiques de l'écriture, c'est-à-dire des connaissances activées du sujet.

Por ello, Legros, Crinon y Marin entienden la producción de textos como “l'activité de verbalisation des différents niveaux (...) d'une représentation d'un domaine activé ou construit”. Citando a Frederiksen y Emond (1992), señalan que la escritura consiste en “un ensemble d'opérations cognitives qui permettent de construire ou d'activer le modèle mental (Johnson-Laird, 1983), c'est-à-dire la structure de connaissances ou de croyances sous-jacente au domaine”. (p. 99)

Además consideran que la planificación ayuda a activar, seleccionar y organizar las representaciones y resaltan el valor que adquiere el contexto en esta representación:

La mise en texte ou linéarisation des représentations, et en particulier d'établissement de la cohérence sémantique locale et globale entre les propositions verbalisées, s'appuient sur les règles de la langue, mais aussi sur les informations contextuelles, pragmatiques et épistémiques pertinentes.

En síntesis, como Álvarez Angulo (2011, p. 285) indica, escribir es una habilidad compleja, por lo que es necesario que se enseñe y se aprenda en todos los niveles y materias del sistema educativo. Enseñar exige que se ofrezcan las herramientas necesarias que ayuden a construir el *andamiaje* necesario que posibilite un proceso de aprendizaje de la escritura.

1.6. El proceso de composición escrita en escritores expertos y en escritores inexpertos

Como hemos visto en apartados anteriores, las diferencias entre las estrategias y procesos que siguen escritores expertos y escritores inexpertos se han analizado en varias investigaciones con el objetivo de ajustar la enseñanza de la escritura a alumnos

que están en proceso de aprendizaje. Estos estudios centran las diferencias sustanciales entre los procesos cognitivos y estrategias que siguen unos y otros en las fases de planificación y revisión. Matsuhashi (1987) amplió estas perspectivas al señalar que a los escritores inexpertos les falta familiaridad con los usos sociales, las funciones de la escritura y las convenciones formales que dirigen la lengua.

Bereiter y Scardamalia (1987) y Flower y Hayes (1980) sistematizaron las diferencias entre los escritores expertos y los escritores inexpertos en la fase de planificación. Las diferencias que afectan a la revisión parten de Bereiter y Scardamalia (1987) y han sido ampliadas por Horning (2006a) y Ganier (2006).

1.6.1. Las diferencias en la fase de planificación

Sobre la fase de planificación, Hayes y Flower (1980) señalaron que los escritores expertos dedican más tiempo a planificar durante la escritura que antes de esta. Las operaciones de planificación que activan son: 1. Generar información relevante, 2. Organizarla, 3. Establecer objetivos. En cambio, los escritores inexpertos tienen dificultades en crear objetivos o en decidir cómo actuar en función de esos objetivos.

Bereiter, Scardamalia y Goelman (1982) advierten que a los escritores inexpertos les resulta muy difícil cambiar la representación mental que se han creado del texto y varios autores señalan las dificultades de los escritores inexpertos para crear objetivos o tomar decisiones.

Bereiter y Scardamalia (1987) consideran que los textos escritos por inexpertos tienden a tener características derivadas del modelo de *decir el conocimiento*:

- a) No hay coherencia entre las oraciones, aunque sí en el tópico temático.
- b) Son textos con una forma correcta.
- c) Presentan una deficiente adaptación al receptor de su texto.

Estos autores explican cómo evolucionan las operaciones de planificación de un texto a partir de investigaciones realizadas en diferentes edades. Esta evolución ayuda a entender los diferentes procesos que siguen expertos e inexpertos cuando planifican sus escritores. En los primeros años de entrada en la escritura la textualización es difícil de separar del pensamiento, así planificar es elaborar una lista de contenido. Los niños

tienen un conocimiento implícito e inconsciente de las intenciones comunicativas, del conocimiento del mundo o del discurso que poco a poco se va haciendo consciente. Además, gradualmente se va separando el problema de encontrar ideas para el texto, de la concepción de la escritura como un proceso más complejo hasta que en la adolescencia se separa la planificación. Este proceso supone una separación entre el pensamiento y su inmediata expresión con la consecuencia de que se puede manipular mentalmente el texto de forma que se pueden crear textos intermedios (entendidos como textos físicos o textos mentales –pre-textos). Esto significa que la planificación se va convirtiendo en un “objeto de contemplación” con sus propios elementos y propiedades que indirectamente aparecerán en el texto. Este es un paso importante para que los alumnos accedan al modelo de *transformar el conocimiento*. De este modo se llega a la planificación propia de los escritores expertos: una organización de las posibilidades que ofrece el contenido y un medio en el que objetivos y estrategias se pueden formular y pueden aparecer en la composición pero no son por sí mismas parte de ella.

En cambio, los escritores experimentados pueden conseguir su propósito guiando estratégicamente operaciones con variedad de representaciones mentales del texto y de la escritura (“strategically guided operations on a variety of kinds of mental representations of the text or of the writing task”, p. 356). Esto es debido a que tienen en la mente variedad de representaciones en diferentes niveles de abstracción que les permiten planificar y resolver los problemas. El hecho de poder disponer de varias representaciones mentales es muy relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita ya que en este caso los escritores inexpertos podrían actuar como expertos en el caso de que poder acceder a varias representaciones.

Esta idea ya la formula Slaughter (1977, citado por Matsuhashi, 1987, p. 197), quien describe el proceso de composición de los escritores expertos (*practiced professional writer*) como un proceso en el que inician un texto con infinito número de opciones:

...which each word he writes down, the fields of choices narrows. The sentence seems to take its head and move with increasing predictability in the directions that idioms, syntax, and semantics leave open, the experienced writer responds to these constraints unconsciously, providing the words or structures that different contexts allow. (Slaughter, 1977, p. 44).

Crinon, Legros y Marin (2006, p. 99), citando a Legros y Baudet (1996) añaden que la actividad que llevan a cabo los escritores expertos durante escritura se caracteriza por la interacción permanente entre los diferentes procesos:

La planification intervient dans toutes les phases du processus. Elle permet au scripteur d'activer et de maintenir en mémoire les représentations des informations sur le domaine évoqué par le texte, de les sélectionner en fonction de leur importance relative et de pouvoir les organiser intentionnellement, selon un plan défini, afin de guider la description linguistique des différents niveaux de la représentation construite.

1.6.2. Las diferencias en la fase de revisión

Las investigaciones sobre las operaciones y estrategias de revisión también muestran diferencias significativas entre los escritores expertos y los escritores inexpertos, aunque las dificultades para delimitarlas son muchas.

Estas investigaciones sobre las diferentes operaciones y estrategias de revisión que siguen los escritores expertos y los escritores inexpertos se basan en los estudios de Bartlett (1982), Scardamalia y Bereiter (1983), Matsuhashi y Gordon (1985), Flower, Hayes, Carey, Schriver y Stratman (1986) o Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey (1987) y han sido actualizadas y ampliadas por Becker, Haar, Horning y Robertson (en Horning, 2006a), Ganier (2006), Marin y Legros (2006), Legros, Crinon y Marin (2006) y Álvarez Angulo y García Parejo (2010).

Las investigaciones de Bartlett (1982) clarificaron los procesos y estrategias que siguen los estudiantes durante sus actividades de escritura al mostrar que eran capaces de revisar errores de ambigüedad referencial en textos que no eran los suyos, sin embargo no era así en sus propios textos porque leían estableciendo el foco en el significado.

Los estudios de Scardamalia y Bereiter (1983) y de Matsuhashi y Gordon (1985), citados por Matsuhashi (1987), señalan que los escritores inexpertos no revisan de forma eficaz porque, bajo *the pressure of real-time processing*, su atención se dirige a los problemas de nivel bajo de generar e inscribir el texto:

Attention to the one thing means neglect of another, and so one can never be sure that the child's failure to do something in writing indicates a lack of competence, it may

merely reflect an inability to direct cognitive resources to that aspect of writing when it is needed (Scardamalia y Bereiter, 1983, p. 68).

Así lo plantean Matsuhashi y Gordon (1985). La investigación de estos autores parte de la hipótesis de que los estudiantes introducen en sus textos únicamente revisiones de bajo nivel más por la incapacidad de mirar más allá de aspectos locales del texto, de considerar la representación mental del texto en su globalidad, que por la falta de competencia. La investigación muestra que la presencia del texto puede distraer al escritor e interferir en la posibilidad de focalizar la atención en revisiones de alto nivel. En cambio, si el escritor piensa en añadir o cambiar aspectos para un texto que no ve, la planificación se hace sobre la representación mental del texto. Esta posibilidad de planificar libre de la presencia del texto y de los esfuerzos por textualizarlo permitiría dirigir el trabajo hacia la estructura del texto.

Los estudios de Flower, Hayes, Carey, Schriver y Stratman (1986) y Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey (1987), citados por Becker (2006), coinciden en esta perspectiva e incluyen dos sub-estados en su modelo de revisión:

1) Los procesos que comprenden leer para evaluar, para seleccionar una estrategia y para ejecutar la revisión.

2) Los conocimientos que corresponderían con saber definir la tarea, saber establecer unos criterios para planificar el texto y unos procedimientos de revisión.

Sus investigaciones demuestran que aunque los escritores expertos solo detecten un 58% de los *planted problems*, cuando acaban la revisión, han desaparecido un 93% de los problemas. Esto se puede explicar por las reglas de:

1. Prioridad: cuando se descubre el problema global, este se convierte en la principal prioridad y la búsqueda de otros errores se detiene.

2. Densidad: cuando hay un gran número de problemas superficiales, es más eficiente volver a escribir.

García y Arias-Gundín (2004), citando a varios autores, señalan que los buenos escritores introducen menos errores en sus textos, elaboran textos más largos y de más calidad y evalúan más exactamente la estructura de sus textos (Cameron, Edmunds, Wigmore, Hunt y Linton, 1997; Ferrari, Bouffard y Rainville, 1998), por el contrario,

los alumnos con problemas de escritura hacen un uso escaso de los procesos de regulación evaluación y revisión sin que haya control metacognitivo, seleccionan de forma incorrecta las estrategias, habilidades y procedimientos y minimizan el papel que desempeña la autorregulación y la revisión (Reder y Schunnn, 1996; Wong, 1998, 1999; Graham, 1999a y 1999b; Klassen, 2002; García y Marbán, 2003).

Alamargot y Chanquoy (2001, citados por García y Arias-Gundín, 2004, p. 7) matizan esta perspectiva puesto que no consideran que los escritores expertos revisen cada aspecto de la escritura sino que “las revisiones mecánicas se convierten en procesos autónomos que se producen de forma paralela a otros procesos. Sin embargo, las revisiones profundas son procesos controlados que interrumpen la ejecución de otros procesos”.

Horning y Robertson (2006) señalan algunos autores que han profundizado en ello: Shaughnessy (1977) no definió a los escritores inexpertos solo como escritores que cometen muchos errores y consideró que sus escritos siguen unas reglas. Troyka (1987) mostró cómo la delimitación de los escritores inexpertos cambia en función del contexto en el que escriben y son evaluados. En esta línea, Adler-Kassner y Harrington (2000) advierten que la investigación sobre los escritores inexpertos se ha centrado en sus errores y problemas olvidando el contexto en el que viven y escriben.

Autores como Horning y Robertson, Haar, Becker (en Horning, 2006a) o Legros, Crinon y Marin (2006) proponen nuevas vías de investigación de los procesos cognitivos que se siguen en la revisión y aportan nuevas perspectivas para establecer qué diferencia la revisión entre los escritores expertos y los escritores inexpertos. Todos los escritores revisan en diferentes partes del proceso, pero para los escritores inexpertos revisar es más editar o limpiar (*clean-up*) que hacer cambios sustanciales en contenido, organización, desarrollo o redacción de partes de la escritura. Por ello, los profesores deben llevar la revisión más allá de los errores y de la corrección para que los alumnos tengan una idea más completa de esta fase y de las estrategias que requiere.

Así lo confirman Marin y Legros (2006, p. 114) o Ganier (2006, p. 79) al señalar que los escritores inexpertos revisan los niveles superficiales o locales (microestructura). Estos autores amplían esta perspectiva porque consideran que si se tiene en cuenta al destinatario se podría permitir el acceso de estos escritores a revisiones más profundas

del texto (macroestructura). De hecho, los escritores expertos adoptan la perspectiva del destinatario de su texto durante todo el proceso de escritura.

Horning amplía el análisis de las diferencias entre expertos e inexpertos al introducir el concepto de *awareness*. Esta autora define la actividad de los escritores expertos por conocimiento/conciencia (*awareness*) y destrezas (*skills*). Los escritores expertos o profesionales tienen conocimientos que Horning clasifica en: conocimientos metarretóricos, conocimientos metaestratégicos y conocimientos metalingüísticos.

El primer tipo de conocimiento les permite tener conciencia de sí mismos como escritores. Los escritores inexpertos no se ven a sí mismos como escritores. Esta ausencia de conciencia de sí mismos repercute en sus habilidades para revisar. Por ello, la enseñanza de la escritura ha de contribuir a desarrollar esta conciencia de uno mismo como escritor que se origina sobre todo en la experiencia personal de escritura. Las investigaciones muestran que si los escritores inexpertos desarrollan este tipo de conciencia o conocimiento consiguen una revisión más profunda, compleja y efectiva. En este sentido los estudios de Matsushashi y Gordon (1985) ya evidenciaron que los escritores que están en proceso de aprendizaje pueden ser más conscientes de ser escritores y pueden usar esta conciencia para revisar de una forma más sustancial.

El segundo tipo de conocimiento, el metaestratégico, contribuye a que sean conscientes del problema que se les presenta durante la escritura y lo sepan solucionar. Por último, el conocimiento metalingüístico les ayuda a saber a qué rasgos de su lenguaje deben estar atentos. Según esta perspectiva, los escritores inexpertos no se ven a sí mismos como escritores, tienen dificultades para identificar y solucionar sus dificultades y necesitan que un experto les identifique sus errores.

Horning y Robertson (2006) clasifican en cuatro tipos las destrezas que deben desarrollar los escritores: la colaboración con otros para ayudarles en el proceso de escritura; el conocimiento de los diferentes géneros, de sus posibilidades y de sus usos; la interacción del texto y del contexto en la escritura; el uso de diccionarios, gramáticas o manuales durante el proceso. Los escritores expertos dominan estas destrezas y las ponen en práctica durante el proceso de elaboración textual.

Becker amplía y completa estas ideas (2006). Esta autora señala que los escritores inexpertos no dedican mucho tiempo a desarrollar un plan detallado antes de escribir y

que cuando tienen que revisar lo realizan como un castigo. Esta actitud hace que cuando revisan introducen cambios en aspectos superficiales¹². Sin embargo, los escritores expertos revisan cada aspecto de la escritura y lo consideran algo positivo.

Además, advierte que los estudiantes pueden llegar a añadir nuevos problemas cuando intentan reescribir su texto porque tienen dificultades para localizar los fallos de su texto. En cambio, los escritores expertos saben que tienen muchas opciones durante el proceso de escritura (p. 30): posponer su solución, revisar inmediatamente, ignorar el problema, reescribir el texto o una parte de él manteniendo el máximo de información o buscar complementos de información para comprender y definir el problema¹³.

Según Becker, una de las diferencias entre los escritores expertos e inexpertos es que aquellos tienen una trayectoria de escritura que les permite categorizar los errores en su memoria. Sin embargo, los escritores inexpertos no tienen una experiencia que les ayude a saber cómo enfrentarse y qué errores son los que pueden aparecer o los más comunes en su trayectoria. Esto dificulta su trabajo de revisión.

En esta línea, Haar considera que el hecho de que los estudiantes no revisen o que lo hagan con dificultad se debe a que no ven lo que deben hacer o el camino que deben seguir, por lo que las orientaciones del profesor deben dirigirse a ayudarles en este sentido. Peck (1990, citado por Haar, 2006) destaca en este sentido que para que el alumno se vaya creando una trayectoria como escritor el profesor debe pedirle una descripción de su revisión con referencias al texto que ha elaborado.

La revisión de los estudiantes tiene que incluir sobre todo sus intentos de desarrollar sus ideas y transmitir las añadiendo, reorganizando e incluyendo otros cambios que supongan una revisión sustancial de sus escritos. No se debe quedar solo en intentos de hacer su texto más correcto (Horning y Robertson, 2006). Es, pues, necesario superar el foco del error para ayudarles a superar sus dificultades.

1.6. Las transformaciones textuales¹⁴: las revisiones y las reformulaciones

Como ya se ha señalado previamente, durante la fase de revisión se pueden producir modificaciones en el texto y en el pre-texto. Los cambios en el pre-texto no suelen dejar

¹² Rosat, Dolz y Schneuwly (1991) así lo constataron apoyándose en diferentes investigaciones.

¹³ Ganier (2006) considera que estas opciones son estrategias de revisión.

¹⁴ Tomamos el término de transformaciones textuales de Allal (2000).

huellas en los escritos, por lo que en estos casos es difícil observar el proceso de escritura que se ha llevado a cabo.

Para mostrar la complejidad de los procesos de escritura cuando las modificaciones de los textos no son visibles en el texto escrito, Milian (1999); Camps y Milian (2000a); Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000); Camps, Guasch, Milian y Ribas (2007) introducen el concepto de reformulación. Las reformulaciones aportan información sobre los mecanismos subyacentes de textualización y revisión y, por ello, posibilitan un análisis más completo de los procesos de escritura.

Las reformulaciones están vinculadas con el texto intentado y el texto escrito. Camps, Guasch, Milian y Ribas (2007, p. 5) definen estos términos. El texto intentado (Ti¹⁵) engloba “las propuestas del texto escrito formuladas en función de los receptores del texto, pero enunciadas oralmente durante la interacción en grupo a fin de someterlas a comprobación de los compañeros y del mismo enunciador antes de darles forma gráfica”. Por el contrario, el texto escrito (Te) es “el conjunto de enunciados orales que durante la interacción que se lleva a cabo en el proceso de escritura acompañan la acción de escribir o la actividad de dar forma gráfica a las ideas elaboradas”.

Durante el proceso de escritura el Ti enlaza con el Te casi imperceptiblemente. El Te se formula oralmente en un proceso de formulación y reformulación. Por ello:

Te y Ti están estrechamente relacionados y son difícilmente separables: puede haber confusiones en las voces de los miembros del grupo en formulaciones, reformulaciones o valoraciones más o menos explícitas, puede haber competencia para imponer una propuesta, pueden acompañarse las reformulaciones de comparaciones o evaluaciones de propuestas; o puede ir acompañada de enunciados metalingüísticos explícitos para acompañarla. (Camps y Milian, 2000a, p. 2756).

Estos cambios que el Ti experimenta durante el proceso de composición escrita son:

pequeños cambios que se introducen progresivamente en el texto a partir de una propuesta inicial, pueden ser también repeticiones para confirmar lo ya propuesto o relecturas de la solución encontrada. (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000, p. 149).

Por tanto, las “reformulaciones” serían similares a un “borrador oral” del texto.

¹⁵ En Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000) se utiliza el término *Texto Tentativo* (TT).

1. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Estos autores (2000) recogen el análisis de las reformulaciones que realiza Milian (1999) y establecen las características de estas transformaciones del Ti:

a) Suponen una vuelta sobre aquello que fue dicho o escrito: tiene una función retroactiva.

b) Se producen en colaboración dialogada por:

- Intervención directa (contexto en el que se desarrolla la conversación)
- Incidencia directa a través de la representación que se realiza de los receptores (contexto de recepción del texto)

c) Muestran indicios de actividad metalingüística ya que comprende las operaciones pertenecientes al proceso de revisión (observar, evaluar y modificar) que son aplicables a texto escrito y a la gestión del texto antes de ser escrito. Esta actividad metalingüística permite clasificar las reformulaciones en (Camps y Ribas, 2006; Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2007):

- Reformulación simple.
- Reformulación con negación explícita previa de la forma propuesta o expresión de duda que en ocasiones deriva en una actividad de comparación.
- Reformulación y/o comparación acompañada de reflexión sin uso de términos metalingüísticos específicos.
- Reformulación y/o comparación con uso de términos explícitos.

Las causas que explican la introducción de propuestas textuales, es decir, de reformulaciones son la corrección normativa, la mejora de la cohesión del texto (puntuación y reorganización de elementos), la adecuación a la posición enunciativa del emisor y su relación con el receptor o a otros factores que incidan en la situación comunicativa, la descontextualización del texto respecto a la situación material de producción¹⁶.

Las reformulaciones, por tanto, incluirían las operaciones de revisión entendida desde un punto de vista cognitivo: volver atrás en el texto, observarlo, evaluarlo y modificarlo, en caso de que fuera necesario. Estas son operaciones cercanas al modelo

¹⁶ En el artículo de Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000), las causas que explican las reformulaciones están clasificadas en tres grupos: la búsqueda de un lenguaje apropiado al escrito, la adecuación al contexto retórico y al género y la expresión de las ideas con más precisión.

CDO de revisión de Bereiter y Scardamalia (1987), tal y como señala Camps (1994a), y pueden darse tanto no solo “como las que se llevan a cabo sobre el texto ya escrito, sino también como operaciones aplicables a la gestión del texto antes de ser consignado en forma gráfica, es decir, aplicables al escrito en la oralidad” (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2007, p. 12).

2. LOS PROCESOS DE REGULACIÓN COGNITIVA

“La posibilidad de escribir un trabajo original y sugerente, que, además, relacione e integre distintas fuentes y defienda un punto de vista más personal, solamente es posible desde el dominio de estrategias de regulación del propio proceso de composición que permitan reflexión y transformación del conocimiento sobre aquello de lo que es escribir y sobre la propia escritura”.

Castelló, 2008, p. 77

En este capítulo pretendemos adentrarnos en el concepto de regulación cognitiva, especialmente importante en la escritura por la complejidad de ideas, de operaciones y de procesos que conlleva. En nuestra investigación el concepto de regulación es central porque pretende mostrar vías para que la enseñanza de la escritura ayude al alumno a reducir la complejidad de la tarea hasta que consiga ser autónomo y consciente del proceso que sigue. De este modo, dispondremos de elementos que nos ayuden a comprender cómo se pueden articular y potenciar los mecanismos reguladores del proceso de escritura que se ofrecen a los alumnos, concretamente los modelos de géneros discursivos, que aparecen desarrollados en el capítulo 4.

Para ello, revisaremos el concepto de regulación (2.1) y, a continuación, nos centraremos en las propuestas que lo enmarcan en procesos de socialización (2.2), ya

sea aquellas que resaltan el papel del docente en el acceso a la autorregulación (2.2.1), ya aquellas que consideran que toda regulación es una regulación compartida (2.2.2), para acabar mostrando qué tipos de regulaciones se dan en los contextos didácticos (2.2.3).

Desde la investigación en didáctica de la lengua está consolidado diferenciar entre las regulaciones cognitivas y las regulaciones metacognitivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones entre ellas y se resalta la importancia de que el alumno acceda a las regulaciones metacognitivas. La revisión de las aproximaciones a estos conceptos (2.3) nos permitirá clarificarlos y mostrar la importancia de los mecanismos reguladores en el aula.

Por último, nos centraremos en uno de los mecanismos reguladores más potentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (2.4): la interacción oral entre alumnos y docentes y entre iguales.

2.1. Las regulaciones en el proceso de aprendizaje

Las sistematizaciones de Flavell (1979, 1981 y 1987) sobre el concepto de regulación para entender qué procesos cognitivos se dan en el proceso de aprendizaje con el objetivo de ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos, son la base de las investigaciones actuales (Allal, 2007; Develay, 2007) que abordan los procesos de regulación.

La regulación permite controlar el conjunto de problemas que plantea una actividad. Ello requiere tener conciencia del proceso y de las estrategias necesarias. Según Boekarts (2002, citado por Laveault, 2007), las tres características esenciales para definir la regulación son: el objetivo establecido, el *feedback* y las acciones que ajustan la actividad realizada.

Así pues, los mecanismos de regulación suponen guiar, controlar, ajustar y reorientar la acción y tienen gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como los procesos de regulación y de aprendizaje tienen estos elementos en común, es necesario establecer la relación entre ambos. Para ello, Allal (2007, p. 9) propone una conceptualización del proceso de aprendizaje que incluye cinco componentes:

1. Actividades cognitivas y metacognitivas (entendidas como procesos mentales) implicadas en la transformación de los conocimientos y competencias del alumno.
2. Actividades afectivas que influyen sobre la activación de los procesos cognitivos.
3. Actividades sociales (interacción con el otro y de acción conjunta) que sostienen las actividades cognitivas y afectivas.
4. Mecanismos que aseguran guiar, controlar, ajustar y reorientar las actividades cognitivas y afectivas.
5. Productos que resultan de las transformaciones, ya sea en el plano mental (consolidación de un nuevo repertorio de comportamientos que se movilizan en una situación determinada) ya sea en el plano material (construcción de herramientas adaptadas a la realización de una tarea).

De estos componentes del proceso de aprendizaje, la regulación se corresponde con el cuarto de ellos: los mecanismos que permiten guiar, controlar y ajustar las actividades hacia un objetivo determinado. Son estos mecanismos de regulación los que permiten intervenir en las actividades y asegurar la articulación entre ellas. Para conseguir una regulación efectiva de una actividad, son necesarias una serie de operaciones. Allal (2007, p. 8) distingue cuatro operaciones en los procesos de regulación cognitiva¹⁷:

- a) Fijar un objetivo y orientar la acción hacia él.
- b) Controlar la progresión de la acción hacia el objetivo.
- c) Asegurar el retorno a la acción, es decir, asegurar *feedback* o retroalimentación.
- d) Confirmar o reorientar la trayectoria de la acción, y/ o redefinir el objetivo.

Develay (2007, p. 237) propone otra clarificación, más cercana al sociocognitismo, para vincular la regulación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta clarificación parte de que la regulación del aprendizaje escolar adquiere *a priori* cuatro formas en el

¹⁷ Allal (1997) destacó que las operaciones implicadas en el proceso de regulación siguen un orden secuencial. En primer lugar, se da la operación de anticipación, que es necesaria para hacerse una representación. Las representaciones en el contexto escolar suponen la interacción del alumno con un soporte exterior (materiales didácticos, documentos de referencia...). A continuación, se produce la operación de control, que está generada por la anticipación. Por último, la operación de ajuste, que viene provocada por el control.

aprendizaje escolar: la evaluación formativa, como un medio de regulación por evaluación; la diferenciación pedagógica, como un medio de regulación por *guidage*; las comunidades de aprendices, como un medio de regulación por cooperación; y las actividades metacognitivas guiadas por el profesor, como un medio de regulación por la toma de conciencia.

2.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso socializador: de la regulación externa a la autorregulación

Según la teoría del interaccionismo social de Vigotski, se crean aprendizajes al estar en contacto con otras personas del entorno, es decir, se aprende dentro de un contexto social y en contacto con otros miembros de la sociedad. Gracias a la acción social de los miembros de un grupo y los sistemas de comunicación que establecen entre ellos, se puede crear y elaborar conocimiento (Ribera, 2008, p. 90). El desarrollo humano es, pues, social y educacional y supone un proceso activo de creación. El aprendizaje humano, por tanto, es ante todo social: es un proceso por el cual las personas se introducen en la vida intelectual de su entorno gracias a la interacción con otros miembros de la sociedad a la que pertenecen (Vigotski, 1996, citado por Ribera, 2008).

Entender el desarrollo humano como un proceso social que necesita el contacto y la interacción con otros miembros de la comunidad se traslada evidentemente al ámbito educativo. Las teorías del aprendizaje han desarrollado conceptos en la línea del interaccionismo social (Ribera, 2008) que ayudan a entender el aprendizaje que sigue el alumno y que clarifican los procesos de regulación y autorregulación. Como ya se ha indicado, la escritura se caracteriza por su alta complejidad, por la recursividad de los subprocesos que lo componen y por la “sobrecarga cognitiva” (Camps, 1994, p. 48) que conlleva. De ahí, se deriva que implique y requiera mecanismos de regulación, esto es, que exija al escritor control y conciencia del proceso que sigue.

En la enseñanza-aprendizaje, el docente tiene un papel fundamental porque ayuda al alumno a crear conocimiento. Gracias a esta intervención, el alumno puede acceder a conocimientos más complejos que no podría adquirir solo y llegar a nuevos niveles de comprensión. El acceso a estos conocimientos gracias a la interacción con el adulto/docente presupone que hay una distancia entre el nivel real de desarrollo (la capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo potencial (la capacidad de resolver un problema con la guía de un adulto o de otro

compañero más eficaz). Esta distancia es la zona de desarrollo próximo (Vigotski, 1978, citado por Edwards y Mercer, 1988, p. 37). El acceso al nivel de desarrollo potencial sería posible porque hay funciones del alumno que aún no han madurado pero están en estado embrionario. Así pues, el proceso de desarrollo se ve potenciado y activado por el proceso de aprendizaje: es el aprendizaje a través de la interacción social el que lo hace posible. Dicho con otras palabras, el desarrollo sería un producto del proceso de aprendizaje.

El docente interviene, por tanto, en el desarrollo del alumno aportándole ayudas que conforman el marco para el aprendizaje. De ahí la importancia del papel del maestro en este proceso. El conjunto de características que ha de tener el sistema de interacción en el aula para promover el desarrollo y el aprendizaje más allá de la zona de desarrollo próximo (ZDP) sería el *andamiaje* (Woods, Bruner y Ross, 1976, citado por Ribera, 2008, p. 45, y Edwards y Mercer, 1988, p. 37). La creación de este sistema de interacción presupone un proceso que inicialmente está controlado por el sujeto experto (docente). Este sujeto experto progresivamente va trasladando dicho control hacia el sujeto inexperto (alumno), quien de esta manera conseguirá autonomía en su desarrollo y aprendizaje. Este proceso es posible gracias a las ayudas que ofrece el *andamiaje* (Baquero, 1996, citado por Ribera, 2008, p. 46) y tiene como objetivo la interiorización de lo aprendido, de forma que el alumno consiga autonomía y control de su aprendizaje. Esta interiorización del proceso ha sido denominada por Bruner *traspaso* (1983, citado por Edwards y Mercer, 1988, p. 37).

Otros conceptos que nos ayudan a entender el aprendizaje que se inicia en el exterior (con la intervención del adulto) y debe ser interiorizado por el alumno son *préstamo* y *conciencia vicaria* (también llamada *prestada* o *conjunta*). El *préstamo* sería el proceso por el cual el docente “cede” su conciencia y conocimiento al alumno (le “presta” sus estrategias) para poder atravesar la ZDP y alcanzar así niveles más complejos de comprensión. De este modo, el docente sería la *conciencia vicaria (prestada)* hasta que el alumno sea capaz de dominar y controlar su acción (Ribera, 2008, p. 47).

Así pues, el aprendizaje supone un proceso complejo de transferencia de estrategias de control y regulación desde el experto al aprendiz. Si esta transferencia se produce con éxito, el alumno consigue apropiarse de su aprendizaje, es decir, consigue controlar

de forma reflexiva y consciente el conjunto de problemas que plantea una actividad concreta.

Como la escritura es un proceso complejo y recursivo que plantea muchos problemas al escritor, el objetivo de enseñanza ha de ser conseguir que los alumnos aprendan a regular su proceso de escritura: el docente debe llevar a los alumnos al nivel de desarrollo potencial de estos (ZDP) mediante la promoción en el aula de situaciones de interacción (*andamiaje*) que fomenten el desarrollo de estrategias que les permitan controlar su escritura. Como adulto experto, el docente irá mostrando a los alumnos aquellas estrategias necesarias (*conciencia prestada/vicaria*) y progresivamente irá delegándolas en los alumnos (*préstamo*) hasta que las interioricen (*traspaso*), esto es, hasta que puedan regular el proceso por sí solos.

La perspectiva del interaccionismo social en el aprendizaje amplía las teorías del aprendizaje que parten de Piaget y que conciben el aprendizaje como un proceso individual. Una de estas teorías es la teoría de las “tres capas” (*the three-layer model*) de Boekaerts (1999, citado por Allal, 2010, p. 349). Según esta teoría la primera capa del aprendizaje, y su núcleo es la regulación de proceso cognitivo, que se formula como la elección de estrategias para realizar una determinada actividad. La segunda capa supondría la regulación del aprendizaje y el uso del conocimiento metacognitivo y de las habilidades que dirigen el propio aprendizaje. La tercera capa consistiría en alcanzar la regulación por sí misma; esta regulación estaría vinculada con la formulación de objetivos y selección de fuentes, como son, entre otras, el tiempo y el esfuerzo para lograrlo.

Estas teorías que conciben el aprendizaje como un proceso individual suponen dejar al margen una zona de desarrollo del individuo con gran potencial, ya que se quedarían en un primer nivel de la ZDP. Conseguir el acceso al segundo nivel de desarrollo que implica el acceso a conocimientos más complejos solo sería posible por interacción con el entorno, con los miembros de la comunidad a la que se pertenece, porque la acción recíproca entre las personas es el método más poderoso para elaborar conocimiento y para adquirir la cultura necesaria para potenciar el pensamiento y la actividad creativa.

2.2.1. La mediación docente como vía de acceso a la autorregulación

Las teorías del constructivismo social, las teorías socioculturales y la teoría de la actividad muestran la interdependencia entre la enseñanza y el aprendizaje al establecer vínculos entre la autorregulación y la regulación externa. Así pues, el proceso de aprendizaje es un proceso de regulación que debe guiar al alumno desde una regulación externa, dirigida y orientada por el docente, hacia la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje, que le permite construir y mejorar un sistema personal de aprender (Jorba y Caselles, 1996, citado por Ribas, 2000, p. 26). Será este proceso el que potencie el desarrollo del alumno y la progresión de su aprendizaje (Allal, 2007). Estas teorías amplían la conceptualización que Piaget (1978, citado por Brown, 1987, p. 89) estableció de la autorregulación.

En el aula se produce esta transmisión del profesor al alumno de estrategias y conocimientos necesarios para un determinado aprendizaje. Por ello, la mediación del profesor entre el saber y el alumno es esencial para conseguir que el alumno sea autónomo en su aprendizaje, es decir, acceda a la autorregulación de su proceso. Esta mediación, pues, ha de tener como objetivo el desarrollo de regulaciones cognitivas que lleguen a convertirse en autorregulaciones.

Debido a ello, la enseñanza estratégica y autorregulada ha de ser el eje de la investigación en didáctica de la lengua y literatura (Pressley y Harris, 2006; Fidalgo Redondo, García Sánchez, Torrance y Robledo Ramón, 2009; Álvarez Angulo, 2011; Fidalgo Redondo, Torrance y Robledo, 2011). Esta enseñanza ha de ser una enseñanza explícita y sistemática de estrategias de escritura focalizadas, por un lado, en los procesos cognitivos de planificación, textualización y revisión y, por otro, en estrategias de autorregulación, cuyo objetivo es la autonomía del alumno (Graham y Perin, 2007, citado por Fidalgo Redondo, Torrance y Robledo, 2011).

Esta enseñanza estratégica ha de responder a cinco principios básicos (Fidalgo Redondo, Torrance y Robledo, 2011): un modelado cognitivo de estrategias de escritura, el *traspaso* de control, la regulación del proceso y de las estrategias, la práctica colaborativa e independiente del alumnos hasta llegar a la autorregulación y las reglas nemotécnicas para favorecer el recuerdo de estrategias.

2.2.2. Las corre regulaciones en el proceso hacia la autorregulación

Desde la perspectiva de la interacción social, la construcción y evolución de mecanismos de regulación se produce en un proceso de interiorización de estos. Esta interiorización de las regulaciones es posible por la interacción con el otro y la apropiación de los instrumentos socioculturales y de sus usos. De ahí que varios autores que siguen esta perspectiva (Zimmerman y Schunk, 2001, citado por Allal, 2010, p. 349) destacan cómo los factores educativos, sociales y contextuales son determinantes en el proceso de autorregulación. Este proceso fue definido por Zimmerman (2000, citado por Laveault, 2007, p. 210) como “des représentations générées par soi-même, à des sentiments et à des actions qui sont planifiées et adaptées de manière récurrente en fonction de l’atteinte d’objectifs personnels”. La autorregulación incluye los componentes de la regulación, pero en este caso el control está ejercido por el propio sujeto. Por ello, incluye la metacognición y la supera al afectar a las creencias sobre uno mismo y a las reacciones afectivas (dudas, temores...) que se asocian con el contexto de desarrollo.

Allal (2007 y 2010) afirma que la autorregulación siempre está integrada en una red de regulaciones sociales (2007, p. 11). Estas regulaciones son sociales porque están ligadas a la interacción del alumno con su entorno: a las interacciones con los otros y con los instrumentos materiales y culturales y sus usos. El hecho de que estas regulaciones sean sociales implica que siempre se da en diferente grado una regulación compartida (corre regulaciones) puesto que los factores contextuales son determinantes en el proceso de autorregulación.

En el aula estas corre regulaciones, basadas en la interacción con otra persona que guía el aprendizaje, son tanto del profesor como del resto de alumnos. Junto con las regulaciones externas, permiten el desarrollo de la autorregulación. De este modo, la regulación del aprendizaje en educación está entendida fundamentalmente como un proceso de corre regulación (Hadwin y Oshige, 2007, citado por Allal, 2010, p. 349). Esta perspectiva establece un vínculo entre el contexto y el proceso de autorregulación.

En resumen, podemos afirmar que los procesos de regulación se gestan desde las interacciones sociales (proceso interindividual) que el individuo va interiorizando (Castelló, 2008; López Gil, 2012). Desde los modelos socioculturales y de regulación socialmente compartida, se establece que en un inicio hay una regulación exterior

(heterorregulación) que a través de la interacción con el otro produce la interiorización de esta regulación (autorregulación). Así pues, se accedería a la autorregulación gracias a un proceso de aprendizaje. En el momento en que el alumno consigue autorregularse podemos decir que ha habido un proceso de desarrollo.

Según Laveault (2007), las aproximaciones teóricas al aprendizaje de la autorregulación se pueden agrupar en tres categorías:

- a) La autodeterminación. Esta concepción entiende el proceso como una interiorización de los objetivos de aprendizaje. Esto provoca un alto grado de autocontrol, de autodeterminación y de motivación.
- b) La adquisición de control sobre uno mismo. Según estas aproximaciones se produce una progresión desde la observación de modelos competentes hasta la autorregulación que pasa por la imitación y el autocontrol.
- c) El desarrollo de uno mismo. La habilidad de autorregulación dependerá en gran medida de grado de autocontrol del aprendiz.

2.2.3. De las regulaciones externas a la autorregulación en el contexto didáctico

En el aula se generan diferentes tipos de regulaciones externas que pueden ayudar al alumno en la interiorización de los mecanismos de regulación, es decir, que le permiten acceder a la autorregulación (a la regulación autónoma y consciente de las actividades que debe llevar a cabo).

Bain y Schneuwly (1994) proponen una clasificación centrada en las secuencias didácticas. Estas incluyen regulaciones de diferentes tipos:

1. Las regulaciones externas que se corresponden con las descripciones teóricas de tres elementos: el contexto social en el que se desarrolla la actividad, los textos auténticos (el género seleccionado) y las operaciones que entran en juego en la lectura y escritura del género seleccionado.
2. Las regulaciones internas que engloban los textos de los alumnos (permiten adaptar el proceso de enseñanza al aprendizaje), los textos auténticos (vinculan los contenidos con el género y plantean soluciones a las dificultades de los alumnos) y las pautas de control (contribuyen a regular la actividad del alumno).

3. Las regulaciones locales que permiten que la enseñanza se ajuste al aprendizaje de los alumnos. El cognitivismo incluye estas regulaciones en la evaluación formativa.

Por otro lado, Allal (2007) analiza los ámbitos en los que se dan estas regulaciones en el aula y las clasifica en tres grupos:

1. Las que están provocadas por el profesor para toda la clase a partir de la actuación, de los materiales que aporta, de la situación que crea (estructura de la situación de enseñanza-aprendizaje).

2. Las que se dan entre profesor y alumno: el profesor regula de este modo la actividad del alumno y los contenidos de aprendizaje.

3. Las que se dan entre alumnos.

4. Las autorregulaciones del propio alumno, que son las que le llevan al aprendizaje.

Además, esta autora (2007, p. 11) propone una clasificación de las regulaciones que incluye la diferencia entre regulación externa y autorregulación ya comentada en el apartado 2.2.2:

1. Regulaciones automatizadas y activas: Iran-Nejad (1990) diferencia entre un proceso de autorregulación “dinámico” y un proceso de autorregulación “activo”. El primero de ellos supondría una regulación automática y el segundo, una regulación controlada conscientemente. Estudios de Allal (1993, 2004) y Allal y Saada-Robert (1992) muestran que estos dos tipos de regulación se producen en las situaciones didácticas y, por tanto, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

2. Regulaciones *on-line* y regulaciones diferidas: Las regulaciones *on-line*, ya sean automatizadas o activas, se producirían integradas en la actividad y contribuyen a transformar el conocimiento. Estas actuarían al nivel de la representación. Por el contrario, las regulaciones diferidas se extenderían fuera de la situación de aprendizaje, en otros momentos y situaciones. Estas últimas son las que plantean más dificultades a los alumnos (Allal y Saada-Robert, 1992).

3. Regulaciones interactivas, retroactivas y proactivas: Las regulaciones interactivas provienen de la interacción con los otros (profesor y compañeros) y con los

instrumentos que favorecen la autorregulación. Las regulaciones retroactivas permiten la modificación de la actividad que se está llevando a cabo o de la actividad ya realizada gracias a un retorno de la información, a un *feedback*. Por último, las regulaciones proactivas afectan a la formulación de un objetivo, es decir, a la reorientación del trabajo de forma eficaz para alcanzar el objetivo establecido. En las secuencias didácticas los tres tipos de regulación han de estar bien articuladas.

En síntesis, como explicamos en la figura 1, el proceso de regulación cognitiva se inicia gracias a la ayuda de regulaciones externas que permiten acceder a la autorregulación. En este proceso intervienen una serie de corregulaciones, esto es, de regulaciones compartidas que se basan en la interacción del alumno con su entorno (ya sea la interacción con los otros, ya la interacción con los instrumentos sociales y sus usos). Estas corregulaciones permiten que el alumno interiorice los mecanismos de regulación.

Este proceso de regulación incluye cuatro tipos de operaciones que siguen un orden secuencial: fijar y orientar el objetivo, controlar la progresión, asegurar la retroalimentación y confirmar o reorientar la acción.

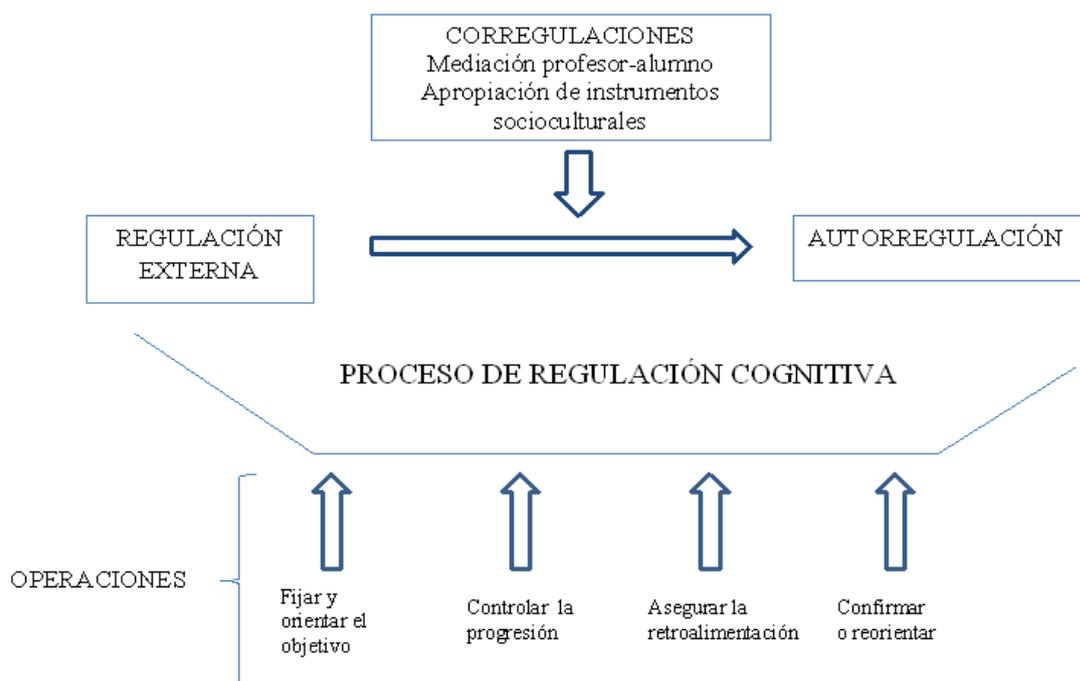


Figura 1: El proceso de regulación cognitiva. Elaboración propia

2.3. Regulaciones cognitivas y metacognitivas

El primer acercamiento que conecta las regulaciones cognitivas y metacognitivas es el de Flavell (1979, citado por Flórez Romero, 2003, p. 95). El interés de esta propuesta radica en que explica las estrategias que contribuyen a supervisar el proceso cognitivo y considera que la metacognición ejercería un control contingente de la actividad mediante el conocimiento que tiene el sujeto de sus destrezas o de su proceso cognitivo y gracias a la habilidad para darse cuenta de estas destrezas y de procesos.

En Weinert y Kluwe (1987) se recogen una serie de estudios que profundizan en las relaciones entre las regulaciones cognitivas y metacognitivas. En una aproximación general a la metacognición, esta se podría definir como un segundo orden de cognición ya que englobaría los pensamientos que se tienen sobre los propios pensamientos, sobre el conocimiento y las reflexiones sobre las acciones (Weinert, 1987, p. 8) o el conocimiento que tiene cada individuo de sí mismo y del control sobre su propio sistema cognitivo (Brown, 1987, p. 66). Allal y Saada-Robert (1992, citado por Allal, 2000, p. 192) revisan estas aproximaciones y definen las regulaciones metacognitivas como “una zona de interacción que asegura el funcionamiento coordinado de los otros dos componentes de la actividad cognitiva del sujeto: la red de representaciones y el proceso de producción puesto en marcha para realizar la tarea”. Sin embargo, esta aproximación plantea problemas para elaborar sistematizaciones más específicas o para distinguir entre regulaciones cognitivas y metacognitivas.

Kluwe (1987) considera que no es necesario hablar de metacognición porque no es un conocimiento diferente del cognitivo y porque el conocimiento procedimental se corresponde con las reglas que se pueden clasificar como decisiones de ejecución (*executive decisions*), unas decisiones que están orientadas a controlar y regular el esfuerzo necesario para solucionar un problema (p. 36). Estas decisiones se refieren a la organización de nuestra actividad mental y del conocimiento procedimental que debemos aplicar en este proceso de solución de los problemas. Además se dirigen a la adquisición de información sobre cómo transcurre nuestra actividad cognitiva y cómo la vamos transformando. Por otro lado, son reglas almacenadas para controlar y regular un proceso y se pueden concebir como *condition-action-connection* (p. 35). Las condiciones corresponderían con la representación interna de los pasos que se deben seguir para solucionar un problema; las acciones, con las operaciones dirigidas a

controlar y regular el proceso; y las conexiones, con los vínculos que establecemos con otras condiciones a las que nos hayamos enfrentado durante nuestro proceso de desarrollo.

Las decisiones de ejecución pueden ser de dos tipos, según Kluwe (*op. cit.*): de control (*executive control*) y de regulación (*executive regulation*). Las decisiones de control afectan a: 1. La clasificación de la actividad cognitiva (¿qué estoy haciendo?) según estatus, tipo y modo. 2. La comprobación de cómo se está desarrollando la actividad (organización de objetivos, progreso, éxito y resultados). 3. La evaluación de la calidad de los resultados, el estado y las actividades que se llevan a cabo. 4. La predicción, que aporta información sobre las alternativas para solucionar un problema. En cambio, las decisiones de regulación se refieren a: 1. Regulación de la capacidad de procesar, que incluye decisiones sobre cuánto esfuerzo se dedica a una actividad y la eficacia del esfuerzo realizado. 2. Regulación de aquello que se procesa, esto es, la forma más o menos sistemática de procesar la información. 3. Regulación de la intensidad, que implica regular la frecuencia con la que una operación se aplica a una parte del problema, el tiempo y la solución elegida en el caso de que haya que cambiar o modificar la estrategia. 4. Regulación de la velocidad de la información procesada.

Las conexiones que establece Kluwe son interesantes para observar los vínculos entre las regulaciones cognitivas y las regulaciones metacognitivas. Sin embargo, la distinción entre los dos tipos de regulaciones sigue apareciendo en muchos de los estudios sobre los procesos de aprendizaje ya que ayudan a sistematizar los procesos cognitivos que siguen los alumnos.

En este sentido, Allal y Saada-Robert (1992, citado por Ribas, 2000, p. 23) señalan que las regulaciones cognitivas son aquellas inherentes a la construcción y estructura del conocimiento, es decir, aquellas que pone en práctica de forma implícita cualquier persona para enfrentarse a una actividad que le plantea unos problemas. En cambio, las regulaciones metacognitivas son aquellas que se dan en una situación finalizada de aprendizaje y que sirven para gestionar los procesos que pone en marcha el sujeto.

Ribas (2000, p. 23) recoge la afirmación de Allal (1993) de que estas operaciones de las regulaciones metacognitivas pueden hacerse coincidir con estrategias de regulación que permiten anticipar (y, por tanto, orientar la acción), controlar (es decir, comparar el objetivo establecido con el resultado) y ajustar (modificar la acción o el producto para

adecuarlo al objetivo). Por otro lado, Ribas considera que las regulaciones metacognitivas en el proceso de aprendizaje tienen un papel relevante y sustancial en la construcción del aprendizaje porque implican un grado de conciencia de las regulaciones cognitivas que se ponen en práctica.

Esta autora señala que el paso entre las regulaciones cognitivas y las metacognitivas es un proceso que se puede definir como una toma de conciencia y como un continuum entre cuatro grados de regulaciones (Ribas, 2000, p. 24): 1. Regulaciones implícitas, de las que el sujeto no tiene conciencia de ponerlas en práctica, 2. Regulaciones explicitables, a las que el sujeto podría acceder si fuera necesario, 3. Regulaciones explicitadas, sobre las que se opera con intencionalidad y 4. Regulaciones instrumentales, que se apoyan en un soporte externo. El primer grado de regulación correspondería a las regulaciones cognitivas, mientras que las regulaciones metacognitivas englobarían los otros tres grados.

Este grado de conciencia de las regulaciones cognitivas explica que autores como Allal (2000, p. 191) señalen que la autorregulación abarca los dos tipos de regulaciones. Así sucede en el caso del aprendizaje de la escritura que, como se ha explicado en el capítulo 1, exige un alto control de la actividad ya que requiere coordinar procesos que son automáticos con procesos que necesitan un manejo activo e intencional de diferentes recursos cognitivos (Iran-Nejad, 1990, Allal y Saada Robert, 1992; citados por Allal, 2000). Por ello, son necesarias las regulaciones metacognitivas, que, además de gestionar activamente los recursos cognitivos respecto a un objetivo, permiten usar estrategias explícitas para articular conocimiento conceptual, lingüístico y metalingüístico.

Según estas perspectivas, las regulaciones cognitivas serían, pues, implícitas y las metacognitivas implicarían una regulación consciente de los problemas que plantea una actividad. Tal y como Flórez Romero, Torrado, Mondragón y Pérez Vanegas (2003, p. 86) afirman, la función de las operaciones metacognitivas es regular los procesos cognitivos.

Ahora bien, establecer qué operaciones metacognitivas están implicadas en los procesos de regulación presenta muchas dificultades. Flórez Romero, Torrado, Mondragón y Pérez Vanegas (2003) distinguen, siguiendo a otros autores (Flavell, 1979; Brown, 1987; Vargas y Arbélaez, 2001), tres tipos de conocimientos

metacognitivos: 1. Saber qué (conocimiento declarativo), 2. Saber cómo (conocimiento procedimental) y 3. Saber cuándo (conocimiento condicional). Dentro de este último las operaciones metacognitivas se darían en diferentes momentos del proceso: 1. Antes de la resolución de la actividad, se daría la planeación. 2. Durante la actividad, se produciría la autorregulación. 3. Al final, se evaluarían los resultados.

La metacognición sería, pues, un proceso complejo con dos dimensiones: 1/ el conocimiento sobre el propio conocimiento, 2/ la regulación y el control de un plan de acción (selección de estrategias, aplicación de un plan, es decir, de operaciones metacognitivas). Implica, por tanto, “una toma de conciencia y control de los procesos cognitivos que permite al individuo planificar una actividad y ejecutar, revisar y evaluar la efectividad de las operaciones que se producen en ella” (López Gil, 2012, p. 354).

Según López Gil (2012), las propuestas didácticas y la intervención docente deberían estar dirigidas a favorecer la conciencia y la regulación que los estudiantes deben tener de su proceso de aprendizaje. De esta manera se conseguiría un aprendizaje autónomo y, en el caso de la enseñanza de la lengua y literatura, una mejora de las habilidades comunicativas.

2.4. La interacción oral en el proceso de escritura como mecanismo regulador

La lingüística interaccional centra su estudio en el uso del habla en interacción (Moore y Nussbaum, 2013, p. 43), concretamente en cómo se usa el lenguaje para organizar la acción social y para cumplir determinadas finalidades prácticas. Las interacciones que se producen cuando se usa el lenguaje desencadenan procesos de ajustes recíprocos y simultáneos entre las personas para regular y sincronizar sus acciones en conversaciones cotidianas o en encuentros constitucionales.

Camps y Ruiz Bikandi (2009, p. 212) citan a Chevallard (1991) para afirmar que en las actividades educativas las interacciones se dan entre los tres vértices del triángulo didáctico, esto es, el docente, al alumno y los materiales y los contenidos secuenciados, que constituirían la base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la investigación de los procesos interactivos en este marco es una fuente de conocimiento para la didáctica de la lengua y la literatura. En este apartado nos centraremos en las interacciones orales profesor-alumno y alumno-alumno.

Esta interacción es un proceso activo de comprensión y de interpretación de significados más que una comunicación y recepción de un pensamiento previamente construido. Bajo una perspectiva constructivista, la interacción es un proceso en el que se negocian significados a partir de continuos ajustes de los modos de presentar y representarse el objeto de conocimiento y la tarea. El objetivo de la interacción didáctica es provocar en el alumno representaciones mentales y habilidades prácticas que son elaboradas de forma más o menos andamiada por el docente o desarrolladas a través de la interacción entre iguales. Estas negociaciones de significado suponen procesos de asimilación y acomodación de esquemas que son los que desencadenan el aprendizaje (Camps y Ruiz Bikandi, 2009, p. 213).

2.4.1. Los referentes del estudio de la interacción oral en el aula

El proceso de aprendizaje entendido como interacciones en las que se negocian significados que llevan a asimilaciones y acomodaciones de esquemas mentales parte de la teoría de creación del conocimiento compartido de Edwards y Mercer. Esta teoría considera que el objetivo de la escuela ha de ser la creación de un contexto a través de comprensiones conjuntas. En su obra (1988) defienden un modelo de educación cultural-comunicativa en el que se entiende la educación como un proceso mediante el cual se ayuda y guía a los alumnos hacia una participación activa y creativa dentro de la cultura a la que pertenecen. La educación sería, además, el desarrollo de una comprensión conjunta, ya sea alumno-alumno, alumno-profesor. Esta es una perspectiva sobre el pensamiento y la comprensión que se basa en la comunicación y en las relaciones humanas y que entiende el saber y el pensamiento, no solo como hecho individual, sino también, y en mayor importancia, como hechos sociales y culturales.

Mercer (2001) desarrollará esta perspectiva del lenguaje y lo aplicará a diferentes contextos comunicativos, no solo al educativo, aunque las repercusiones en la enseñanza son muy importantes: en primer lugar, el uso del lenguaje permite pensar conjuntamente para comprender la experiencia y resolver problemas conjuntamente y, además, se convierte en el instrumento para llevarlo a la práctica. En segundo lugar, el uso del lenguaje permite convertir el pensamiento individual en pensamiento y acción colectivas mediante el diálogo, que sería el estimulador del pensamiento; de este modo, la actividad conjunta y el pensamiento individual mantienen una influencia mutua, continua y dinámica a través de la mediación del lenguaje. En tercer lugar, el lenguaje

ayuda a construir el futuro a partir del pasado, es decir, los recursos de la experiencia pasada crean nuevas comprensiones y nuevos conocimientos. Este es un vínculo entre la teoría bajtiniana de los géneros y la teoría de creación de conocimiento compartido: Bajtin definía los enunciados como “eslabones de una cadena, muy complejamente organizada de otros enunciados”.

Esta concepción del lenguaje y de la creación de conocimiento repercute en la función que se otorga al maestro, a los contenidos que se seleccionan para ser enseñados y al papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según esta perspectiva, el objetivo didáctico tiene que ser enseñar a emplear el lenguaje como instrumento para comprender la experiencia de una manera conjunta y coherente. Para conseguirlo los docentes han de animar los alumnos a recurrir a la experiencia que tienen de actividades anteriores, a recordar la información pertinente de estas actividades (o experiencias en general) y a presentarla en el contexto de una discusión en clase. En otras palabras, hay que enseñar a establecer unas relaciones lógicas entre lo que han aprendido (y hecho) y lo que aprenderán (y harán) a continuación.

Es, como se puede ver, un establecimiento de vínculos entre el pasado, el presente y el futuro en un proceso de creación conjunta, que permite que los alumnos se apropien de los usos del lenguaje de aquellas personas con las que interactúan. El diálogo y la conversación sería el medio más adecuado para transformar aquello conocido en conocimiento nuevo¹⁸. El papel de la educación, pues, sería:

ayudar a los niños a adquirir más conciencia y una mayor apreciación del repertorio discursivo de la sociedad en la que viven y de su empleo para crear conocimiento y realizar actividades concretas. Debería darles acceso a maneras de emplear el lenguaje que su experiencia extraescolar puede no haberles revelado, ayudándoles a ampliar su repertorio de géneros lingüísticos y permitiéndoles así emplear el lenguaje de una manera más eficaz como medio para aprender, para lograr sus intereses, para desarrollar una comprensión compartida y, en términos generales, para obrar. (Mercer, 2001, p. 190).

¹⁸ En palabras de Bajtin, el anterior “eslabón de la cadena de enunciados” o el siguiente “eslabón de la cadena de enunciados”. La teorización bajtiniana de los enunciados según esferas de actividades humanas siempre dentro de un contexto social la desarrollamos en el capítulo 4.

La interacción verbal es, por tanto, el eje que vertebra el aprendizaje (Vila, 1998, citado por Fontich, 2012). Por ello, conocer las interacciones que se producen en el aula ayuda a comprender los mecanismos por los que se produce la enseñanza y el aprendizaje de la lengua para mejorar la práctica docente (Barrio, Calleja y Garrán, 2006, p. 56).

En la escuela este aprendizaje se enmarca en una construcción social humana con una determinada estructura (Rodríguez Gonzalo, 2011): el aula. En esta línea, Mottier Lopez (2007, p. 150) caracteriza el aula como “une communauté caractérisée par un microculture qui véhicule certains pratiques, valeurs, normes et significations partagées”. Desde este punto de vista, los sistemas de regulación se conciben enmarcados en los procesos de participación de las interacciones sociales entre estudiantes, expertos y en la utilización de instrumentos conceptuales y materiales. Así, la microcultura de una clase puede favorecer regulaciones interactivas directas (con la mediación del profesor) o indirectas (que resultan de la acción del profesor sobre las situaciones y tareas didácticas) para solucionar las dificultades de aprendizaje (Allal, 1993; Mottier Lopez, 2003a; citadas por Mottier Lopez, 2007).

Estos estudios del habla en el aula están concebidos, por tanto, desde una perspectiva social del aprendizaje: la educación se concibe como un proceso de comunicación que consiste en el desarrollo de contextos mentales y de términos de referencia compartidas, a través del cual el discurso interaccional adquiere sentido para los participantes, es decir, el conocimiento se construye en el aula a partir de esta interacción (Cubero, 2005, citado por Fontich, 2010, p. 25). Cubero (2005) señala que los estudios de interacción en el aula parten de tres presupuestos:

1. La construcción del conocimiento es un fenómeno social y cultural. Esta es una concepción intersubjetiva de la cognición que entiende que solo se da conocimiento significativo si es compartido.
2. El análisis de la interacción ha de focalizarse en el contenido de la interacción y en las acciones y funciones educativas que se realizan.
3. El conocimiento depende de un contexto determinado que es el resultado de la participación en actividades conjuntas.

El contexto, desde esta perspectiva, se concibe como un espacio intersubjetivo definido, creado y asumido por los participantes. Es un contexto de significados, de lo que los participantes conocen y comprenden en una conversación, que les ayuda a dar sentido a lo que dicen (Fontich, 2011).

2.4.2. La interacción oral en el aprendizaje de la escritura

En esta perspectiva sociocultural de la enseñanza, el punto de referencia fundamental es la interacción de los alumnos con el docente y de los alumnos entre ellos. Esta interacción es la que permite controlar el uso del lenguaje y puede promover que los alumnos lo interioricen (Guasch, 2001, p. 99). El hecho de que sea un medio de control de la actividad y los usos del lenguaje y una vía de acceso a la interiorización por parte de los aprendices convierte la interacción verbal en el aula en un mecanismo regulador y autorregulador del proceso de aprendizaje. Así lo entiende Wegmuller (2007, p. 92) al señalar que “la régulation des apprentissages est fort dépendante des interactions entre l’apprenant, l’enseignant et les pairs”.

La interacción oral como mecanismo regulador en el aprendizaje en general se concreta en el aprendizaje de la escritura. En este aprendizaje la interacción oral entre los participantes tiene dos funciones (Camps, 1994, p. 121), que calificamos como reguladoras. En primer lugar, facilita el control exterior de la gestión del proceso de composición. Este proceso, como ya hemos indicado, se caracteriza por una sobrecarga cognitiva que es la causa de que el alumno requiera regulaciones externas que le guíen en la realización de la tarea. En segundo lugar, las interacciones que se generan en las actividades colaborativas de escritura convierten al profesor y al alumno en audiencia intermedia de los textos que están produciendo. Esta audiencia intermedia permite que el alumno ajuste y reoriente su proceso de escritura para conseguir el objetivo comunicativo que se haya establecido en la actividad.

En las interacciones entre profesor y alumno y entre alumnos se regula la escritura, pero cada tipo potencia aspectos diferentes, aunque complementarios (Camps, 1994, citada por Guasch, 2001, p. 102). En la interacción profesor-alumno se remarcan los aspectos escolares de la actividad, mientras que en la interacción entre iguales se priman los aspectos comunicativos de la actividad de escritura.

2.4.2.1. La interacción entre profesor y alumnos

Durante el proceso de escritura, el diálogo en el aula entre profesor y alumno adquiere diferentes modalidades¹⁹. En estas conversaciones los alumnos tienen que hablar y el profesor ha de saber escucharlos para adecuar su respuesta a las necesidades de aquellos, de forma que los ayude a buscar soluciones a los problemas que se plantean (Graves, 1983, citado por Camps, 1994, p. 124). Calkins (1986, citado por Camps, 1994, p. 125) amplía la potencialidad de este tipo de conversación que establece Graves y señala que los objetivos de este diálogo han de ser que los alumnos interioricen las preguntas del maestro para poder cuestionarse su texto, que se fomente la confianza al mostrarle que pueden aportar ideas, que se refuerce su capacidad de elaborar generar ideas y de focalizarlas en torno a un foco y que tomen conciencia de los procesos que siguen durante la escritura.

Los análisis de interacciones orales realizados por Freedman y Kartz (1987, citados por Camps, 1994, p. 127) pretenden mostrar qué tipos de conversaciones promueven el aprendizaje²⁰. Estos análisis muestran que deben darse una serie de condiciones para que la conversación sea efectiva:

1. El profesor no puede ser un controlador del trabajo, sino que debe animar a que los alumnos hablen sobre sus textos y su aprendizaje.
2. Las formas conversacionales tienen que combinar el discurso propio del aula con la conversación natural.
3. El profesor debe respetar y posibilitar las pausas en la actividad de escritura porque corresponden con los momentos en los que el alumno interioriza nuevos contenidos y procedimientos.

Así, tal y como destaca Hulderson (1994, citado por Guasch, 2001, p. 107), la escritura se ha de entender desde su perspectiva social. Esto implica que, en un proceso de aprendizaje, los alumnos podrán otorgarle un sentido a esta actividad si lo hacen en colaboración con un adulto y si le atribuyen un sentido social.

¹⁹ Para un análisis más detallado, véase Camps (1994).

²⁰ Como señala Mercer (2010) no toda interacción profesor-alumno es efectiva.

La función del docente en este proceso de aprendizaje ha de ser crear el *andamiaje* necesario que permita al alumno acceder al conocimiento de forma autónoma. Este *andamiaje* adquiere y potencia su función si se articula desde la interacción verbal. En este sentido es interesante la distinción de nueve estrategias²¹ de *andamiaje* que Van de Pol, Volman y Beishuizen (2010, citado por Fontich, 2012, p. 23) establecen:

- a) Modelar: ofrecer el propio comportamiento para la imitación.
- b) Instruir: explicar a los alumnos qué tienen que hacer, cómo hacerlo y por qué.
- c) Reducir el margen de maniobra: asumir las partes de la tarea que el aprendiz no puede hacer solo y simplificar su trabajo.
- d) Destacar: remarcar aquellos aspectos más relevantes.
- e) Preguntar para implicar al alumno lingüística y colectivamente.
- f) Implicar: hacer que el alumno se interese por la tarea y animarlo a resolverla.
- g) Proporcionar *feedback*: devolver a los alumnos información sobre sus acciones.
- h) Tutelar: prevenir la frustración.
- i) Controlar el grado: asistir al aprendiz con premios y reprobaciones.
- j) Justificar los fenómenos.

Estas estrategias corresponden con movimientos de contingencia²², de retirada gradual y transferencia, que vinculan el *andamiaje* con los procesos de regulación ya que presuponen que la educación es una reconstrucción interna de la ayuda externa con el objetivo de desarrollar la autonomía del alumno.

Esta concepción del *andamiaje* como el camino hacia la autorregulación se enriquece con los tres niveles que establece Anghileri (2006, citado por Fontich, 2011, p. 27) para organizarlo:

²¹ Para una descripción más detallada de las estrategias más efectivas en el diálogo profesor-alumno, véase Mercer (2010).

²² Van Lier (1996, 2000; citados por Carretero y Esteve, 2010) considera que la contingencia es un factor clave para implicar a los alumnos porque el profesor alude a los conocimientos conocidos por los alumnos para conectar con otros nuevos y porque crea expectativa ante el contenido nuevo mostrando que el aprendizaje es un continuum. La interacción contingente entiende, pues, que se enseña conversando, permite conectar a los aprendices con su entorno social y considera el contexto como el condicionante del discurso y de su interpretación.

a) Nivel general: corresponde con el diseño de una intervención basada en la interacción entre alumnos.

b) Nivel intermedio: comprende las interacciones profesor-alumnos, las explicaciones del profesor, la revisión, las paráfrasis y las reestructuraciones del discurso de los escolares.

c) Generación del discurso por parte del aprendiz y el cambio conceptual que se opera en la mente de este.

2.4.2.2. La interacción entre iguales

La interacción entre iguales también es potenciadora de mecanismos de regulación de la composición escrita. Para que esta interacción sea potenciadora del aprendizaje los miembros del grupo la tienen que entender como una actividad colaborativa entre ellos, no tanto como una actividad que genera conflictos sociocognitivos o que es competitiva (Coll, 1984, citado por Camps, 1994 y Guasch, 2001).

Este diálogo entre iguales basado en la colaboración contribuye a (Freedman, 1987, citado por Camps, 1994, p. 132):

- a) Desarrollar el sentido de la audiencia.
- b) Pensar los temas y las ideas del escrito durante el proceso.
- c) Ayudar al profesor a dar respuesta a los problemas que se plantean los alumnos.

Estas funciones se convierten en mecanismos de regulación, esto es, de la guía, del control, del ajuste y de la reorientación de la actividad de escritura:

1. El desarrollo de audiencias intermedias supone que el alumno adquiera conciencia de que el significado de un texto radica en la relación que se establece entre el emisor y el receptor (Nystrand, 1986, 1989; citado por Milian, 1999). Esta perspectiva promueve una revisión compleja y profunda del texto, alejada de la revisión como una corrección de errores al concebirla como un problema retórico. A su vez, este tipo de revisión más compleja promueve actitudes colaborativas entre los alumnos (Nystrand, 1986, citado por Camps, 1994 y por Guasch, 2001).

2. La generación y organización de ideas antes y durante la escritura se convierte en un mecanismo que guía la actividad y que puede ajustarse durante el proceso.
3. Las actividades entre iguales de forma colaborativa permiten que los alumnos puedan controlar, ajustar o reorientar su trabajo en los momentos en que el profesor no puede atenderles ya que interiorizan las ayudas externas en su camino hacia la autorregulación.

Autores como Rijlaarsdam y Couzijn (1999, citado por López Gil, 2012) o Marin y Legros (2006) también han resaltado el papel regulador de la interacción entre iguales. Rijlaarsdam y Couzijn señalan que la revisión entre iguales favorece la conciencia y la regulación porque permite que se asuman los roles de escritor y de lector, porque potencia la reflexión de los alumnos sobre sus conocimientos a la vez que los verbalizan y porque fomenta la toma de decisiones y de ajustes en el texto. Marin y Legros, además de resaltar que la revisión entre iguales permite que se confronten miradas de lectores diferentes del escritor que fomentan el distanciamiento necesario para revisar, consideran que la interacción durante los procesos de revisión permite activar las competencias necesarias en la revisión (conocimiento del tema, competencia lingüística y textual y conocimiento metalingüístico), ayuda a poner en juego las operaciones principales (identificación del problema, toma de decisiones para modificar el texto y ejecución de la modificación) y facilita el análisis que tiene en cuenta el texto deseado y el texto producido.

Los dos tipos de interacción oral en el aula (entre profesor y alumno y entre iguales) son necesarios y complementarios: “la interacció entre productors pot tindre per ella mateixa un valor adquisicional, però les ajudes del professorat, els instruments didàctics que construeix potencien aquest valor adquisicional” (Guasch, 2001, p. 116). Esto es, el profesor potencia el aprendizaje entre iguales al otorgarle un valor añadido y una intención a esta interacción: les aporta instrumentos (*andamiaje*) para que avancen en la zona de desarrollo próximo y puedan alcanzar la autorregulación.

3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

« L'évaluation (formative) aide l'élève à apprendre, ou plus savamment contribue à la régulation continue de ses apprentissages ».

Allal, Bain y Perrenoud, 1993, p. 9; citado por Develay, 2007

En el ámbito anglosajón (Becker, 2006) la evaluación formativa se iguala al proceso de revisión. Sin embargo, en los estudios en el área francófona se concibe, por un lado, como un proceso de regulación y de comunicación y, por otro, como un instrumento para la diversificación de la enseñanza y para la autorregulación (Ribas, 2001). Esta última será la perspectiva que adoptaremos en esta investigación. Además, consideramos que la evaluación formativa articula las formas de intervención didáctica que ayudan a que los alumnos interioricen las regulaciones externas que les permiten controlar su actividad y, por tanto, acceder a la autorregulación.

En este capítulo nos referiremos al concepto de evaluación formativa (3.1) y lo diferenciaremos de la evaluación sumativa (3.1.1). A continuación, mostraremos cómo el sociocognitismo enriquece y completa la evaluación formativa al resaltar que promueve las interacciones sociales en el aula que fomentan los procesos de regulación

cognitiva del alumno (3.2). Todo ello nos permitirá profundizar en la concepción de esta evaluación como una intervención didáctica que potencia la interiorización de las regulaciones externas. Así, mostraremos qué aporta a la regulación (3.3.1), por qué puede ser un elemento regulador (3.3.2) y qué instrumentos articulan esta evaluación, y, por tanto, promueven mecanismos de regulación en el aula (3.3.3).

La investigación que presentamos pretende profundizar en el diseño de intervenciones didácticas que ofrezcan vías de acceso a la autorregulación, por ello, el concepto de evaluación formativa es central al ofrecer un marco teórico para el análisis y el diseño de estas intervenciones.

3.1. El concepto de evaluación formativa

La evaluación formativa es una vía que permite regular tanto el proceso de enseñanza, como el proceso de aprendizaje ya que implica al profesor y a los alumnos (Catalá, 2013, p. 62). Esta evaluación muestra lo que aprenden los alumnos y cómo lo aprenden con el objetivo de que el docente pueda ayudarles a progresar y a ser conscientes de su proceso de aprendizaje. Por el contrario, la evaluación sumativa o certificativa pretende verificar y constatar los conocimientos a los que ha llegado el alumno para clasificarlo y dirigirle hacia un determinado itinerario (Ribas, 2011).

Esta distinción entre evaluación formativa y sumativa parte de Bloom (1971, citado por Allal, 2010). Este autor estableció dos direcciones de la regulación del aprendizaje que se vinculan con la evaluación del alumno:

a) La regulación según las entradas y éxitos del estudiante en el sistema educativo. Esta regulación incluye, por un lado, la evaluación diagnóstica y predictiva para entrar en diferentes programas y, por otro, la evaluación sumativa, que certifica el aprendizaje de los alumnos según la adecuación del conocimiento de los alumnos con los estándares que establece el sistema.

b) La regulación del aprendizaje como una adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje al conocimiento, estrategias, metas, necesidades e intereses de los alumnos. Esta regulación está vinculada con la evaluación formativa.

Ribas (2000, p. 32) cita a Perrenoud (1998) para establecer que la evaluación formativa se diferencia de la sumativa en su posición respecto a las desigualdades

sociales o individuales que se dan entre los alumnos. La evaluación sumativa, debido a que su objetivo es seleccionar a los alumnos, no considera las desigualdades como un factor que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje ni pretende nivelar estas desigualdades. Por el contrario, la evaluación formativa diversifica la enseñanza con la finalidad de actuar contra estas desigualdades y, por tanto, contra el fracaso escolar. Además, relaciona la evaluación con el resto de piezas del sistema educativo, por ello, afirma que el cambio en el sistema educativo pasa por un cambio en la perspectiva que se adopta de la evaluación.

Además, la evaluación formativa se caracteriza, a diferencia de la sumativa, en que ha de estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ribas, 1997 y 2000). Esto permitirá que el alumno tome conciencia y control de su aprendizaje ya que “planifica e institucionaliza unos momentos específicos en la secuencia de aprendizaje para que el alumnado y el docente expliciten sus conocimientos, exploren sus representaciones y recapitulen o anticipen las acciones que realizan” (Ribas, 2003, p. 143).

Ribas (2011) explica de qué manera la evaluación formativa muestra los procesos de aprendizaje y los productos de este proceso de forma que el profesor pueda ayudar a los alumnos a progresar y a ser conscientes de su aprendizaje. Esto es posible porque este tipo de evaluación:

- a) Implica activamente al alumno en su proceso de evaluación.
- b) Aporta retroalimentación del proceso de aprendizaje a docentes y estudiantes.
- c) Permite la comprensión del proceso que se va siguiendo.
- d) Promueve espacios para aprender a usar los instrumentos y recursos para gestionar mejor el propio aprendizaje.
- e) Busca la negociación de significados de lo que se está evaluando entre alumnado y profesorado.
- f) Prevé espacios de diálogo “auténtico” entre alumnos y de estos con el profesor para favorecer el aprendizaje.
- g) Transmite una actitud de confianza ante las actividades de evaluación y las presenta como un instrumento para continuar aprendiendo toda la vida.

3.1.1. Los vínculos entre evaluación formativa y sumativa

Estas dos direcciones que adopta la evaluación entendida como reguladora del sistema educativo, la formativa y la sumativa, suelen ser contradictorias, pero es necesario encontrar líneas de convergencia entre ellas. Allal (2010) propone tres caminos para conseguirlo:

1. El primero de ellos sería la adecuación de los dos tipos de evaluación a los objetivos curriculares que se establecen en el aula. Los alumnos deben conocer explícitamente cuáles son los objetivos de enseñanza-aprendizaje establecidos en la práctica de aula. Estos objetivos guiarían el proceso, estableciendo de este modo un camino para llevar a cabo la evaluación formativa, y serían el referente para certificar que los alumnos han alcanzado unos estándares (evaluación sumativa).

2. Los instrumentos de evaluación tienen un papel determinante en el establecimiento de vínculos entre los dos tipos de evaluación: permiten comunicar los resultados de la evaluación sumativa con la finalidad de que los alumnos los conozcan y así puedan orientar el proceso de aprendizaje (evaluación formativa) hacia los objetivos establecidos explícitamente.

3. En este sentido, es importante que los alumnos participen en la evaluación sumativa a través de instrumentos como pueden ser portafolios o selecciones del trabajo realizado en los que observen su proceso de aprendizaje.

3.2. La evaluación formativa desde un enfoque sociocognitivo

La investigación sociocognitiva que, como ya hemos visto, se centra en las interacciones entre los individuos y su contexto social, considera que la evaluación forma parte del proceso regulador del aprendizaje. Así pues, la evaluación formativa toma como punto de partida la regulación de los procesos cognitivos, una regulación que es no solo individual, sino también social. Es esta socialización la que permitirá al alumno llegar a la autorregulación cognitiva. De este modo, la evaluación tendrá como objetivo favorecer el desarrollo de regulaciones cognitivas de manera que progresivamente se conviertan en autorregulaciones.

Ribas (1999) ya señaló los vínculos entre las interacciones orales que se desencadenan en el aula y la evaluación formativa. Esta autora consideró que las

actividades que fomentan las interacciones ofrecen momentos privilegiados para desarrollar este tipo de evaluación (p. 86). Ribas toma de Schneuwly (1995a) los tipos de actividades que promueven la interacción oral y que se convierten en una vía de acceso a la autorregulación. Estas son actividades de evaluación formativa porque su secuenciación supone la intervención didáctica en los procesos de regulación:

1. Elaboración de instrumentos de escritura a partir de la explicitación y contraste de criterios y reglas de funcionamiento de los instrumentos.
2. Lectura y discusión de textos leídos.
3. Discurso interactivo que tiene lugar durante el proceso para hablar del texto.

La implicación del alumno en las formas de evaluación que potencian la interacción puede ser de diferente tipo (Allal y Michel, 1993, citados por Ribas, 1999): evaluación en gran grupo (el profesor provoca, dirige y guía la discusión sobre los criterios y los procedimientos de evaluación), evaluación mutua (a través, por ejemplo, del intercambio de textos), coevaluación (interacción profesor-alumno para confrontar diferentes valoraciones de un texto y para proponer mejoras) y autoevaluación.

Según Allal (2010), el paso de la regulación individual a modelos cognitivos que entienden la regulación como el producto de la interacción social e individual afecta a la evaluación en dos niveles. Por un lado, la evaluación se da en estas interacciones sociales (entre alumnos y entre profesor y alumnos) y en los instrumentos y procedimientos de evaluación que se articulan en las prácticas de aula. Por otro lado, estos instrumentos de evaluación deben integrarse en las interacciones sociales, de ahí que sea necesario que los alumnos se apropien de los instrumentos de evaluación durante el proceso de aprendizaje.

3.3. La evaluación formativa como intervención didáctica: de la regulación externa a la autorregulación

Varios autores han señalado la relación estrecha entre evaluación formativa y regulación (Allal, 2000 y 2010; Ribas, 2000 y 2001; Perrenoud, 2008; López Gil, 2012). La evaluación formativa es el espacio en el que se potencian los procesos de regulación cognitiva del alumno. Esta regulación se daría en la perspectiva de la enseñanza (aquellos procedimientos que establece el docente para ajustarse al aprendizaje de los

alumnos) y en la perspectiva del aprendizaje (la identificación y el control por parte del alumno de su proceso de aprendizaje). A través de la evaluación formativa, que ofrece mecanismos de regulación externa, los alumnos podrían acceder a la autorregulación.

3.3.1. Aportaciones de la evaluación a la regulación del aprendizaje

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación formativa es la intervención didáctica que permite el acceso a la autorregulación del aprendizaje, es decir, es el mecanismo para desarrollar el proceso de autorregulación de los alumnos. Por ello, tendrá como objetivo favorecer el desarrollo de las regulaciones cognitivas de manera que progresivamente se conviertan en aprendizaje autónomo.

Ribas (1997b, 1997c y 2000) otorga a la evaluación formativa un lugar central en el proceso de autorregulación. Esta autora sitúa la evaluación formativa en las actividades que condicionan, provocan y orientan las regulaciones, es decir, en los procesos de observación, interpretación y decisión integrados en las actividades (Ribas, 2000, p. 29). Estas actividades tienen como finalidad ofrecer a los alumnos ayudas o puntos de partida para que puedan desarrollar las autorregulaciones necesarias para ajustar su proceso de aprendizaje (Ribas, 1997c). Al ser ayudas que ofrecen las propuestas didácticas para su proceso de aprendizaje, se convierten en mecanismos de regulación externa que les permiten tomar conciencia de los procesos mentales que guían y controlan su aprendizaje. Estas actividades se vehiculan a través del marco didáctico que crea el profesor, de las interacciones que se producen dentro de este marco y de los instrumentos que se ponen al alcance de los alumnos (Ribas, 1997c, p. 55).

En esta línea, Allal (2010) analiza las contribuciones de la evaluación formativa al proceso de regulación del aprendizaje:

1. La integración de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica buscar caminos para la interacción social en el aula. Como ya hemos indicado en el capítulo 2, esta interacción social es la que permite que el alumno pueda acceder a la autorregulación.

2. La evaluación formativa aporta *feedback*²³ efectivo. En las investigaciones sobre la regulación, la observación y el análisis de la progresión de los alumnos muestra las

²³ Para un análisis más detallado del *feedback* en el aprendizaje, véase Crahay (2007), Beach y Friedrich (2008).

dificultades y problemas a los que se enfrentan los alumnos y el lugar que ocupan respecto a los objetivos. Esto permite ajustar los objetivos y la intervención didáctica para que todos los alumnos adquieran las competencias esenciales y se pueda individualizar el aprendizaje. Por ello, este *feedback* que aporta la evaluación formativa es una regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hattie y Temperley (2007, citado por Allal, 2010) distinguen cuatro tipos de *feedback* que aportan diferente información: el primero informa sobre el nivel de desarrollo o comprensión de la tarea; el segundo, sobre el proceso necesario para entender y desarrollar la tarea (habilidades y estrategias); el tercero, sobre la autorregulación que lleva a cabo el alumno y, el cuarto tipo, sobre las características del alumno como aprendiz.

3. La evaluación formativa implica a los alumnos en el proceso de evaluación ya que les permite encontrar vías para autorregularse. Aquí adquieren importancia los instrumentos de evaluación y de autoevaluación que se articulan en las propuestas didácticas. Estos instrumentos mejoran su utilidad didáctica si los profesores fomentan discusiones en clase sobre sus usos y objetivos, esto es, si los profesores promueven espacios de interacción social en el aula para trabajar con los instrumentos de evaluación.

Autores como Laveault (2007, p. 220) también han desarrollado la importancia del papel de la evaluación en la regulación del estudiante. Este autor sustenta esta afirmación en dos hechos: a) mediante la autoevaluación el alumno aprende sobre la tarea que debe realizar y sobre sí mismo y b) la regulación exige *feedback* que permita al alumno comparar su progresión con un estándar; este estándar se convierte, en cierta medida, en una evaluación.

3.3.2. La evaluación formativa como elemento regulador del proceso de composición escrita

Las regulaciones que ofrece la evaluación formativa son especialmente importantes y necesarias en el aprendizaje de la escritura porque, como se ha indicado en capítulos anteriores, la escritura es una tarea compleja que supone la activación de conocimientos de diversos tipos. Ribas (2000, p. 83) señala que durante el proceso de composición escrita el alumno se enfrenta a gran variedad de dificultades por la complejidad de esta

tarea. Cuanto mayor sea la dificultad, más necesaria es una regulación explícita y consciente en la evaluación formativa, entendida como intervención didáctica. La finalidad de esta intervención es que el alumno acceda a las regulaciones cognitivas y metacognitivas que requiere la escritura. El reto de la evaluación formativa reside en articular estas regulaciones y en concebirlas como regulaciones interactivas entre profesor y alumnos y entre alumnos. Así, se podrá conocer el proceso de escritura y ayudar a los alumnos a que tengan un apoyo que les permita dirigir el control de su proceso.

La evaluación formativa permite el desarrollo de dos procesos paralelos. Por un lado, contribuye a la supervisión de las diferentes operaciones que se dan durante la escritura, esto es, la planificación, la textualización y la revisión, y a guiarlas en función de la intención discursiva. Por otro lado, es un instrumento regulador ya que hará que los alumnos tengan conciencia del aprendizaje que llevan a cabo. Así pues, la evaluación formativa en el aprendizaje y en la enseñanza de escritura permitirá que los alumnos sean conscientes de las estrategias que pueden seguir para conseguir un texto adecuado (Ribas, 1997b, p. 132) favoreciendo que el proceso de escritura se convierta en un proceso de aprendizaje. Por ello, es un punto de conexión entre ambos procesos (Ribas, 2000).

De este modo, la evaluación formativa se convierte en un mecanismo que, a través de diferentes instrumentos, establece una relación entre el uso global y automático de las herramientas que requiere cualquier actividad de escritura y la enseñanza de unos contenidos específicos del género discursivo²⁴. Las situaciones de escritura y los instrumentos de evaluación que se articulan en las propuestas didácticas de composición escrita ayudan a que los alumnos tomen conciencia de su texto y de su proceso. Por tanto, la evaluación formativa se convierte en una actividad de regulación metacognitiva, esto es, en un mecanismo para planificar, monitorizar y revisar el proceso de aprendizaje de forma consciente y dinámica (Monereo y Clariana, 1993, citado por Ribas, 2001).

La evaluación formativa es, pues, el medio por el cual el alumno puede acceder a la autorregulación, es decir, puede alcanzar una regulación consciente y autónoma del proceso de escritura y del aprendizaje que ha seguido ya que es, por un lado, un

²⁴ Analizamos el concepto de género discursivo en el capítulo 4.

dispositivo que promueve las interacciones en el aula, y, por otro, una vía para negociar y explicitar los contenidos que se tienen que adquirir para conseguir un determinado texto.

Además, la evaluación formativa tiene en cuenta tanto el producto como el proceso de escritura y aprendizaje, por tanto, informa de lo que el alumno sabe antes y después de llevar al aula propuestas didácticas y del proceso que ha seguido para elaborar su producto (en el caso de la composición escrita, el texto producido). Para ello, se debe planificar en qué momentos de la secuencia de aprendizaje los alumnos y el docente explicitarán, explorarán y recapitularán sus conocimientos o anticiparán las acciones que realicen cuando escriben un texto (Ribas, 2003, p. 143). Estos momentos del proceso de composición escrita son:

- a) Fase inicial: es el momento en el que el profesor explicita a los alumnos las características del texto que deben elaborar y los pasos que deben seguir para conseguirlo. El hecho de explicitar sus características permite que el alumno elabore las representaciones de la tarea que va a realizar y promueve la interacción entre profesor y alumno.
- b) Fase de escritura: durante la textualización y revisión, la evaluación formativa guía a los alumnos en la composición de su texto para que se ajuste al género discursivo seleccionado en la propuesta didáctica.

En suma, la evaluación formativa durante el proceso de escritura es un tipo de intervención didáctica que potencia la regulación de las operaciones de planificación, de textualización y de revisión al ofrecer regulaciones externas que ayudan al alumno a acceder a la autorregulación.

3.3.3. Los instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son mecanismos de regulación externa que se articulan en las propuestas didácticas para que los alumnos puedan controlar el proceso de escritura y de aprendizaje. Estos mecanismos de regulación externa deben facilitar la interacción entre profesor y alumnos y entre los alumnos, porque esta interacción es la que potencia el aprendizaje (Camps, 2003).

Ribas (1997c, p. 61) propone una clasificación de los instrumentos de evaluación en función de los objetivos de aprendizaje secuenciados:

1. Instrumentos cuyo objetivo es representarse el texto o la tarea que deben realizar.
2. Instrumentos que permiten guiar y controlar el proceso.
3. Instrumentos para analizar retroactivamente el proceso y así poder extraer conclusiones que permitan aplicar el conocimiento en posteriores tareas.

Estos instrumentos de evaluación pueden aparecer en las secuencias didácticas como (Ribas, 1997c, p. 149):

1. Instrumentos ordinarios de la secuencia didáctica (ejercicios, interacciones profesor y alumnos o entre alumnos, textos y borradores...): están diseñados para aprender pero al promover las interacciones sociales en el aula activan mecanismos de regulación y autorregulación.

2. Instrumentos específicos de evaluación (pautas, cuadros para rellenar, listas de control...): son un intento de formalizar las tareas reguladoras. Estos instrumentos adquieren importancia porque las regulaciones a partir de instrumentos ordinarios no siempre activan estos mecanismos de control del proceso de escritura. La práctica docente debe articular mecanismos más conscientes y explícitos que contribuyan a realizar las operaciones clave de previsión (representación de lo que se ha de hacer y se ha de aprender) y de control del proceso que se sigue.

Uno de estos instrumentos específicos son las pautas de evaluación²⁵. Estas pautas tienen como objetivo guiar la planificación y la revisión textual a partir de la explicitación de los criterios de evaluación. Al explicitar los criterios de evaluación se ayuda a que el alumno tome conciencia de su actividad de escritura, lo que supone acceder a la regulación cognitiva y metacognitiva. Esta regulación implica mejorar los textos que producen los alumnos y el aprendizaje de las características de los géneros que deben elaborar.

Las pautas, por tanto, contribuyen a potenciar el aprendizaje de los alumnos porque promueven en el aula interacciones sociales y las dirigen a los contenidos y objetivos programados en las secuencias didácticas. Además, las pautas de evaluación permiten

²⁵ Las investigaciones que se han llevado a cabo para analizar cómo usan los alumnos las pautas de revisión y cómo contribuyen al proceso de regulación de la composición escrita y al proceso de aprendizaje aparecen publicadas en diferentes obras (Camps y Ribas, 1998; Ribas, 2000; Ribas, 2001).

que los alumnos se distancien de su texto, esto es, que se desdoble en escritores y lectores. Este distanciamiento es imprescindible para la revisión textual.

Camps y Ribas (1998) clasifican las pautas de evaluación en dos grupos según el objeto evaluado:

1. A través de las pautas se puede evaluar tanto el proceso de escritura como el de enseñanza y aprendizaje. Las propuestas en este sentido son variadas por la complejidad de estos procesos cognitivos (pautas para la planificación, para la revisión, para guiar el proceso de textualización). Su finalidad puede ser controlar el proceso que se ha seguido, las dificultades que se han tenido o lo que se ha aprendido.

2. Se pueden evaluar el texto y los borradores desde una formulación general o desde los rasgos específicos del género. La evaluación desde formulaciones generales y comunes a cualquier texto parte de la investigación cognitiva estadounidense. El problema de estas propuestas es que no tienen en cuenta las particularidades de cada texto en función de las esferas sociales y culturales en las que se insertan ni las características estructurales y retóricas que dan especificidad a cada enunciado, esto es, no proponen criterios ajustados al género.

Esta perspectiva de género es la que adopta el sociocognitismo, que como ya hemos comentado es el paradigma dominante en la investigación europea. En este caso se establecen criterios desde la tipología textual y el género discursivo. Autores como Milian (1997), Ribas (2000), Cros y Vilà (2002a, 2002b, 2002c), Grau (2002), Vilà (2002b), Santamaria, (2003), Rodríguez Gonzalo (2008) proponen y analizan las funciones de diferentes pautas de revisión desde esta perspectiva de género discursivo.

Los instrumentos de evaluación que, como hemos mostrado, son variados y aparecen de diferentes formas en las secuencias didácticas repercuten y potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva del docente, los instrumentos de evaluación permiten conocer el grado de conciencia que tienen los alumnos sobre el proceso de producción y de aprendizaje y ayudan a observar de qué son capaces los alumnos cuando tienen como mediador externo un instrumento de evaluación, hasta dónde son capaces de llegar y qué son capaces de aprender. Desde la perspectiva del alumno, los instrumentos de evaluación le exigen tres tipos de respuesta relacionadas con la toma de conciencia y el control de las operaciones: a) explicitación de las características de un texto, de los pasos a seguir durante el proceso o de lo que deben

aprender, b) constatación de los rasgos de los textos que analizan y producen y del proceso de aprendizaje y de composición escrita que llevan a cabo, c) elaboración de propuestas textuales, de cambios o de modificaciones sobre el texto. El hecho de que los instrumentos establezcan vías y medios que promueven la interacción social en el aula y el diálogo con los textos que deben producir y producen abre el camino a la autorregulación del proceso por parte del alumno, es decir, le permiten ser consciente y autónomo en su aprendizaje.

Además, los instrumentos de evaluación son mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desencadenan la interiorización de los mecanismos de regulación cognitiva, es decir, el proceso de autorregulación. Esto se debe a que contribuyen a realizar dos tipos de operaciones clave en el proceso de aprendizaje: por un lado, ayudan a que el alumno se haga una representación de lo que se debe hacer y de lo que se debe aprender, y, por otro, establecen mecanismos de control sobre los procesos cognitivos que debe poner en práctica (Camps y Ribas, 2000).

La síntesis de las relaciones entre los procesos de regulación y la evaluación formativa en el enseñanza-aprendizaje de la escritura se pueden observar en la figura 2. La evaluación formativa es la intervención didáctica que contribuye a que los alumnos accedan a la autorregulación. Esta evaluación ofrece regulaciones externas que junto con las diferentes interacciones que se dan en el aula ofrece una vía para que los alumnos puedan ser más autónomos y conscientes de su aprendizaje. Por ello, la evaluación formativa convierte el proceso de composición escrita en un proceso de aprendizaje y desarrollo. En el caso de la escritura, esta evaluación se transforma en un proceso de regulación de las operaciones de planificación, textualización y revisión. En este proceso de regulación adquieren gran importancia los modelos de género, que, como detallaremos en el siguiente capítulo, se convierten en elementos reguladores del aprendizaje de la escritura y en instrumentos de evaluación formativa.

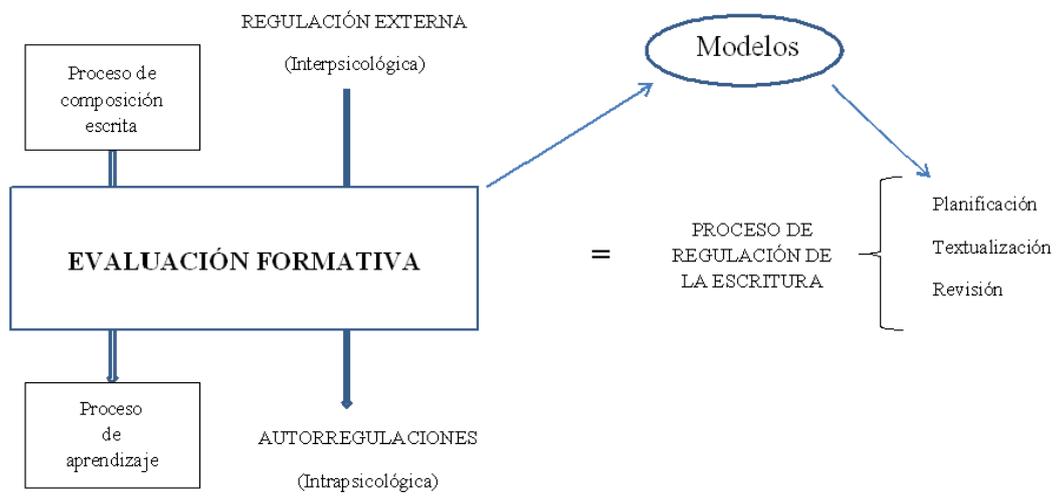


Figura 2. Las relaciones entre la evaluación formativa y el proceso de regulación cognitiva. Elaboración propia

4. LOS GÉNEROS DEL DISCURSO

“Tout nouveau texte empirique était donc nécessairement construit sur le modèle d’un genre, qu’il relevait d’un genre”

Bronckart, 1996, p. 138

Bajtín (1997) elaboró una compleja propuesta comunicativa que supera la lingüística tradicional al delimitar un campo de estudio totalmente distinto al que se había construido hasta ese momento. Según este autor, las unidades de comunicación han de establecerse desde el ámbito comunicativo o social, no desde un ámbito lingüístico. De su propuesta teórica nos interesa especialmente la definición que estableció de género discursivo (4.1) para mostrar el lugar que tienen en la didáctica de la lengua (4.2). Consideramos que la enseñanza de los usos del lenguaje ha de pasar por sistematizarse a través de los géneros (4.2.1), lo que supone plantearse qué géneros llevar al aula y cómo convertirlos en objeto de aprendizaje (4.2.2). En este sentido, la teoría de los prototipos y la teoría del nivel básico ayudan a entender los procesos mentales que siguen los alumnos en la representación de los textos que elaboran (4.2.3) para poder intervenir y diseñar propuestas ajustadas a estos procesos, mientras que el concepto social de estereotipo nos interesa porque sistematiza cómo hacer accesible el saber a los alumnos (4.2.4) y muestra cuándo se ha producido la apropiación del género.

Por último, vincularemos los modelos de género con aspectos que se han comentado en capítulos anteriores: el papel de los modelos en la elaboración de una representación mental del texto (4.4), los modelos como mecanismos reguladores del proceso de escritura (4.5) o como un instrumento de evaluación formativa (4.6).

Nuestra investigación está focalizada en los modelos de género, por eso, este capítulo sintetiza su importancia tanto en el proceso de escritura, como en la regulación del aprendizaje y en la evaluación formativa ya que la enseñanza de la composición ha de articularse desde la enseñanza de los usos (y por tanto, de los géneros discursivos) y requiere de mecanismos de regulación como pueden ser los modelos, que se convierten a su vez en instrumentos de evaluación formativa.

4.1. Los géneros discursivos y los textos

Bajtín parte de que existen diferentes esferas de la actividad humana y cada una de estas requiere un uso determinado de la lengua. Así pues, las formas de uso de la lengua (los enunciados) son heterogéneas, cambiantes y multiformes, igual que las esferas en las que se desarrollan. Ahora bien, aunque cada enunciado es individual, irrepetible y concreto, siempre se produce en una esfera social determinada. Estas esferas sociales de uso de la lengua reflejan las condiciones de comunicación en el contenido temático, en el estilo verbal (recursos lingüísticos) y en la estructura o composición. Este hecho produce una cierta estabilidad de enunciados que fija sus posibilidades de uso. Los tipos estables de enunciados son los géneros discursivos. Por lo tanto, en cualquier actividad humana, que para Bajtín siempre es social, un emisor opta por un género o un enunciado en función de unas circunstancias sociales y comunicativas. La idea de indisociabilidad del género y del contexto social en el que se crea aparece también en Voloshinov (1993, citado por García, 2009, p. 203), quien evidenciaba que los géneros se crean en ámbitos de actuación colectiva.

La teoría del enunciado como unidad de comunicación y de los géneros discursivos como tipos relativamente estables de enunciados que dependen de las esferas de la actividad humana en las cuales se crean, aporta una nueva perspectiva al estudio de la comunicación en relación con el papel que se asigna al emisor y al receptor. Tradicionalmente se había definido al emisor como sujeto activo y al receptor como sujeto pasivo en el proceso de comunicación. Bajtín define esta perspectiva como una “ficción científica”, puesto que no contempla la complejidad de la comunicación

humana: el receptor, al percibir y comprender el significado lingüístico de un discurso, toma en relación con este una “activa postura de respuesta”. Esta afirmación parte de que siempre que se comprende un discurso hay una respuesta activa del receptor, hecho que le convierte en emisor de un enunciado, por lo que deja de tener un papel pasivo en la comunicación.

Así pues, todo emisor responde a un discurso previo, es decir, tiene enunciados anteriores con los cuales establece complejas relaciones. Como dice Bajtín, “todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados” (1997, p. 258). Se trata, pues, de una alternancia de los sujetos discursivos, del emisor y del receptor de los enunciados. Estos sujetos discursivos se van cediendo la palabra, como un diálogo, de aquí la dialogicidad inherente a las formas de comunicación humana: “les mots sont toujours, inévitablement, les mots des autres” (Authier-Revuz, 1984, p. 100). Según Werstch (1993, citado por Ribera, 2008), esta es la principal aportación de Bajtín: mostrar que todo enunciado está siempre en contacto con otros enunciados, que se reflejan mutuamente y que son conscientes de la existencia del otro. Se entiende así el discurso como discurso preconstruido, como producto del interdiscurso. De una u otra manera, los enunciados previos aparecen más o menos directamente reflejados en discursos posteriores o en la conducta del oyente, a pesar de que el emisor pueda tener la “ilusión” de que es dueño de su discurso (Authier-Revuz, 1984). Tal y como afirmó Voloshinov, 1977, p. 123 (citado por Bronckart, 2007), “toda palabra tiene dos caras. [La palabra] está determinada tanto por el hecho de provenir de alguien como por el hecho de estar dirigida a alguien. Es el producto de la interacción entre el locutor y el oyente”.

Ante esta concepción de la comunicación como una respuesta a enunciados anteriores, la individualidad del emisor tiene su espacio en el estilo que selecciona para sus enunciados. La individualidad, la libertad y la creatividad en esta red de enunciados múltiples y cambiantes, cuya estabilidad depende de las esferas sociales, varía en función del género: hay géneros que permiten más variabilidad (por ejemplo, conversaciones informales) y géneros mucho más rígidos en sus formas y contenidos temáticos (documentos administrativos o judiciales). Esta gradación de la libertad y creatividad que permiten los géneros está vinculada con la distinción de Bajtín entre géneros primarios (aquellos que mantienen una relación directa con la realidad, usados en relaciones cotidianas) y géneros secundarios (aquellos que establecen

comunicaciones culturales más complejas). No obstante, estos tipos de géneros están vinculados y tienen rasgos comunes porque los géneros primarios constituyen la base de los secundarios y estos a su vez absorben y reelaboran los más sencillos.

Las teorías de Van Dijk (1980 y 1988, citados por Cassany, 1989, p. 123) recogen el concepto de encadenamiento de enunciados al señalar que las ideas que contiene un texto son el producto de la reelaboración de informaciones antiguas procedentes de otros textos. La creatividad, pues, tiene su papel en la composición pero “la principal fuente de información y de trabajo de un autor es su conocimiento del mundo, su memoria, el conjunto de textos que ha escuchado o que ha leído. Como dice la crítica literaria, todo lo que no es tradición, es plagio”.

Los géneros serían, por tanto, los marcos obligados de cualquier producción verbal porque la elaboración de un texto supone una interacción entre las representaciones del emisor sobre la situación comunicativa y sobre los géneros disponibles (Bronckart, 1996 y 1999). Estos géneros están disponibles para los usuarios de una lengua en el intertexto, que sería el conjunto de géneros elaborado por las generaciones precedentes, por lo que toda producción lingüística requiere de esa construcción histórica que son los géneros de textos²⁶. Este autor amplía esta concepción en obras posteriores y explica el proceso de producción textual como la interiorización de mecanismos de adopción y adaptación de otros textos (Bronckart, 2007, p. 80), proceso en el que intervienen tres elementos. El primero de ellos supone que el emisor que produce un texto está inmerso en una situación de acción verbal. Esta situación de acción verbal comprende las representaciones sobre el contenido temático que debe “semiotizar” y las propiedades materiales y sociosubjetivas del contexto. El segundo de estos elementos implica que el emisor dispone de un conocimiento personal (y parcial) del architexto²⁷ de su comunidad verbal y de los modelos disponibles en ese architexto. El último elemento que interviene en el proceso de producción textual es el hecho de que el emisor adopta un modelo que le parece pertinente, adapta ese modelo a la situación y produce un nuevo texto que presentará las marcas del género y del proceso de adaptación a las particularidades de la situación.

²⁶ Bronckart (2007) prefiere el término géneros de texto. Sin embargo, en el análisis del discurso está consolidado el término de géneros discursivos (Calsamiglia y Tusón, 2004).

²⁷ Genette (1986), citado por Bronckart (2007), describe el architexto como una organización de textos preexistentes.

La teoría de Bajtín de los géneros discursivos revela, por tanto, que la interacción verbal se articula desde la diversidad y supone un cambio de perspectiva al cuestionar la concepción tradicional de reducir la lengua a un sistema homogéneo e inmutable (García, 2009).

4.2. El género en la Didáctica de la Lengua

4.2.1. Los géneros discursivos como referencia para sistematizar la enseñanza de la lengua y la literatura

La reflexión didáctica a partir de los géneros toma las clasificaciones tipológicas de los textos de Adam (1985) en narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos y dialógicos, pero la supera al incorporar la dimensión social de la lengua. La clasificación de Adam se llevó a los currículos y las prácticas de aula a finales de los años 80 y principios de los 90 con el objetivo de superar las propuestas didácticas centradas en la lengua como un sistema de signos y de ampliar, de este modo, el estudio de la lengua incorporando una perspectiva textual. Schneuwly (1991, citado por Zayas, 2012) alertó de que un uso “acrítico” de las tipologías en educación conllevaba un alejamiento de los textos que se producían en la sociedad. En obras posteriores Adam (1992) reconocía los problemas de esta tipología debido a la heterogeneidad inherente a todo texto.

En esta línea, García (2000, p. 193) señala que la tipología textual de Adam está descontextualizada, esto es, que no recoge la dimensión social del lenguaje ni el hecho de que todo texto es dependiente de su contexto (Bronckart, 2007)²⁸. Si la escuela quiere que los alumnos aprendan a usar la lengua en diferentes situaciones comunicativas de forma adecuada, ha de incorporar una perspectiva que dé cuenta de la complejidad de la comunicación humana. La propuesta teórica de Bajtín de los géneros discursivos evidencia y explicita la diversidad y complejidad de los usos sociales de la comunicación.

Ahora bien, como García ha mostrado en varios trabajos (2000, 2002 y 2009), los géneros no se rigen tanto por un criterio de clasificación como por un principio evolutivo. La didáctica, en su intento de hacer accesible el saber a los alumnos, lo

²⁸ Esto explica que Bronckart (2007) abogue por un análisis descendente de los textos, es decir, de las actividades sociales a las actividades verbales, mientras que Adam (1999) propone un análisis ascendente (de las unidades mínimas de los textos al contexto).

organiza en clasificaciones que permitan sistematizar un saber complejo y variado. García, ante el riesgo de que estas clasificaciones olviden la mutabilidad y variedad de los géneros discursivos, propone que la taxonomía enunciativa que se establezca sea dinámica.

Además de la incorporación al aula de un enfoque social de la lengua, las repercusiones para la didáctica de la perspectiva de géneros discursivos de Bajtín son variadas y suponen un cambio de orientación en muchos niveles:

1/ La conceptualización de géneros y la ubicación que hace de los enunciados dentro de esferas de actividad humana ayuda al docente a sistematizar características de los diferentes discursos para poder seleccionar los contenidos que se pueden llevar al aula, que se pueden enseñar y que son relevantes para que los alumnos aprendan a elaborar textos adecuados a diferentes situaciones comunicativas (Zayas, 2012).

Dolz y Schneuwly (1998, citados por Ribera, 2008) ya lo habían apuntado al identificar los géneros con los instrumentos que hacen posible la comunicación y el aprendizaje. El hecho de que los géneros sean los instrumentos semióticos constituidos por signos organizados de manera regular y enmarcados en una determinada situación comunicativa permite establecer un punto de referencia para abordar en el aula la diversidad de prácticas comunicativas (Ribera, 2008, p. 48). Es decir, la perspectiva de géneros ofrece medios para sistematizar el saber de forma que se establezcan unos criterios que ayuden a seleccionar los contenidos que se trabajarán en los proyectos didácticos. Los géneros serían, pues, el eje que articula los objetivos y contenidos de las secuencias didácticas. De este modo se estructura la enseñanza y se da sentido al aprendizaje de los alumnos.

2/ Al asignar un papel activo al receptor, la teorización de los géneros discursivos cambia la perspectiva de los procesos de comprensión e interpretación textual al superar el esquematismo que subyace en anteriores propuestas que consideran al emisor sujeto activo y al receptor, sujeto pasivo. Esto repercute en el aula de varias formas. Por un lado, el alumno tiene que desdoblarse en emisor y receptor para comprender e interpretar los textos con los que se enfrenta. Por otro, el análisis a partir de una perspectiva de géneros le ofrece herramientas para enfrentarse a la comprensión y producción de textos. El género se convierte así en el nexo entre comprensión y producción textual (Dolz, 1999; Bronckart, 2007).

3/ El hecho de que todo enunciado sea un eslabón en una cadena de otros enunciados lleva al aula la reflexión sobre cuál ha de ser el lugar de los modelos de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje y qué modelos pueden ayudar a los alumnos. La afirmación de que todo enunciado responde a enunciados previos cuyas voces siempre aparecen reflejadas en él está relacionada con el hecho de otorgarle un papel activo al receptor y con vincular el texto con una cultura y una historia determinadas (Cassany, 1989; Canvat, 1998, citada por Ribera, 2008; Bronckart, 2007). Sobre qué modelos de género deben aparecer en las secuencias didácticas, Zayas (2012) aboga por incluir y analizar aquellos que se aproximen al prototipo de ese género.

4/ Los mecanismos de adopción y adaptación de los géneros²⁹ (Bronckart, 2007) en los procesos de producción verbal se pueden convertir en mediaciones formativas entre los profesores y los alumnos ya que permiten progresar en el conocimiento de los géneros al ampliar el conocimiento del architexto del que dispone el alumno y de los modelos que lo componen. Esta ampliación progresiva del architexto implica que los alumnos dispongan de un repertorio mayor de modelos que los ayuden en los mecanismos de adopción y adaptación de los géneros, de forma que produzcan un nuevo texto con marcas más complejas de ese género y del proceso de adaptación a las particularidades de la situación comunicativa.

En las secuencias didácticas se puede articular esta progresión. Para ello, Zayas (1997) estableció tres criterios de progresión de la enseñanza-aprendizaje en las secuencias:

- a) El grado de proximidad a la experiencia cultural y lingüística de los alumnos.
- b) El grado de dificultad en el manejo de los factores contextuales (los papeles que asumen los participantes de ese discurso y la intención comunicativa del texto).
- c) La homogeneidad o heterogeneidad de las secuencias textuales que lo constituyen.

²⁹ En este sentido Bronckart (1999) afirmó que todo texto procede de una adaptación del género modelo a los valores que atribuye el agente a la situación de su acción y a las características del género.

5/ Los géneros discursivos sitúan el acto de escribir, hablar o conversar como actos de producción textual en situaciones concretas de comunicación social. En este sentido, una de las grandes aportaciones del equipo de Bronckart de la Universidad de Ginebra es mostrar que el aprendizaje de la composición escrita no es general: una persona no aprende a escribir cualquier texto sino que aprende a escribir un género concreto. Así, este aprendizaje 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 (Camps y Ribas, 2000, p. 24).

Por ello, es necesario contextualizar el aprendizaje en situaciones comunicativas y concebir que aprender a escribir es aprender a usar un determinado tipo de enunciado en una esfera de comunicación determinada, es decir, aprender a escribir es apropiarse de los géneros, entendidos como instrumentos semióticos (Ribera, 2008, p. 49), que permiten al alumno desarrollarse en el mundo de la escritura (Cassany, 1999; Zayas, 1997 y 2012).

6/ La teoría bajtiniana permite profundizar en el análisis de la realidad discursiva y mejorar el conocimiento de la lengua como objeto de aprendizaje y como vehículo de interacción en el aula (García, 2002). En esta línea, García (2002) cita a Journet (1999, p. 97) y destaca que la teoría de los géneros permite comprender mejor los fenómenos que se dan en el proceso de composición y “desmantelar las dicotomías simplificadoras”.

4.2.2. Los géneros escolares en los proyectos de lengua

Ante la naturaleza heterogénea y cambiante ya mencionada del género discursivo, se ha planteado cómo llevar esta variabilidad a las prácticas de aula (García, 1999, 2002 y 2009), esto es, cómo sistematizar las características de los enunciados para poder elaborar propuestas didácticas que permitan al alumnado apropiarse de los géneros. Varios autores han abordado el lugar de los géneros en los proyectos de lengua como herramienta de apoyo y de referencia y como objeto de aprendizaje.

Schneuwly y Dolz (1997) ya explicaron las particularidades de los géneros discursivos que se introducen en la escuela, describieron su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientaron al docente para que pueda elaborar modelos didácticos a partir de los géneros.

La propuesta de estos investigadores parte de la concepción vigotskiana del desarrollo como un proceso de apropiación de las experiencias acumuladas en una sociedad, es decir, como una interiorización de las significaciones de una práctica social. El lenguaje es así el mediador entre el individuo y las prácticas sociales. La función del género en esta mediación es forjar un modelo común que se convierta en una representación que integra y determina el horizonte de expectativas (Jauss, 1970, citado por Schneuwly y Dolz, *op. cit.*) para los miembros de una comunidad (Canvat, 1996, citado por Schneuwly y Dolz, *op. cit.*). A través de estas representaciones genéricas, que adquieren una regularidad por las tres dimensiones que estableció Bajtín para caracterizarlas (contenido, estructura y especificidad lingüística), los alumnos tendrían una referencia para realizar producciones orales o escritas. Por ello, el género se define como la referencia mediadora entre las prácticas y las actividades para el aprendizaje, esto es, como una megaherramienta de apoyo y de referencia en las actividades de los alumnos (Schneuwly y Dolz, *op. cit.*, p. 30). Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez Abchi (2003) destacaron también su carácter matricial y generador de actividades y acciones.

En suma, el género es una herramienta cultural, puesto que es un mediador en interacciones de individuos y objetos y una herramienta didáctica ya que es un medio de articulación entre prácticas sociales y objetos escolares (Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez Abchi, 2003, p. 34). Así pues, es la vía de acceso a ciertas significaciones que, de ser interiorizadas, contribuirán al desarrollo de sus capacidades lingüísticas.

Además de ser una herramienta de apoyo y referencia, los géneros han de ser objeto de aprendizaje. Para poder construirse como objeto de enseñanza-aprendizaje, se deben recrear situaciones comunicativas de referencia en el aula, porque, como ya se ha indicado, un género no se puede descontextualizar de los ámbitos de uso en los que se enmarca y que lo producen. Esta recreación en el aula supone crear espacios ficticios, concebir el aula *como si* fuera el espacio de comunicación de ese género seleccionado. Esto supone que el género se convierte también en una abstracción, en un género en parte ficticio (Schneuwly y Dolz, 1997, p. 30). El objetivo de esta representación del género en el aula es que el alumno aprenda a usarlo en las prácticas de referencia.

Pero la selección de un género en la escuela ha de responder a unos objetivos didácticos, y debe someterse a un proceso de transformación parcial para conseguir una enseñanza adecuada al aprendizaje de los alumnos.

Los modelos didácticos que resulten de esta transformación deben tener presente que el dominio de los géneros supone poner en práctica múltiples saberes que no se pueden llevar de forma simultánea a las situaciones de aprendizaje porque los alumnos no pueden interiorizar todos estos saberes ni activarlos a la vez. Los modelos didácticos deben seleccionar los contenidos que activarán aplicando tres principios (Schneuwly y Dolz, 1997, p. 34) que están interrelacionados:

- a) El principio de legitimidad, que establece una selección según los saberes que sistematizan los expertos.
- b) El principio de pertinencia, que viene determinado por las capacidades de los alumnos, los objetivos establecidos y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) El principio de *solidarisation*, mediante el cual se da coherencia a los contenidos y saberes en función de los objetivos.

Además, la transformación didáctica puede darse bien por una simplificación del género o por situar el foco de aprendizaje en una de sus dimensiones o de sus rasgos, bien por introducirlo en una situación social que no es la originaria. Así, el género en el aula es siempre una variante del género de referencia. Se pretende, de este modo, que los alumnos se apropien de él y, por tanto, de sus usos sociales.

Esta transformación supone una transposición didáctica que convierte los géneros en modelos didácticos en las secuencias (Bronckart, 1999). Zayas (2012, p. 74) amplía y complementa esta transformación del género discursivo debida a la transposición didáctica de este conocimiento al introducir el concepto de prototipo (Cuenca y Hilferty, 1999). Según establece este autor, “la caracterización de un género con fines educativos tiene que responder a una representación prototípica del mismo que sea fácilmente trasladable al aula”. Por ello es necesario elaborar modelos del género seleccionado con la finalidad, en primer lugar, de determinar las características nucleares del género; en segundo lugar, de analizar “buenos ejemplos” (ejemplos del género que se aproximen al prototipo); y, por último, Zayas cita a Rodríguez Gonzalo (2008) al indicar la última finalidad: guiar el proceso de composición escrita que sigue el alumno.

La transformación del género discursivo implica elaborar modelos didácticos que expliciten el conocimiento implícito que los miembros de una comunidad tienen sobre los usos sociales de la lengua y que se basen en un análisis que permita precisar los

elementos de la situación comunicativa, la estructura y las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción (Zayas, 2012).

Esta modelización de los géneros, desde el punto de vista del aprendizaje, facilita la apropiación del género como herramienta y el desarrollo de capacidades lingüísticas y, desde el punto de vista de la enseñanza, se convierte en una síntesis práctica que orienta a los docentes para que puedan extraer las dimensiones enseñables para la apropiación de ese género.

Así pues, el objetivo de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de la lengua ha de ser enseñar a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad humana (Zayas, 2012, p. 64). Esta participación en la sociedad se realiza a través de los géneros discursivos y, por ello, el eje para secuenciar las propuestas didácticas ha de ser la composición de un género determinado.

4.3. Las operaciones de categorización de textos según la teoría de prototipos y del nivel básico

En el campo de la lingüística cognitiva, la teoría de los prototipos y la teoría del nivel básico (Cuenca y Hilferty, 1999) no solo contribuyen a clarificar el lugar y la función de los modelos de género en las secuencias didácticas (Zayas, 2012), sino que también aportan claves para comprender los procesos cognitivos que siguen los alumnos durante la elaboración textual.

La comprensión de la realidad se lleva a cabo mediante categorizaciones. Estas categorizaciones son operaciones cognitivas complejas, pero también elementales (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 31). Las bases teóricas que explican cómo se llevan a cabo estas categorizaciones y cuál es su estructura son la teoría de los prototipos, que demostró que no todos los miembros de una categoría tienen el mismo estatuto, y la teoría del nivel básico, que probó que existen diferentes niveles de organización categorial.

4.3.1. La teoría de los prototipos

La teoría de los prototipos³⁰, siguiendo a Cuenca y Hilferty (1999), pretende explicar cómo se lleva a cabo el proceso mental de categorizar la realidad y cuál es la estructura interna de las categorizaciones que se crean. La categorización es un mecanismo de

³⁰ También se puede consultar el artículo de Condor y Antaki (2000) “Cognición social”.

organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad, que es variada y compleja. Esta complejidad se puede simplificar a partir de categorizaciones, que implican dos procedimientos elementales: la generalización y la discriminación (p. 32). El primero de ellos es necesario para superar el nivel individual y poder, de este modo, estructurar el mundo. El segundo de ellos permite la diferenciación de los elementos; sin este procedimiento “todo es uno”, por lo que se anula el pensamiento.

La categorización produce categorías cognitivas, esto es, “conceptos mentales almacenados en nuestra mente que constituyen el *lexicón mental*” (Ungerer y Schmid, 1996, p. 38, citados por Cuenca y Hilferty, 1999). Dentro de estas categorías hay elementos más característicos, es decir, más prototípicos, y elementos más periféricos. Entre unos y otros hay un continuum, una gradación, por lo que hay miembros que progresivamente son más periféricos. Estos miembros son los que marcan el paso a otras categorías. De esta forma la pertenencia de un elemento a una categoría se establece según el grado de similitud con el prototipo. Rosch (1975, 1976) definió el prototipo como “el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de miembros de una categoría y menos con los miembros de otras categorías” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 35). Estos prototipos son una imagen mental de una categoría, un producto de nuestras representaciones mentales del mundo o de lo que Lakoff (1982, citado por Cuenca y Hilferty, 1999, p. 36) denominó *modelos cognitivos idealizados* (simplificaciones y comprensiones esquemáticas de la realidad que percibimos). Los prototipos como entidad cognitiva, también llamada *efectos de prototipicidad*, surgirían de las interrelaciones imperfectas entre la realidad y el modelo cognitivo idealizado:

Para cada categoría construimos una imagen mental, que puede corresponderse de manera más o menos exacta con algún miembro existente de cada categoría, con más de uno o con ninguno en concreto. Esa imagen mental es lo que denominamos prototipo de una categoría. Cuando hablamos de prototipo, estamos concretando una abstracción que realmente remite a los juicios sobre el grado de prototipicidad.

Cuenca y Hilferty señalan que hay otro concepto que enriquece la teoría de los prototipos, y que consideramos que nos ayuda a entender cómo los alumnos usan los modelos de género durante el proceso de escritura: la *semejanza de familia* que estableció Wittgenstein en *Investigaciones filosóficas* (1953).

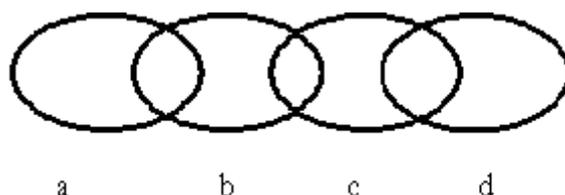


Figura 3. Modelo de semejanza de familia de Wittgenstein. Cuenca y Hilferty (1999), p. 37.

Trasladar la *semejanza de familia* a la teoría de los prototipos enriquece esta teoría al establecer que (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 38):

las líneas de asociación entre los miembros de una categoría no se establecen necesariamente entre los ejemplares de la entidad y el prototipo, sino que es posible que un elemento se integre en la categoría por su semejanza con otro que, éste sí, tenga algún atributo común con la imagen mental del prototipo.

Así pues, tal y como se puede observar en la figura 3, no es necesario que todos los miembros de una categoría tengan algún elemento en común. Cuenca y Hilferty señalan que esta asociación es similar a la que se da entre los miembros de una familia y lo ilustran con el siguiente ejemplo: “María se parece a su madre y ésta se parece a su padre –el abuelo de María-, pero María y su abuelo materno no tienen por qué parecerse, puesto que los puntos en contacto entre las tres generaciones pueden ser distintos” (p.37). De esta forma, las asociaciones que se establezcan entre los miembros de una categoría pueden ser múltiples.

El grado de prototipicidad de un elemento se puede determinar por la intersección de sus propiedades típicas, cuya coincidencia es contingente. Esto quedaría representado en el esquema de la figura 4:

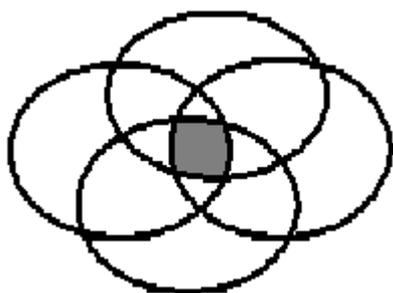


Figura 4. Estructura interna de una categoría según la teoría de los prototipos. Cuenca y Hilferty (1999), p. 40.

La zona central se corresponde con las características definitorias del prototipo. A partir de este núcleo hay un continuum de características periféricas.

Estas categorizaciones explican los procesos de comprensión y producción lingüística. Cuenca y Hilferty las aplican a la semántica y la gramática pero consideramos que también es trasladable a la comprensión y a la producción de textos que se ajusten a un determinado género discursivo.

4.3.2. La teoría del nivel básico

La teoría del nivel básico también enriquece las explicaciones de las operaciones mentales que se siguen durante el proceso de escritura. Esta teoría, que recogen Cuenca y Hilferty (1999, p. 43), parte de Rosch (Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Barem, 1976) y la complementa Kleiber (1990). Rosch establece tres niveles de categorización:

1. Nivel superordinado: este nivel es ineficiente en la jerarquía conceptual porque incluye miembros de gran diversidad.
2. Nivel básico: este nivel incluye los miembros más fácilmente discriminables.
3. Nivel subordinado: este nivel se basa en los atributos diferenciales.

Según Kleiber (1990, citado por Cuenca y Hilferty, 1999, p. 43), el nivel básico es el más importante cognitivamente porque, por un lado, sus elementos están asociados a una imagen mental simple y global (esto explica que los elementos de este nivel son los que se identifican de forma más rápida, los más frecuentes en el uso y el punto de referencia en contextos neutros) y, por otro lado, es el nivel más informativo al aportar una cantidad de información elevada con un esfuerzo cognitivo mínimo.

4.4. La creación de estereotipos de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Kervyn (2003, 2009) desarrolla el concepto de estereotipo abstrayendo la caracterización del género para llevarla al aula y ampliando la perspectiva de géneros escolares de Schneuwly y Dolz a otros ámbitos y materias escolares. De esta manera, considera que el estereotipo es un instrumento que favorece el aprendizaje. Con esta conceptualización se establecen vínculos entre la diversidad de los géneros discursivos y la necesidad de sistematizarlos para llevarlos al aula. A través de los estereotipos el docente puede crear saberes de referencia para favorecer el acceso al conocimiento de los alumnos (2003, p. 16).

El estereotipo “est un phénomène général qui peut affecter tous les types de discours et de représentation et désigne des niveaux de réalité hétérogènes”. Kervyn, siguiendo a autores como Bouché (1974), Riffaterre (1979), Amossy et Rosen (1982) y Dufays (1994), establece cinco criterios para diferenciar el estereotipo de otras manifestaciones como pueden ser los esquemas o los discursos. Estos criterios son de carácter cuantitativo, histórico, semántico, formal y cualitativo o de ambivalencia axiológica. Así, el estereotipo se caracteriza por tener permanencia en el tiempo, es decir, su uso ha de ser repetitivo y abundante, y por formar parte de la memoria colectiva, de forma que es reconocible por los miembros de una comunidad (criterio cuantitativo). De este rasgo se deriva que esté inserto en una tradición (criterio histórico). Además, incluye normalmente una abstracción (criterio semántico) y se caracteriza por una asociación de diferentes elementos (criterio formal). Por último, se mueve entre dos polos: por un lado, es menospreciado por su uso reiterado y convencional, pero, por otro, se valora porque vincula al individuo con su comunidad, es decir, porque es un signo de pertenencia a una sociedad (criterio cualitativo o de ambivalencia).

Los tres niveles que señala Kervyn para caracterizar el estereotipo son: 1. Es un acto lingüístico. 2. Es una estructura “thématico-prédicative”, que incluiría las estructuras, recursos o temas que caracterizan los enunciados. 3. Incluye un nivel ideológico al adoptar la forma de valores, representaciones sociales o ideas transmitidas.

Así pues, los estereotipos serían representaciones o imágenes mentales preconstruidas, relativamente fijadas y frecuentes (Kervyn, 2009, p. 150). Los estereotipos comparten con el prototipo el hecho de que son imágenes mentales preconstruidas, pero se diferencian en que los estereotipos se caracterizan por ser actos lingüísticos fijados que se enraizan en una dimensión histórica y social. Los prototipos explican cómo las personas categorizan la realidad que perciben, mientras que los estereotipos vinculan estas categorizaciones con la memoria colectiva de una comunidad (criterio cuantitativo), con la tradición (criterio histórico), con la vinculación del individuo con su sociedad a pesar de que se menosprecie por su uso convencional (criterio cualitativo). Los prototipos serían resultados de las representaciones mentales del mundo de las personas. Tienen, por tanto, vínculos con la comunidad, pero adquieren importancia en el individuo. En cambio, los estereotipos toman su referencia en la comunidad, en la tradición de la que forman parte las personas.

A partir de esta teorización del estereotipo, se pueden establecer vínculos entre la teoría de los géneros discursivos de Bajtín, que enmarca los enunciados en un plano social y cultural, y la transposición al aula de estos saberes. Los géneros discursivos son heterogéneos, cambiantes, inestables, pero se corresponden con representaciones mentales relativamente fijadas reconocibles por los miembros de una comunidad. Kervyn (2009) muestra cómo estos estereotipos, estas representaciones, son compartidas por la mayor parte de los alumnos, sin embargo, son representaciones implícitas, previas a la reflexión, que se comparten socialmente y que están disponibles rápidamente para su uso. De ahí la potencialidad didáctica del estereotipo: es una vía de acceso al saber, cercana a los alumnos, a partir de la cual se pueden articular secuencias didácticas que permiten una apropiación de saberes más complejos.

Así, la estereotipación de la heterogeneidad de usos comunicativos (géneros discursivos) puede favorecer el aprendizaje, siempre que sea percibida desde su complejidad, aspecto este último resaltado también por García (1999, 2002 y 2009). Apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estereotipos es la base para que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y consigan una representación prototípica del género compartida socialmente. Esta conceptualización ayuda al profesor a reducir los saberes de referencia para hacerlos comprensibles a todos los alumnos, es decir, ayuda a ajustar la práctica docente al alumnado y a crear obras de referencia para adquirir saberes más complejos. En este sentido, Kervyn (2003) considera que la adquisición de nuevos estereotipos más desarrollados y complejos solo se consigue con el distanciamiento de los estereotipos más simples, que son siempre necesarios. Esta conexión entre saberes más sencillos y complejos para potenciar el aprendizaje está vinculada con la distinción bajtiniana entre géneros primarios y secundarios.

Kervyn establece una perspectiva didáctica de los géneros con su conceptualización del estereotipo. El estereotipo se convierte en una abstracción de los géneros discursivos para poder elaborar propuestas didácticas que tengan en cuenta la complejidad de los usos comunicativos. Esta abstracción se define por ser reconocible socialmente, por lo que los alumnos podrían acceder rápidamente a estos saberes. Además se resalta su potencialidad didáctica porque, en primer lugar, se define como una construcción de saberes de referencia que permitiría a los alumnos el acceso a saberes más complejos, les facilita la comprensión, esto es, les permitiría apropiarse de usos comunicativos más alejados de la realidad (géneros secundarios) y, en segundo lugar, crea referencias que

son económicas a nivel cognitivo, es decir, que simplifican el esfuerzo cognitivo que se ha de realizar, por ello, el estereotipo es un medio para hacer accesible el saber a la diversidad del alumnado.

4.5. El papel de los modelos de género en la representación mental del texto

Autores como Bain y Schneuwly (1994), Fort y Ribas (1995), Milian (1997) y Legros, Crinon y Marin (2006) explicitan el papel que los modelos de género tienen en la construcción de esta representación mental³¹.

Bain y Schneuwly (1994) centran su estudio en el papel regulador de los modelos de género (textos auténticos) en las secuencias didácticas. Aunque su objetivo no es explicar el papel de los modelos de género en el proceso de escritura sino en las secuencias didácticas, sí que parten de esta idea al señalar la importancia que tienen en la representación del género que se hace el alumno (p. 95).

Por otro lado, Ribas y Fort (1995) se centran en la lectura y análisis de modelos “reales” como elementos reguladores “en tant que permeten a alumnat imaginar-se el text que ha de produir i explicitar les característiques d’aquest text en forma de criteris de realització o de producció” (p. 110). Por ello, defienden que la lectura de estos modelos de género es el punto de referencia de la intervención didáctica. Además, los modelos de género permiten establecer unos criterios compartidos entre los alumnos y el profesor que guiarán el proceso de producción y que se convertirán en instrumentos para la revisión.

En esta línea, Milian (1997, p. 193) recoge también que los modelos de género son un instrumento para ayudar al escritor a representarse la tarea:

Per orientar l’escriptor, és indispensable ajudar-lo a representar-se la tasca, a través de consignes més explícites sobre el que s’ha de fer –determinant exactament els paràmetres globals de la situació discursiva, oferint i analitzant textos model, i discutint i negociant les característiques de la tasca.

³¹ Esta idea ya se ha comentado en 1.5. a partir de las investigaciones que llevaron a cabo Scardamalia, Bereiter and Goelman cuyos resultados se publicaron “The Role of Production Factors in Writing Ability” (1982). Estos autores parten de una perspectiva psicológica que establece que la representación mental del texto es clave en el proceso de composición escrita. En este sentido, señalan que el texto físico –que identificamos con los modelos de género discursivo-, cuando es uno, es importante puesto que influye en la representación mental.

En esta línea, los resultados de la investigación de Legros, Crinon y Marin (2006) han mostrado que la lectura de los textos *ressources* facilita la generación de textos. Esto parece ser el resultado de confrontar el modelo mental de los alumnos con el modelo de situación. Además, la lectura de estos textos hace que, por un lado, esté disponibles un conjunto de información que disminuye el trabajo de la memoria de los alumnos y, por otro, facilita la planificación y el tratamiento de la información necesarios para llegar a cabo el proyecto de escritura.

En síntesis, y tal y como aparece detallado en la figura 5, los alumnos parten de representaciones de texto cuyas categorizaciones, por una parte, están organizadas en el nivel superordinado y, por otra, se construyen por efectos de prototipicidad que en muchas ocasiones son erróneos porque los alumnos no han accedido a los usos del lenguaje en los que se crea un determinado género.

El análisis de los modelos permitiría que los alumnos elaboraran una representación del género que los ayudara a acceder al estereotipo ya que, como han señalado Eggins y Martin (2000, p. 343), la teoría de los géneros contribuye a que los alumnos apliquen el procedimiento de discriminación al ser “una teoría de variación funcional [que] explica de qué manera los textos son diferentes y las motivaciones contextuales de esas diferencias”.

Los alumnos, a partir de la lectura y el análisis de los modelos, podrían establecer categorías prototípicas de los textos. Esta categorización, que se crea mediante interacción social en el aula (interacción con profesor y con compañeros), sería el medio para elaborar una representación mental del género. La apropiación de esta representación mental permitiría que los alumnos accedieran estereotipo. Con la creación de estereotipos en las representaciones mentales de los alumnos se habría conseguido el objetivo de enseñanza-aprendizaje.

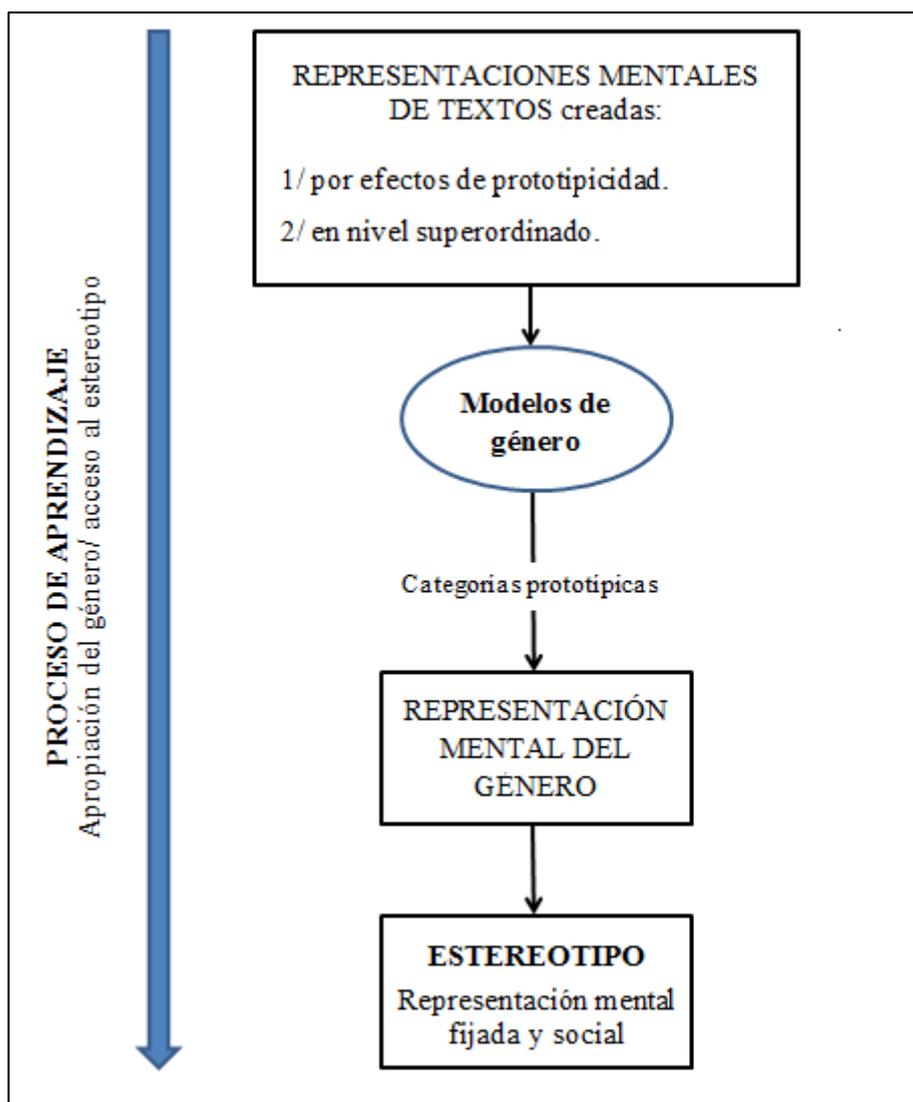


Figura 5. El proceso de aprendizaje: de las representaciones mentales de los textos a la apropiación del género o acceso al estereotipo. Elaboración propia

4.6. Los modelos de género como reguladores del proceso de composición escrita

4.6.1. Las operaciones de regulación que fomentan los modelos de género

En el apartado 2.1. se explican los tipos de regulaciones que establecen varios autores. Seguiremos la clasificación de Allal (2007, p. 8) para mostrar que los modelos de género discursivo son una poderosa herramienta de regulación de la enseñanza y aprendizaje de la rescritura porque puede asumir las operaciones que intervienen en los procesos de regulación. Así, los modelos de género:

a) Fijan el objetivo y orientan la acción hacia él. Esta operación se produce tanto desde el punto de vista de la enseñanza como desde el punto de vista del aprendizaje. Desde el punto de vista de la enseñanza, las características de los géneros que estableció

Bajtín (situación comunicativa, contenido temático, estructura y recursos lingüísticos) ayudan a secuenciar los contenidos en función del objetivo comunicativo seleccionado (elaborar un determinado género). Desde el punto de vista del aprendizaje, ofrecen focos de atención a los alumnos (las características indicadas) para que puedan orientar sus acciones durante el proceso de escritura y/o de enseñanza-aprendizaje al objetivo establecido.

b) Controlan la progresión de la acción hacia el objetivo. El análisis de los textos siguiendo la conceptualización de Bajtín ayuda a los alumnos a jerarquizar las operaciones que deben llevar a cabo para enfrentarse a las tareas de revisión. Además, establece vínculos entre la planificación y revisión que les permiten controlar el proceso que han de seguir para alcanzar sus objetivos de escritura.

c) Permiten volver sobre la acción, es decir, aseguran *feedback*. Si los alumnos disponen de modelos de género, pueden volver a usar esta ayuda si se tienen que enfrentar a algún conflicto o dificultad durante el proceso de escritura.

d) Confirman o reorientan la trayectoria de la acción, y/o redefinen el objetivo. El análisis y observación de los modelos de género ofrece ayudas para que el alumno revise (confirme o reoriente) su texto en tanto que le ofrece referentes para evaluar si su escrito se ajusta a las características del género que debe elaborar.

Allal (2007, p. 192) clasifica las operaciones implicadas en el proceso de regulación según un orden secuencial. Las funciones de los modelos en estas operaciones son:

1. Anticipación: la operación de anticipación es necesaria para hacerse una representación de la tarea que se va a realizar. Estas representaciones en el contexto escolar suponen la interacción del alumno con un soporte exterior. Un soporte importante para hacerse una representación del trabajo es el modelo de género discursivo que deben componer.

2. Control: la elaboración de una representación de la tarea o del texto, a la que contribuyen de manera decisiva los modelos de género, supone anticipar el trabajo y, por tanto, permite controlar la actividad para dirigirla al objetivo establecido (en nuestro caso, la escritura de un determinado género)

3. Ajuste: el control de la actividad para dirigirla al objetivo establecido implica que esta se ajuste o se reoriente si no responde a la representación que se ha elaborado. El análisis de los géneros y el retorno a su análisis u observación es una ayuda para reorientar la actividad de escritura en el caso de que el alumno se percate de que se da algún conflicto entre la representación del género que se ha creado y su texto.

4.6.2. Los modelos de género como herramientas creadoras del andamiaje

Las actividades secuenciadas a partir de los modelos de género contribuyen a crear el *andamiaje* (las situaciones de interacción en el aula) que llevan a la autorregulación. En el proceso de enseñanza tiene una importancia central el objetivo de conseguir que los alumnos aprendan a regular su proceso de escritura. Promover en el aula situaciones de interacción social, esto es, de *andamiaje*, potencia las posibilidades del alumno de alcanzar el nivel de desarrollo potencial³². Estas situaciones de interacción fomentan el desarrollo de estrategias que permiten al alumno controlar su escritura. El profesor como adulto experto le irá mostrando las estrategias que necesite (*conciencia prestada o vicaria*) y progresivamente irá delegándolas en él (*préstamo*) hasta que las interiorice (*traspaso*), esto es, hasta que pueda regular el proceso por sí solo.

Los modelos de género en las secuencias didácticas pueden contribuir a crear el *andamiaje* necesario para que se dé el proceso de aprendizaje y de desarrollo.

4.6.3. Los modelos de género como herramientas que promueven las corre regulaciones

En el apartado 2.2.2. hemos mostrado que la autorregulación está integrada en una red de regulaciones sociales (Allal, 2007, p. 11) ya que están ligadas a la interacción del alumno con su entorno: a las interacciones con los otros y con los instrumentos materiales y culturales y sus usos. De ahí que siempre en mayor o menor grado se produce una regulación compartida (corre regulaciones).

Los modelos serían, por un lado, una herramienta para promover situaciones de interacción en el aula y, por otro, un factor contextual con el que interactúa el alumno (Camps, 2003, p. 43):

Aprender a escribir es llegar a ser competente en una comunidad alfabetizada que utiliza la lengua escrita y que ha acumulado y crea constantemente textos que se

³² Para un análisis más detallado, consúltese el apartado 2.4.

adecúen por su contenido y por su forma a las funciones que se le atribuyen. Así pues, la lectura de textos y su análisis son imprescindibles para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del texto plantea. En este contexto los otros textos no son un material inerte que hay que imitar, sino modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer los pensamientos de los que lo han escrito.

4.6.4. Los modelos de género como reguladores externos e internos del proceso de enseñanza y aprendizaje

El modelo de género discursivo es una herramienta de regulación externa que proporciona medios para acceder a la autorregulación. A continuación, siguiendo la clasificación de Allal (2007, p. 11) que hemos recogido en el apartado 2.2.3., vinculamos los tipos de regulaciones con los modelos de género para mostrar que son una herramienta de regulación externa:

1/ Regulaciones automatizadas y activas (Iran-Nejad, 1990): dependiendo del grado de sistematización del contenido que se secuencian, los modelos pueden ser regulaciones automatizadas (regulación automática) o regulaciones activas (regulación consciente). La lectura de textos auténticos en el aula puede contribuir a una interiorización automatizada de sus rasgos de género o, si el trabajo es más sistemático, a una mayor conciencia de sus características para introducir las en sus escritos con mayor control por parte del alumno. Elegir el tipo de regulación que asuman los modelos de género de la secuencia didáctica dependerá de los objetivos de enseñanza establecidos o de las características del alumnado.

2/ Regulaciones *on-line* y diferidas: las regulaciones *on-line* se producen integradas en la actividad y contribuyen a transformar el conocimiento. Además actúan al nivel de la representación. Por el contrario, las regulaciones diferidas se extenderían fuera de la situación de aprendizaje, en otros momentos y situaciones. Estas últimas plantean más dificultades a los alumnos (Allal y Saada-Robert, 1992). El análisis de los modelos de género está integrado en las actividades que articulan los contenidos y objetivos de las secuencias didácticas y consideramos que enseñar a usarlos supone convertirlos en un medio de regulación diferida ya que el alumno podría recurrir a ellos en situaciones de escritura fuera del aula.

3/ Regulaciones interactivas, retroactivas y proactivas (Allal, 1988). Las regulaciones interactivas provienen de la interacción con los otros (profesor y compañeros) y con los instrumentos que favorecen la autorregulación. Las regulaciones retroactivas permiten la modificación de la actividad que se está llevando a cabo o de la actividad ya realizada gracias a un retorno de la información, a un *feedback*. Por último, las regulaciones proactivas afectan a la formulación de un objetivo y a la reorientación del trabajo de forma eficaz para alcanzar el objetivo establecido. Secuenciar los contenidos a partir de la caracterización bajtiniana de género permite articular estos tres tipos de regulaciones: es un instrumento que potencia la interacción en el aula (regulación interactiva), que permite modificar la actividad gracias a que se puede volver al análisis y a la observación de los modelos en caso necesario y que se convierte en un referente para orientar el trabajo hacia el objetivo establecido al contribuir a la representación mental del texto que deben elaborar (regulación proactiva).

Por otro lado, Bain y Schneuwly (1994) consideran que los textos auténticos o modelos de género son regulaciones externas e internas en las secuencias didácticas. Estos autores definen las regulaciones externas de las secuencias didácticas como las descripciones teóricas de un contexto social en el que se desarrolla la actividad, de los textos auténticos (el género seleccionado) y las operaciones que entran en juego en la lectura y escritura del género seleccionado. En cambio, las regulaciones internas se generan dentro de las secuencias y están formadas por los textos de los alumnos, que permiten adaptar el proceso de enseñanza al aprendizaje; los textos auténticos, que vinculan los contenidos con el género y plantean soluciones a las dificultades de los alumnos, y las pautas de control, que contribuyen a regular la actividad del alumno.

4.6.5. Los modelos como reguladores metacognitivos o de acceso a la metacognición

La lectura y análisis de modelos de género contribuiría a la toma de conciencia y control de los procesos cognitivos que se activan durante la escritura. Por ello, afirmamos que los modelos pueden funcionar como reguladores metacognitivos. Estos reguladores metacognitivos implican la regulación consciente de los problemas que plantea una actividad, porque ayudan a seleccionar las estrategias y los conocimientos necesarios y a aplicar un plan para alcanzar un objetivo. Tal y como señala Ribas (2000), estas operaciones de regulaciones metacognitivas pueden hacerse coincidir con

estrategias de regulación que permiten anticipar (y, por tanto, orientar la acción), controlar (es decir, comparar el objetivo establecido con el resultado) y ajustar (modificar la acción o el producto para adecuarlo al objetivo).

En el apartado 2.3 hemos señalado que la metacognición ejerce un control contingente de la actividad mediante el conocimiento que tiene el sujeto de sus destrezas o de su proceso cognitivo y de la habilidad para darse cuenta de estos. El paso entre ambas, un proceso que podemos definir como una toma de conciencia, supone un continuum entre cuatro grados de regulaciones (Ribas, 2000): 1. Regulaciones implícitas, de las que el sujeto no tiene conciencia de ponerlas en práctica, 2. Regulaciones explicitables, a las que el sujeto podría acceder si fuera necesario, 3. Regulaciones explicitadas, sobre las que se opera con intencionalidad y 4. Regulaciones instrumentales, que se apoyan en un soporte externo. El primer grado de regulación correspondería a las regulaciones cognitivas, mientras que las regulaciones metacognitivas englobarían los otros tres grados. El lugar de los modelos en este continuum correspondería con el cuarto tipo: sería un soporte externo que apoya las regulaciones.

4.7. Los modelos de género como instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación, que, como hemos mostrado en el apartado 3.3.3, son variados y aparecen de diferentes formas en las secuencias didácticas, repercuten y potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos instrumentos exigen tres tipos de respuesta por parte del alumno relacionadas con la toma de conciencia y el control de las operaciones: a) explicitación de las características de un texto, de los pasos a seguir durante el proceso o de lo que deben aprender, b) constatación de los rasgos de los textos que analizan y producen y del proceso de aprendizaje y de composición escrita que llevan a cabo, c) elaboración de propuestas textuales, de cambios o de modificaciones sobre el texto.

Desde la perspectiva de la enseñanza, los modelos de género, además de establecer vías para promover la interacción social en el aula y el diálogo con los textos que deben producir, supone un instrumento de evaluación formativa porque es el soporte externo para explicitar las características del género y para constatar los rasgos de los textos que leen y que tienen que escribir.

Además, mediante el contraste entre el proceso que siguen los alumnos cuando escriben, los textos que producen y los modelos de género, el docente puede observar de qué son capaces los alumnos cuando tienen como mediador externo un modelo de género, hasta dónde son capaces de llegar y qué son capaces de aprender.

Desde la perspectiva del aprendizaje, los modelos de género se convierten en instrumentos de evaluación porque contribuyen a que los alumnos se representen el texto, porque les permiten guiar y controlar el proceso de escritura y porque los ayudan a analizar retroactivamente el proceso y así poder extraer conclusiones para que apliquen el conocimiento en posteriores tareas.

Estos instrumentos ubican la evaluación en una perspectiva sociocognitiva de la enseñanza de la escritura. Legros, Crinon y Marin (2006, p. 107) reflejan estas funciones al afirmar que “grâce à la confrontation de leur textes avec les textes d’écrivains, les élèves découvrent par eux-mêmes les insuffisances de leur premier jet et les moyens de les réviser et de le réécrire”.

5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que presentamos tiene como marco los modelos sociocognitivos de la enseñanza de la escritura, que analizan la incidencia de los elementos del contexto en los procesos cognitivos que siguen los alumnos en una situación de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo se propone, por tanto, ampliar el conocimiento sobre el proceso de escritura en el aula en una situación natural de aprendizaje analizando la interacción que se produce entre el profesor, el alumno y los materiales con la finalidad de orientar la intervención docente.

Para ello, nos centramos en los modelos de género discursivo que ofrece una secuencia didáctica como reguladores externos del proceso de escritura, ya que los consideramos un factor determinante para incrementar las posibilidades de que la intervención docente, como mediación social, pueda contribuir a una regulación más consciente del proceso de escritura (Schneuwly y Dolz, 1997; Zayas, 1997 y 2012; Monné, 2004; Bronckart, 2007; Camps y Ruiz Bikandi, 2009; Rodríguez Gonzalo, 2009).

5.1. Objetivos de la investigación

En relación con la enseñanza de la escritura esta investigación se plantea el objetivo general de:

- Entender la incidencia de los modelos de género en los procesos de escritura.

En relación con este objetivo general, se desglosan objetivos más específicos:

1. Estudiar cómo el uso de modelos de género discursivo afecta a las operaciones de escritura.
2. Determinar cómo el uso de modelos de género discursivo condiciona la regulación de este proceso.
3. Comprobar la validez de los modelos de género son instrumentos de evaluación del proceso de escritura.
4. Establecer en qué sentido los modelos de género pueden contribuir a la construcción del estereotipo.

5.2. Preguntas de la investigación

A partir de estos objetivos surgen varias preguntas que concretamos a continuación.

Sobre el primer objetivo, estudiar cómo los usos de modelos de género afectan a las operaciones de escritura, nos hemos planteado:

- a) ¿Inciden los modelos de género en la recursividad de las operaciones de escritura?
- b) ¿En qué sentido los usos de los modelos contribuyen a un proceso de escritura más complejo?
- c) ¿En qué momentos del proceso de escritura se activa la representación mental del texto?
- d) ¿Por qué el trabajo con los modelos de género contribuye a que el alumno acceda a un proceso de escritura en el que se *transforma el conocimiento*?
- e) ¿El uso de modelos ayuda a los alumnos a acceder a niveles más profundos en la revisión de sus textos?
- f) ¿Qué diferencias se observan en la elaboración de las representaciones mentales de los textos que elaboran los alumnos?

A partir del segundo objetivo de la investigación, analizar el uso de los modelos de género en el proceso de escritura y determinar cómo condicionan la regulación de este proceso, surgen las siguientes preguntas:

- a) ¿Contribuyen los modelos de género a la regulación del proceso de escritura?
- b) ¿Se pueden establecer vínculos entre el uso de las regulaciones externas y las dificultades que tienen los alumnos?
- c) ¿Qué operaciones de regulación están potenciadas por el uso de los modelos?
- d) ¿En qué momentos del proceso los alumnos recurren a los modelos de género?
- e) ¿Los alumnos usan los modelos cuando se enfrentan a dificultades durante el proceso de escritura?
- f) ¿El uso de los modelos de género ofrece vías para estimular la metacognición en la escritura?

El tercer objetivo, comprobar que los modelos de género son instrumentos de evaluación del proceso de escritura, desencadena las preguntas de investigación:

- a) ¿Los modelos de género contribuyen a que los alumnos sean más conscientes de los objetivos de aprendizaje?
- b) ¿Los alumnos se apropian de los modelos de género como un instrumento para evaluar su proceso de composición escrita?
- c) ¿Los modelos de género potencian las situaciones de interacción oral en el aula?

Finalmente, nos planteamos una serie de preguntas a partir del cuarto objetivo:

- a) ¿Qué modelos son los más adecuados para que los alumnos puedan elaborar representaciones mentales del género?
- b) ¿Qué actividades potencian un uso más adecuado de los modelos de géneros por parte de los alumnos?
- c) ¿Por qué algunos alumnos tienen problemas para establecer vínculos entre los modelos de género y los estereotipos?

En las conclusiones finales (véase capítulo 10) se abordan las respuestas a estas preguntas de la investigación a partir de las conclusiones parciales sobre los procesos de escritura (véase 7.6), sobre las transformaciones textuales que se plantean los alumnos (véase 8.6), sobre los usos de las regulaciones externas o ayudas a lo largo del proceso de escritura (véase 9.1.6), sobre cómo usan los alumnos los modelos de género y sobre las diferencias que se observan en el proceso de apropiación del estereotipo (véase 10.6).

6. METODOLOGÍA

En este capítulo mostraremos el método de la investigación. Para ello, empezamos estableciendo la modalidad y el planteamiento metodológico de este estudio. Tras enmarcar el tipo de investigación adoptada, describimos la secuencia didáctica y su implementación en el aula. Por último, presentamos los datos seleccionados y los criterios establecidos para el análisis.

6.1. Marco general

El planteamiento didáctico de esta investigación adopta postulados socioconstructivistas del aprendizaje y se establece en función de los objetivos y preguntas de la investigación.

El objetivo de la investigación en didáctica de la lengua es estudiar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita con el objetivo de comprender la realidad y poder, de este modo, fundamentar una actuación docente. Nuestra investigación se centra en el análisis en el estudio de la intervención docente y de la apropiación por parte del alumnado de las regulaciones externas que ofrece una secuencia didáctica, en concreto, de los modelos de género discursivo, con el objetivo de contribuir al progreso del alumno en sus capacidades y estrategias de escritura que le permiten acceder a la autorregulación cognitiva y a la representaciones mentales de los estereotipos.

Para estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se ha diseñado una secuencia didáctica con actividades específicas de lectura y análisis de textos modelo que se ha implementado en una situación natural de aprendizaje en el aula para analizar

casos significativos que permitan comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula y explicar su funcionamiento.

El hecho de que la secuencia didáctica se realice en un contexto natural de aula permite que la investigadora, que es también la profesora de los alumnos seleccionados, interprete los datos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por todo ello, esta investigación tiene un enfoque descriptivo e interpretativo (Brown y Yule, 1993; Cambra, 2004) a partir de un tratamiento cuantitativo de los datos seleccionados para el análisis.

6.2. Presentación de la secuencia didáctica en el contexto educativo

El diseño de la unidad de intervención responde al modelo de secuencias didácticas para aprender a escribir (Camps, 2003; Rodríguez Gonzalo, 2008).

El diseño de la intervención toma como punto de partida la observación del comportamiento lingüístico-comunicativo de los alumnos en Secundaria en relación a la escritura de un género discursivo determinado: una reseña de lectura.

Nuestra experiencia como docentes nos había mostrado las dificultades de los alumnos para representarse el texto que debían escribir y los usos, en ocasiones inadecuados, de los modelos de género que se ofrecían en las secuencias didácticas con el objetivo de ayudar a los alumnos en el proceso de composición escrita.

Esta observación desencadena la investigación que aquí presentamos.

6.2.1. Diseño de la secuencia didáctica

En la práctica de aula hemos observado que los alumnos tienen dificultades en el uso de modelos de género. Por eso, diseñamos una secuencia didáctica (SD) cuyo objetivo discursivo era la elaboración de una reseña de lectura. Se seleccionó este género por cuestiones relacionadas, por un lado, con la programación de aula de los grupos en los que se llevó a cabo la investigación y, por otro, con las características de este género. En las fechas en las que llevaría a la práctica (las semanas previas a las vacaciones de Pascua) los alumnos tenían que demostrar que habían leído las novelas propuestas por el departamento de Lengua Castellana y Literatura. Por esta razón, consideramos que la selección de este género para el proyecto de escritura podía

integrarse en la programación de aula. Además, la reseña es un género cuya estructura prototípica no es excesivamente compleja y que no exige gran extensión.

El diseño de la SD sigue el modelo de enseñanza de Camps (2003) y Rodríguez Gonzalo (2008, 2009). Rodríguez Gonzalo (2008, p. 35) define los proyectos de lengua como

propuestas de producción verbal (oral o escrita) con intención comunicativa, es decir, como géneros discursivos que pertenecen a distintos ámbitos de la vida social. Estas producciones, al mismo tiempo, se formulan como propuestas de aprendizaje con unos objetivos específicos explícitos, que pueden ser también los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben.

Los diseños de tareas de escritura a partir de los proyectos de lengua permiten plantear la escritura desde la perspectiva social (los géneros y la identificación del emisor con una comunidad discursiva determinada) y como un proceso cognitivo complejo que incluye las operaciones de planificación, textualización y revisión³³. Según Zabala (1993), citado por Rodríguez Gonzalo (2009), los proyectos de lengua tienen en cuenta la organización de las disciplinas del conocimiento y rompen los límites de las asignaturas. Todo ello ha de llevarse a la práctica dando prioridad a la actividad del alumno. Así, los proyectos de lengua se caracterizan por:

- a) Tener unos objetivos específicos explícitos que pueden ser los criterios de evaluación y producción de textos.
- b) Estar divididos en fases (preparación, realización y evaluación)³⁴.
- c) Situar al alumno en las características del género que deben elaborar. Rodríguez Gonzalo (2009, p. 104) señala que los rasgos que más ayudan al alumno a situarse son el emisor, la intencionalidad y la relación con el destinatario.

Estos proyectos de lengua se articulan en secuencias didácticas³⁵. Dolz (1994, citado por Vilà, 2002) define las secuencias didácticas como:

³³ Rodríguez Gonzalo (2009) cita a Haneda y Wells (2000) para destacar el carácter social y la complejidad cognitiva inherente a la escritura. Estas son los principios que guían el diseño de los proyectos de lengua.

³⁴ Un análisis más detallado se puede consultar en Camps (1994, 2003).

³⁵ Vilà (2002, p. 129) considera que las secuencias es una variante prácticamente similar al trabajo por proyectos.

petits cicles d'ensenyament i d'aprenentatge formats per un conjunt d'activitats articulades i orientades a una finalitat, és a dir, a la producció d'un text oral o escrit. Pretenen articular de forma explícita els objectius i les activitats en un projecte de treball o de producció verbal. Es proposen uns objectius limitats i compartits pels alumnes, i les activitats metalingüístiques i metadiscursives que es presenten en aquestes seqüències estan minuciosament planificades i adaptades a cada situació comunicativa.

Rodríguez Gonzalo (2009, p. 102) afirma que “estas secuencias se dirigen a un fin concreto, con sentido e intencionalidad y se sitúan en contextos que permiten su significatividad y funcionalidad”. Esta autora establece que, para que el alumno desarrolle sus habilidades lingüísticas entendidas como formas de participación en la social, las secuencias didácticas deben tratar de forma relacionada los usos orales y escritos, la comprensión y producción de textos, los usos funcionales y literarios de la lengua y la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas.

Para el diseño de la secuencia que es la base de la investigación nos interesa especialmente el tratamiento relacionado de la comprensión y la producción de textos. Esta relación se basa en dos principios: la composición de textos requiere del concurso de otros textos³⁶ y el aprendizaje de la escritura supone el aprendizaje de un determinado género. Así, la escritura “requiere observación y análisis de textos que pueden servir de modelo para estructurar contenidos y para apropiarse de las peculiaridades lingüísticas del género en cuestión” (Rodríguez Gonzalo, 2008, p. 26).

Las secuencias didácticas requieren integrar la comprensión y la producción textual porque, en lo referente a la comprensión, se han de establecer diferentes objetivos de lectura y porque, en lo referente a la producción de textos, supone la enseñanza de diferentes géneros, necesita que se conciba como un proceso de escritura y entiende que la revisión es una fase importante de todo el proceso ya que los escritores inexpertos no planifican ni revisan en niveles altos.

De este modo, las secuencias didácticas son el marco para plantear propuestas didácticas que superen los aspectos superficiales (McCuthen, 2001; García y Fidalgo, 2003 y 2004; Fidalgo Redondo, García Sánchez, Torrance y Robledo Ramón, 2009), y que permitan al alumno alcanzar aspectos más complejos del texto. Los autores Rosat,

³⁶ Esta afirmación nos remite a Bajtín. Ver capítulo 4.

Dolz y Schneuwly (1991) ya advirtieron de que las revisiones de los alumnos se centran en aspectos superficiales como la puntuación, ortografía y vocabulario sin acceder a revisiones globales que mejoren la coherencia, la cohesión del texto o la adecuación de este al receptor. Para subsanar estas dificultades, propusieron articular las prácticas de aula como secuencias didácticas ya que estas ofrecen una mirada crítica sobre los textos que contribuyen a que el alumno pueda acceder a revisiones profundas de sus escritos. Así, la elaboración de secuencias largas y centradas en dimensiones textuales (organización del contenido o planificación) permite que los estudiantes se hagan una representación más acertada del funcionamiento de los textos.

La eficacia didáctica de estos proyectos se basa en que promueven las interacciones orales en el aula, en que utilizan otros textos para buscar información o como modelos de referencia y en que las actividades se diseñan para dominar los aspectos programados. En este sentido, es necesaria una buena selección del género eje de la propuesta didáctica y un buen análisis de sus rasgos que garantice una articulación coherente de objetivos, contenidos y actividades.

Català, Cuenca y Madalena (2008) es el antecedente³⁷ de la secuencia base de nuestra investigación. Estos autores pretenden crear un entorno de lectura que contribuya al desarrollo de los contenidos de la educación literaria. Para ello, elaboraron una secuencia didáctica cuyo objetivo discursivo era escribir una reseña de lectura. Los elementos que se han adaptado para diseñar la secuencia didáctica de esta investigación son:

- a) Los aspectos que los alumnos tienen que incluir en la reseña que escriben (p. 65): informar brevemente sobre la obra, valorar aspectos de la novela como la historia o los personajes y recomendar la obra a un público determinado.
- b) La estructura que sirve de guía para escribir la reseña (p. 69): presentación de la novela, información sobre la obra, valoración de elementos de la novela y recomendación de esta.
- c) Las actividades de la secuencia que permiten trabajar el vocabulario necesario para formular el tema o caracterizar la obra y para realizar las valoraciones (p. 72).

³⁷ El diseño de la SD también siguió la estructuración propuesta en <http://elqueleeleon.blogspot.com/2007/10/cmo-escribir-una-resea.html>). Esta página no está disponible (11-08-2015).

Así, los objetivos de la secuencia fueron:

1. Conocer la estructura prototípica de una reseña.
2. Utilizar recursos para captar la atención del lector.
3. Formular temas de las novelas.
4. Valorar los elementos narrativos.
5. Reflexionar sobre las características de una novela para recomendarla a un lector determinado.

En relación con estos objetivos, los contenidos que se trabajaron fueron:

1. Análisis de la estructura prototípica de una reseña.
2. Análisis de recursos lingüísticos que pueden aparecer en una reseña para llamar la atención del lector: preguntas retóricas y marcas lingüísticas del receptor.
3. Inclusión de estos recursos en los propios textos.
4. Uso de diferentes adjetivos calificativos para valorar los elementos de una novela.
5. Formulación de los temas de una novela.

La secuencia didáctica pretende propiciar el uso de los modelos de género durante el proceso de escritura que siguieran los alumnos, con especial atención a las fases de planificación y revisión. Para ello se elaboraron diferentes actividades. El primer grupo de actividades (actividades 1, 2 y 3) tenía como objetivo la apropiación del género en su globalidad. Para ello, se analiza la estructura de cinco reseñas y se analizan los inicios de cinco textos. Las actividades 4, 5, 6 y el anexo de preguntas retóricas pretendían que los alumnos observaran y analizaran una serie de recursos lingüísticos en diferentes modelos de este género: análisis del uso de adjetivos calificativos en cinco fragmentos de reseñas, análisis de la formulación de temas en tres fragmentos, análisis de marcas enunciativas en tres fragmentos y análisis y reescritura de preguntas retóricas a partir de la observación de cuatro ejemplos de texto. La última actividad consistía en la planificación de su texto a partir de una plantilla.

La secuencia está organizada en tres fases. Antes de llevar al aula la secuencia didáctica, los alumnos elaboraron un texto inicial. Esta actividad está dentro de la fase 0. En la figura 6 se enumeran las actividades de cada fase:

1. Elaboración de un texto previo a la reseña:

Esta sesión fue previa a la SD y, por ello, no la incluimos en las siete sesiones de que consta el desarrollo de la secuencia.

La profesora propone a los alumnos elaborar una reseña de una novela o de un libro con la única indicación de que la intencionalidad de estos textos es valorar y recomendar una obra.

2. Presentación y representación de la tarea:

La profesora plantea a los alumnos el proyecto que van a trabajar (elaborar una reseña de lectura que se publicará en la revista) y los contenidos de aprendizaje que se van a trabajar.

3. Análisis de modelos de reseñas:

Se leen reseñas y se analizan en función de los contenidos de aprendizaje establecidos.

4. Proceso de elaboración textual:

Escriben los primeros borradores de sus reseñas después de haber planificado cómo lo harán siguiendo una plantilla. Se revisan los borradores siguiendo una ficha de revisión que elabora el grupo-clase guiado por la profesora.

FASE 0 Escritura de un texto inicial	FASE 1 Presentación y representación de la tarea	FASE 2 Análisis de modelos	FASE 3 Proceso de elaboración textual
Actividad previa de escritura de una reseña sin regulaciones externas.	Actividades de interacción oral guiadas por la profesora.	Act. 1 y 2: Explicación y análisis de estructura prototípica. Act. 3: Análisis de inicios de reseñas ³⁸ . Act. 4: Análisis de usos de adjetivos calificativos. Act. 5: Análisis de enunciados para formular temas. Act. 6: Análisis de forma y usos de marcas lingüísticas de emisor y receptor. Anexo. Act. 1 a act. 4: Análisis de forma y usos de preguntas retóricas.	Planificación del texto. Textualización. Revisión.

Figura 6. Las fases de la secuencia didáctica

6.2.2. Implementación de la intervención

6.2.2.1. Contexto

Esta SD se llevó a la práctica en un centro público de educación secundaria de una localidad de la provincia de Valencia. En este centro además de la ESO y Bachillerato hay ciclos formativos de Informática y durante el curso en el que se llevó a cabo la investigación (2011-2012) disponía de los programas de atención a la diversidad de 3º

³⁸ Monné (2004) y Rodríguez Gonzalo (2008) destacan la necesidad de plantear actividades que aborden los inicios de textos porque es el lugar en el que se gestiona la comunicación, porque facilita la lectura y porque ayuda a la planificación. Las dos autoras proponen actividades de observación y análisis de diferentes posibilidades textuales, es decir, de valoración y comparación de modelos.

PDC, 4º PDC³⁹ y 1º PCPI⁴⁰. El número de alumnos era de 1204. La media de alumnos por aula en 1º y 2º de la ESO era de 29 alumnos y en 3º ESO, de 26.

El nivel sociocultural del alumnado del centro era medio. El grado de motivación para el estudio era diverso: voluntad de cursar estudios universitarios, de acceder a ciclos de formación profesional o de conseguir el título de Graduado Escolar.

La enseñanza de la lengua y de la literatura seguía un modelo tradicional. Las programaciones de aula que adaptaban la enseñanza de la lengua se centraban en el aprendizaje de la gramática y la ortografía. El profesorado le daba importancia a la comprensión lectora y a la expresión escrita pero sin una secuenciación de los objetivos y contenidos específicos de la enseñanza de estas habilidades. La presencia del oral estaba limitada a las explicaciones del profesor, a las correcciones de actividades o a comentarios sobre textos, es decir, no se llevaban al aula propuestas didácticas cuyo objetivo era mejorar esta habilidad comunicativa. Por otro lado, el eje vertebrador de la enseñanza de la literatura era la historia de las corrientes artísticas, los movimientos literarios, las etapas y autores. Esta perspectiva se combinaba con comentarios de textos que servían para ilustrar los contenidos seleccionados en las programaciones.

a. Los participantes, los grupos-clase y los grupos de trabajo

La secuencia didáctica se llevó a la práctica en dos grupos de 3º ESO de PIP⁴¹: A y B. 3º A estaba formado por 26 alumnos y 3º B, por 24 alumnos. En general, los alumnos de estos grupos se caracterizaban por ser poco trabajadores y por tener buenas relaciones entre ellos.

La profesora formó grupos homogéneos de alumnos teniendo en cuenta las relaciones personales entre ellos, la personalidad de cada uno y el nivel de competencia comunicativa. En 3º ESO A se crearon nueve grupos, mientras que en 3º ESO B se formaron cuatro grupos. En 3º ESO B cuatro alumnos optaron por escribir la reseña

³⁹ Los Programas de Diversificación Curricular (PDC) son medidas de atención a la diversidad cuya finalidad es que los alumnos mayores de 16 años con dificultades de aprendizaje obtengan el Graduado de Educación Secundaria. Estos programas reorganizan el currículo creando nuevas áreas que globalizan los objetivos.

⁴⁰ El Programa de Cualificación Profesional (PCPI) es una medida que pretende atender la diversidad en el aula. El objetivo de este programa es que alumnos en riesgo de abandono del sistema educativo obtuvieran el Graduado en Educación Secundaria y adquirieran una cualificación profesional que les facilitará la inserción en el mundo laboral.

⁴¹ El Programa de Incorporación Progresiva al valenciano tiene como lengua base el castellano. Progresivamente se va introduciendo el valenciano.

solos porque o no asistían con regularidad a clase, o no estaban integrados con el resto de compañeros.

Por falta de medios para realizar las grabaciones en audio (solo teníamos tres grabadoras), se seleccionaron tres grupos de cada clase. Para analizar las interacciones, se numeraron estos grupos del 1 al 6⁴². La numeración se estableció antes de profundizar en el análisis de datos en función de la calificación del texto que habían elaborado los alumnos (la calificación del grupo 1 era la más alta y la del grupo 6 la más baja). A pesar de que el análisis de datos mostró una valoración diferente de los textos, se mantuvo la primera numeración.

Grupo-clase	Grupo de trabajo	Participantes	Lengua primera	Origen	Rendimiento académico	Observaciones
3B	1	C.	Rumano	Rumanía	Bajo	
		I.	Castellano		Medio	
		N.	Castellano		Alto	
3A	2	C.	Castellano		Medio-alto	
		M.	Castellano		Medio-alto	
		S.	Castellano		Medio-alto	
3B	3	C.	Castellano		Medio	
		D.	Castellano		Medio	
		N.	Castellano		Medio-alto	
		S.	Castellano		Medio	Muchas dificultades de escritura asociadas a la dislexia
3A	4	A.	Castellano		Medio-bajo	
		B.	Castellano		Medio	
		I.	Castellano		Medio-alto	
3A	5	J.	Castellano		Medio	
		Y.	Castellano	Ecuador	Medio	
3B	6	H.	Árabe	Marruecos	Medio	
		M.	Inglés	EE.UU.	Medio	
		P.	Castellano	España	Medio-bajo	
		Y.	Árabe	Argelia	Medio	
3A	7	A.	Castellano	España	Medio	
		L.	Castellano	España	Alto	
		N.	Castellano	España	Medio	
3A	8	D.	Castellano	España	Bajo	
		J.	Castellano	España	Bajo	Muchas faltas de asistencia
		S.	Castellano	España	Bajo	
3A	9	A.	Castellano	España	Bajo	
		M.	Castellano	España	Bajo	

⁴² El grupo 6 se descartó del análisis debido a que sus componentes variaron en cada sesión: en la sexta sesión el grupo lo formaban M., H. y Y., pero H. no asistió a la séptima y otra alumna, P., ocupó su lugar; además Y., elaboró la reseña fuera del aula con lo cual no podemos analizar el proceso de composición escrita que siguió el grupo.

3A	10	C.	Castellano	España	Bajo	
		Ó.	Castellano	España	Bajo	
		V.	Castellano	España	Medio	
3A	11	A.	Castellano	España	Bajo	
		F.	Castellano	España	Bajo	
3A	12	A.	Serbocroata	Bosnio	Medio-bajo	
		B.	Castellano	España	Bajo	
		G.	Castellano	España	Medio	
3B	13	M.	Castellano	España	Medio	
		Me.	Castellano	Colombia	Bajo	
		S.	Castellano	España	Medio	
		Y.	Castellano	España	Bajo	Muchas faltas de asistencia
3B	14	A.	Castellano	España	Bajo	
3B	15	L.	Castellano	España	Medio-bajo	
3B	16	P.	Castellano	España	Bajo	
3B	17	V.	Castellano	España	Bajo	

Figura 7. Caracterización de participantes y grupos.

b. Actividades de escritura previas a la investigación realizadas por los participantes

Durante el curso 2011-2012 trabajaron en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura diferentes proyectos de escritura. Uno de estos proyectos tenía como objetivo escribir una crítica de una representación teatral. Los objetivos de esta secuencia (llevada a la práctica en el mes de noviembre) fueron:

1. Conocer la estructura prototípica de una crítica.
2. Utilizar en los textos recursos para captar la atención del lector.
3. Valorar una representación teatral teniendo en cuenta aspectos del texto dramático y de la puesta en escena.

Este proyecto de escritura tiene similitudes con la reseña (el género discursivo eje de la SD base de la investigación): los dos géneros comparten una estructura prototípica, recursos para captar la atención del receptor y una intencionalidad similar. En la secuencia de elaboración crítica teatral, se indicó a los alumnos la intencionalidad y el destinatario de su texto y se les ofreció modelos de críticas que se leían y analizaban en clase comentando qué aspectos valoraban, qué adjetivos o expresiones utilizaban para ello y qué recursos usaban para captar la atención del receptor. Después de analizar los textos, los alumnos planificaron sus escritos y los revisaron a partir de una ficha.

6.2.2.1. Desarrollo de las fases

El objetivo discursivo de la SD era la elaboración de una reseña de lectura para publicarla en la revista del centro. Los alumnos elegían la novela reseñada a partir de

dos propuestas: *Matar un ruiseñor*, de Harper Lee y *El puente de los cerezos*, de Blanca Álvarez. La SD comprendía tres fases que se desarrollaron en siete sesiones⁴³.

Las fases se desarrollaron de la siguiente manera:

Fase 0: Elaboración de un texto inicial previo a la SD

Esta fase se llevó a cabo un mes antes de trabajar la SD en el aula en una sesión de escritura de 20 minutos. La profesora explicó a los alumnos que iban a leer las obras literarias para escribir una reseña, es decir, un texto a partir de la lectura de una novela. Como los alumnos desconocían las características de este género, la profesora les indicó únicamente que una reseña es una valoración de una obra literaria, cinematográfica o plástica. A partir de esta caracterización, los alumnos se plantearon el espacio retórico de este género y concluyeron que la intencionalidad es crear interés o recomendar una obra. Para ello, era necesario dar información sobre la novela. Algunos alumnos vincularon este género con la crítica que habían elaborado en sesiones anteriores.

Tras ello se propuso a los alumnos que elaboraran una reseña de una película o una novela. Cada alumno elaboraba un texto con ayudas puntuales de la profesora. Muchos de ellos tenían el libro delante y recurrían a la contraportada para elaborar su reseña.

Se pidió a los alumnos que escribieran este texto con el objetivo de contrastar estos textos con los que elaboraran a partir de la secuencia didáctica.

Fase 1: Presentación y representación de la tarea (primera parte de la primera sesión)

La profesora inició esta fase recordando a los alumnos el proyecto de escritura (elaborar una reseña de lectura que se publicaría en la revista del centro) y los contenidos de aprendizaje. Les entregó la SD y les explicó el objetivo de la investigación: observar cómo utilizaban los modelos de reseñas que aparecían en la secuencia.

Fase 2: Análisis de modelos de reseñas (de segunda parte de la primera sesión a la quinta sesión)

En la segunda parte de la primera sesión la profesora leyó la primera reseña modelo después de establecer los objetivos de lectura. A través de la interacción entre la

⁴³ Si contamos la fase 0, en la que elaboraron un texto previo a la intervención didáctica, las sesiones son ocho.

profesora y el grupo-clase, los alumnos reflexionaron sobre el grado de ajuste de este texto con la estructura prototípica que se presentaba en la actividad.

En la segunda sesión, los alumnos en parejas o grupos de tres analizaron la estructura del resto de textos que aparecían en la secuencia. Las actividades que se proponían a partir de la lectura de modelos tenían diferentes objetivos:

1. Contribuir a la creación de una representación mental del texto que deben escribir.
2. Analizar los diferentes aspectos que caracterizan una reseña de lectura (estructura, inicios, adjetivos valorativos, temas, marcas de emisor y receptor, preguntas retóricas).

El primer texto de la secuencia tenía como objetivo principal la elaboración de una representación mental del género, aunque no se descartaba que el resto de textos contribuyera a esta representación. Las actividades sobre la estructura de este género se realizaron a partir de cuatro textos, en ellos los alumnos analizaron qué partes de la estructura (1. Datos sobre la obra, 2. Información sobre personajes, argumento, temas o género, 3. Valoración de personajes, estilo o recursos literarios, y 4. Recomendación) aparecían en cada uno. De esta forma, observaron que no todas las reseñas siguen la estructura prototípica y que algunas de sus diferencias radican en los elementos del relato que valoran.

En la tercera sesión la profesora recordó a los alumnos las dificultades que habían tenido para iniciar la reseña previa a la SD. Una de las dificultades se debía a la falta de modelos. Tras esta introducción, se mostraron diferentes formas de iniciar una reseña:

1. Estableciendo vínculos con una anécdota o una característica del escritor de la reseña,
2. Haciendo referencia a la obra completa del escritor,
3. Haciendo referencia a algún elemento de la obra reseñada (portada, personajes...).

Para ello, analizaron en grupo cinco modelos y después compartieron sus conclusiones.

Esta sesión también incluía actividades en las que:

1. Búsqueda de adjetivos calificativos utilizados para valorar elementos del relato en cuatro reseñas.
2. Análisis de las formulaciones de temas que aparecían en cuatro reseñas.

En la cuarta sesión la profesora explicó que el emisor se puede implicar de forma directa en sus valoraciones a través de la primera persona y que, para implicar y llamar la atención del lector, el emisor se puede dirigir a él en segunda persona. La actividad consistía en clasificar las marcas lingüísticas del emisor y del receptor que había en cinco reseñas.

La última sesión de análisis de este género (quinta sesión) se dedicó a reflexionar, en interacción profesora-alumnos, sobre el tema de las obras que tenían que reseñar. Tras ello, los alumnos leyeron en grupo varios ejemplos de este género para observar las funciones que tienen las preguntas retóricas (llamar la atención del lector, cohesionar el texto o hacer reflexionar al lector) y los tipos de preguntas que puede haber (parciales o totales). La última actividad consistía en la reescritura de enunciados para crear preguntas retóricas.

Fase 3. Proceso de elaboración textual (sexta y séptima sesión)

Los alumnos en parejas o grupos de tres personas escribieron el texto en dos sesiones. En la sexta sesión planificaron su escrito siguiendo la plantilla que ofrecía la SD e hicieron una puesta común de sus planificaciones. Tras la puesta en común, iniciaron la escritura de la reseña. Mientras los alumnos escribían la profesora atendía las consultas y dudas que le planteaban.

En la siguiente sesión, los alumnos continuaron con la escritura y, guiados por la profesora, elaboraron una ficha de revisión. Para evaluar su texto, los alumnos proponían cuestiones que la profesora (en algunos casos reformulando sus propuestas) apuntaba en la pizarra y ellos copiaban en sus cuadernos. En anteriores proyectos los alumnos ya habían trabajado con fichas de revisión, elaboradas por la profesora o mediante la interacción profesora-alumnos. Esta ficha les permitía comprobar que su reseña se ajustaba a los objetivos establecidos.

Tras la evaluación, continuaron la textualización. Al final de la clase entregaron los textos finales y los borradores, aunque algunos alumnos lo acabaron en casa y lo entregaron en las posteriores sesiones.

6.2.2.3. Descripción de las actividades

Detallamos a continuación las actividades que componen las fases de la secuencia:

FASE 0: ELABORACIÓN DE UN TEXTO INICIAL PREVIO A LA SD				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO	FORMA DE REALIZACIÓN	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
Escritura de un texto previo a la SD.	Escritura de una reseña sin ayuda de modelos de género.	Actividad inicial de observación de dificultades.	Escritura individual.	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase). Escritura individual.

Figura 8. Descripción de las actividades de la fase 0

FASE 1: PRESENTACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA TAREA				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO	FORMA DE REALIZACIÓN	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
Preparación	Recordatorio de características de una reseña. Vinculación con otros textos elaborados por los alumnos durante el curso. Establecimiento de la situación comunicativa de la reseña (ámbito de uso, intencionalidad, emisor y receptor).	Recuperación metacognitiva.	Diálogo profesora-alumnos (grupo-clase).	Interacción profesora-alumnos.

Figura 9. Descripción de las actividades de la fase 1

FASE 2: ANÁLISIS DE MODELOS				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO	FORMA DE REALIZACIÓN	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
1)	Explicación y análisis de estructura prototípica de la reseña en modelo de <i>Náufragos, un héroe contemporáneo</i> .	Actividad inicial. Análisis de estructura.	Realización oral y escrita.	Interacción profesora-alumnos (con el grupo-clase y con los grupos de trabajo). Lectura de texto. Anotación de conclusiones.
2)	Lectura de reseñas modelo: <i>Cielo abajo, El</i>	Actividad práctica de análisis de las estructuras	Realización en parejas o grupos de tres. Revisión y	Lectura analítica de textos y síntesis escrita de

	<i>hombrecillo de papel</i> y <i>Arañas en la barriga</i> . Análisis de estructuras.	prototípicas en las reseñas.	comentario por el grupo-clase.	resultados. Interacción entre iguales (alumno-alumnos) y entre profesora-alumnos.
3)	Propuesta de inicios de reseñas. Lectura de modelos y clasificación de los inicios: <i>El curioso incidente del perro a medianoche</i> , <i>El mago de Oz</i> , <i>La feria de la noche eterna</i> , <i>Arañas en la barriga</i> , <i>El pájaro negro</i> .	Actividad práctica de lectura y análisis de modelos en función de sus diferentes inicios. Sistematización de resultados.	Diálogo entre profesora-alumnos con análisis de los inicios que elaboraron en textos previos a la SD. Realización del primer ejemplo guiado por la profesora. Realización del resto de ejemplos en parejas de dos o tres. Revisión y comentario por el grupo-clase.	Interacción profesora-alumnos (con el grupo-clase y con los grupos de trabajo). Lectura de modelos y síntesis de resultados.
4)	Análisis del uso de adjetivos en fragmentos de reseñas: <i>La venganza de Edison</i> , <i>Los juegos del hambre</i> , <i>Cielo abajo</i> , <i>Marina</i> . Clasificación de adjetivos según elementos de la novela valorado y según tipo de valoración (positiva o negativa).	Actividad práctica de análisis y sistematización de los resultados.	Realización del análisis y clasificación en parejas o grupos de tres. Revisión y comentario por el grupo-clase.	Breve interacción inicial profesora-alumnos. Resto de interacciones alumno-alumno. Lectura de modelos y síntesis de resultados.
5)	Análisis de enunciados utilizados para formular los temas de las novelas a partir de fragmentos de reseñas: <i>El hombrecillo de papel</i> , <i>Los juegos del hambre</i> , <i>Aeternum: comprender algo de la muerte</i> , <i>Cielo abajo</i> .	Actividad práctica de análisis de los recursos que aparecen en formas prototípicas de las reseñas.	Explicación previa de la profesora sobre los temas de textos vinculándolo con los valores. Búsqueda de enunciados en los textos en grupos de tres o parejas.	Interacción profesora-alumnos, alumno-alumnos. Lectura de textos y subrayado de los enunciados representativos en ellos.
6)	Análisis de la forma y el uso de marcas lingüísticas	Actividad práctica de análisis de los recursos que	Explicación oral de la profesora. Realización del	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase y

	que indican la presencia del emisor y del receptor a partir de la lectura de fragmentos de reseñas: <i>Brigit, historia de muerte una muerte, La noche que Wendy aprendió a volar y La feria de la noche eterna.</i>	aparecen en formas prototípicas de las reseñas.	primer ejemplo guiado por la profesora. Realización del resto de ejemplos en parejas de dos o tres. Revisión y comentario por el grupo-clase.	pequeños grupos). Lectura de modelos y búsqueda de recursos en los textos.
--	--	---	---	--

Figura 10. Descripción de las actividades de la fase 2

FASE 3: ANÁLISIS DE RESEÑAS (ANEXO: LAS PREGUNTAS RETÓRICAS)				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO	FORMA DE REALIZACIÓN	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
1)	Definición y explicación de la funcionalidad de las preguntas retóricas. Observación de las características en ejemplos de reseñas.	Actividad introductoria.	Explicación de la profesora y diálogo con los alumnos.	Interacción profesora-alumnos y lectura de textos.
2)	Análisis de la función de las preguntas retóricas en fragmentos de reseñas: <i>Los vecinos mueren en las novelas, El árbol de las lilas.</i>	Actividad práctica de análisis y búsqueda de recursos en los textos.	Realización en parejas o grupos de tres.	Interacción entre iguales (alumno-alumno). Lectura y análisis de textos.
3)	Explicación de los tipos de preguntas retóricas. Clasificación de las preguntas de los textos de la actividad 2.	Actividad teórica y práctica sobre los tipos de preguntas y clasificación de ejemplos.	Explicación oral de los tipos de preguntas. Realización en parejas o grupos de tres.	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase). Lectura de textos y análisis con clasificación por escrito.
4)	Reformulación de enunciados como preguntas retóricas parciales.	Actividad de reescritura de enunciados.	Realización en parejas o grupos de tres. Puesta en común de las preguntas retóricas formuladas.	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase), entre iguales y profesora-alumnos (pequeños grupos). Escritura de preguntas retóricas.

Figura 11. Descripción de las actividades de la fase 3

FASE 4: PROCESO DE ELABORACIÓN TEXTUAL				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO	FORMA DE REALIZACIÓN	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
Conexión con sesiones anteriores (en sexta sesión)	Recordatorio del contenido trabajado en la SD: situación comunicativa, estructura, recursos de la reseña.	Actividad de recuperación metacognitiva.	Diálogo entre profesora y alumnos.	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase).
Introducción a la planificación textual	Recordatorio de planificaciones de textos elaboradas durante el curso.	Actividad de recuperación metacognitiva.	Diálogo entre profesora y alumnos.	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase).
Elaboración de la planificación de la reseña a partir de la plantilla de la actividad 7 de la SD	Planificación de las partes que compondrán el texto, del contenido que incluirán en cada parte y de los recursos que usarán a partir de una plantilla.	Actividad práctica.	Diálogo entre iguales.	Interacción entre iguales y profesora-alumnos (pequeño grupo). Escritura de la propuesta de planificación del grupo.
Puesta en común de la planificación	Puesta en común de la planificación que ha creado cada grupo.	Actividad de evaluación formativa.	Diálogo profesora-alumnos (grupo-clase).	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase).
Textualización	Escritura de la reseña una vez que se ha elaborado una planificación.	Actividad práctica.	Escritura en grupos.	Interacción entre iguales. Excepcionalmente interacción profesora-alumnos (pequeño grupo). Escritura.
Conexión con sesiones anteriores (en séptima sesión)	Recordatorio del contenido trabajado en la SD: situación comunicativa, estructura, recursos de la reseña.	Actividad de recuperación metacognitiva.	Diálogo entre profesora y alumnos.	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase).
Escritura	Escritura del texto.	Actividad práctica.	Escritura en grupos.	Interacción entre iguales. Excepcionalmente interacción profesora-alumnos

				(pequeño grupo). Escritura.
Elaboración de ficha de revisión	Establecimiento de pautas para revisar el texto.	Actividad de evaluación formativa.	Diálogo entre profesora y alumnos.	Interacción profesora-alumnos (grupo-clase).
Escritura	Escritura del texto	Actividad práctica.	Escritura en grupos.	Interacción entre iguales. Excepcionalmente interacción profesora-alumnos (pequeño grupo). Escritura.

Figura 12. Descripción de las actividades de la fase 4

6.2.2.4. Cronología de las sesiones

Las sesiones de aula se realizaron entre el 21 de marzo y el 4 de abril de 2012. Todas las sesiones están grabadas en audio excepto dos sesiones de 3° B: la primera sesión, debido a problemas en la organización del centro, y la quinta, debido a la organización de la práctica de aula (los alumnos realizaron una prueba para comprobar si habían leído la novela).

En la figura 13 se pueden consultar las fechas, las fases y las actividades que correspondían a cada sesión:

Sesión	Fechas		Fases SD	Actividades
	3° A	3° B		
1ª	21 marzo	21 marzo (No está grabada)	Presentación SD	Act. 1: Análisis estructura Náufragos. Act. 2: Análisis estructura resto de modelos.
2ª	23 marzo	23 marzo	Análisis de textos.	Act. 2: Análisis estructura resto de modelos. Puesta en común.
3ª	27 marzo	26 marzo	Análisis de textos	Act. 3: Análisis de inicios. Act. 4: Uso de adjetivos calificativos. Act. 5: Formulación de temas.
4ª	28 marzo	28 marzo	Análisis de textos	Act. 6: Uso de marcas de emisor y receptor. Síntesis del aprendizaje realizado.

5ª	30 marzo	30 marzo (No está grabada)	Análisis de textos	Anexo de SD: Análisis de preguntas retóricas.
6ª	3 abril	2 abril	Proceso de escritura	
7ª	4 abril	4 abril	Proceso de escritura	

Figura 13. Cronología de las sesiones.

6.2.2.5. Recogida de datos

Los datos de los que disponemos para analizar tanto el proceso de escritura como los textos producidos provienen de estas fuentes:

1. Grabaciones en audio⁴⁴ de las siete sesiones de trabajo de la SD en las que los alumnos analizaban los textos y componían sus escritos, y transcripciones posteriores de las sesiones en las que los seis grupos de alumnos se enfrentaron a la planificación, escritura y revisión de sus escritos (la sexta y la séptima sesión). En estas grabaciones aparecen las interacciones de la profesora para el grupo-clase, las interacciones entre iguales de los grupos grabados y las interacciones entre la profesora y los grupos grabados.

Las grabaciones se realizaron en audio. Se grabó al grupo-clase (sesiones que corresponden a las fases 0, 1 y 2) y a seis grupos de trabajo (sesiones de la fase 3).

En estas grabaciones se puede observar:

- a) Interacción de la profesora con el grupo-clase. En estas interacciones la profesora activa los conocimientos ya trabajados en anteriores sesiones, establece objetivos de trabajo y reformula las propuestas de los alumnos.
- b) Interacción de la profesora con los grupos. Esta interacción puede darse porque los alumnos requieran la ayuda de la profesora o porque la profesora pregunte a los alumnos por las dificultades que tienen y/o el trabajo realizado.
- c) Interacciones entre iguales en los grupos de alumnos. Estas interacciones son las que dominan en la fase de elaboración textual.

⁴⁴ Las grabadoras de audio son Panasonic RR-US395D y Sony ICD-U60.

2. Textos creados por los alumnos en las diferentes fases del proceso (texto previo⁴⁵ a la SD, textos intermedios y texto final⁴⁶). Estos textos son tanto de los grupos grabados en audio como del resto.

6.3. Microcontexto de la investigación

El micro-contexto selecciona las actividades de la SD que resultan de mayor pertinencia para las preguntas de investigación planteadas y considera el trabajo realizado en ellas por el grupo clase.

En nuestro caso, seleccionamos los datos a partir de la primera transcripción de las sesiones grabadas en audio, en las que aparecen las interacciones orales que se dan en las sesiones de implementación de la SD.

6.3.1. Selección de datos para el análisis

La investigación se centra en las sesiones sexta y séptima de la implementación de la SD en el aula. Estas sesiones corresponden con la fase 4, en la que los alumnos elaboran su escrito:

FASE 0 Escritura de un texto previo	FASE 1 Presentación y representación de la tarea	FASE 2 Análisis de modelos	FASE 3 Proceso de elaboración textual
Actividad previa de escritura de una reseña sin ayudas externas.	Actividades de interacción oral guiadas por la profesora.	Act. 1 y 2: Explicación y análisis de estructura prototípica. Act. 3: Análisis de inicios de reseñas. Act. 4: Análisis de usos de adjetivos calificativos. Act. 5: Análisis de enunciados para formular temas. Act. 6: Análisis de forma y usos de marcas lingüísticas de emisor y receptor. Anexo. Act. 1 a act. 4: Análisis de forma y usos de preguntas retóricas.	Act. 7 y 8: Planificación del texto. Act. 9: Textualización. Act. 10: Elaboración de una ficha de revisión.

Figura 14. Actividades seleccionadas para el análisis

⁴⁵ Los textos previos a la SD se pueden consultar en el anexo 4.1.

⁴⁶ Los textos finales se pueden consultar en el anexo 4.2.

La selección de los datos de análisis se llevó a cabo con el objetivo de analizar los usos de los modelos durante el proceso de escritura que siguen los alumnos. Esta selección de datos permitía establecer cuáles son las contribuciones de los modelos de género al proceso de escritura de cada grupo y cómo los usan los alumnos en la planificación, textualización y revisión textual. Consideramos que su uso sería más relevante en la planificación y revisión y que aportaría soluciones a problemas y conflictos con los que se encontraran los alumnos a lo largo del proceso.

Las actividades que guiaron el proceso de escritura aparecen detalladas en la figura 15 según una clasificación establecida según las operaciones de planificación, textualización y revisión. Como ya hemos explicado, estas actividades son posteriores al análisis de modelos que se realizaba en la fase 3. A partir de la creación de la ficha de revisión, ya no hemos considerado que hubiera una actividad específica puesto que los alumnos continuaban y acaban el proceso de escritura que habían seguido: acabar la textualización y revisar algunos aspectos.

En la figura 15 aparecen los momentos del proceso en los cuales se consideró que los alumnos podrían recurrir a los modelos para escribir su texto. A partir de este análisis se pretendía esclarecer cuáles serían las funciones y las aportaciones del uso de modelos al proceso seguido por los alumnos.

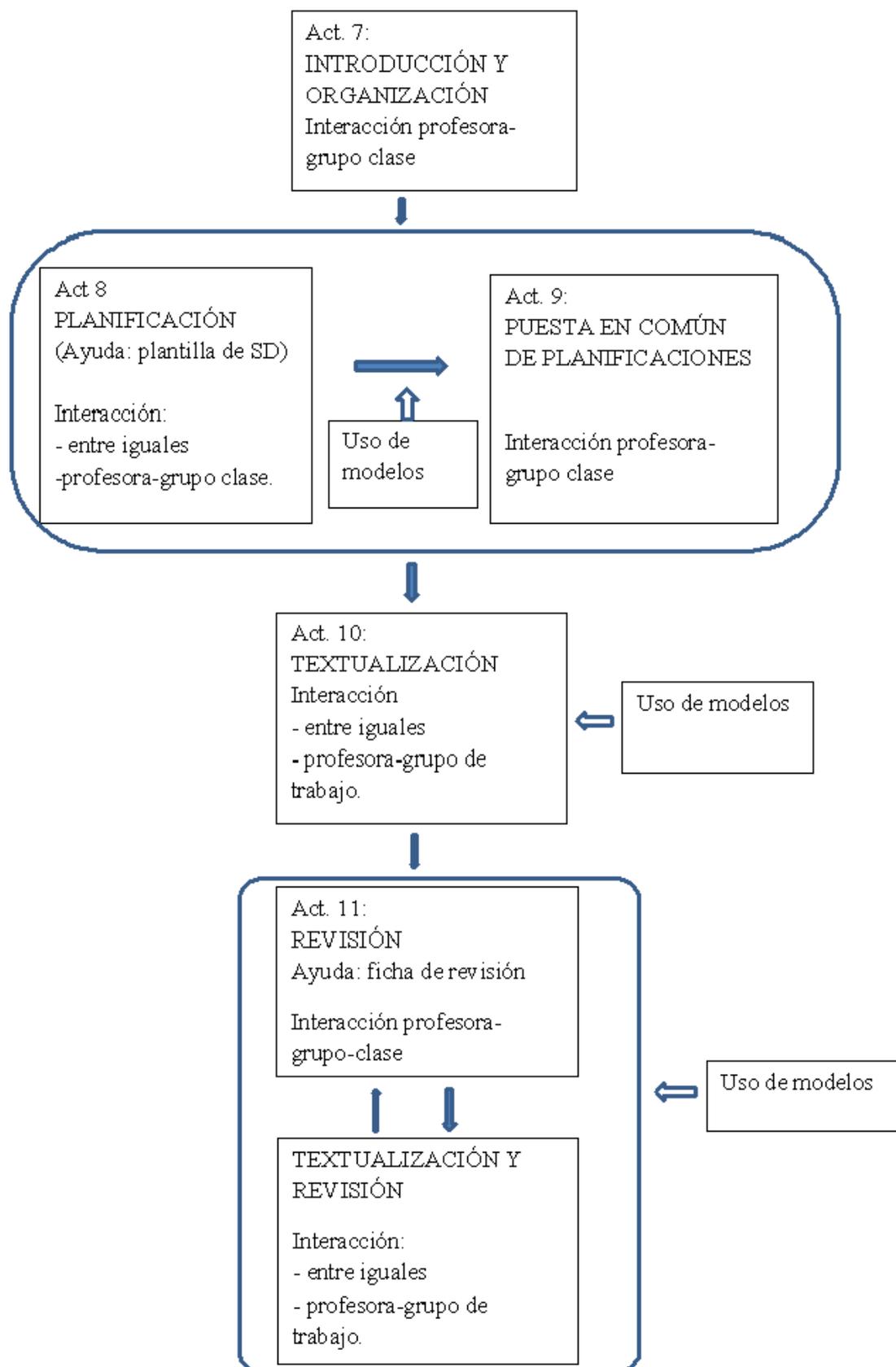


Figura 15. El lugar de los modelos en las actividades seleccionadas para el análisis

Para seleccionar los datos hemos seguido la diferenciación de las fases del proceso de escritura (Camps, 1994) que, como hemos indicado en el capítulo 1, no son lineales en el proceso sino que son recursivas y están jerarquizadas. Por lo que en muchos casos es difícil su delimitación.

La primera actividad de esta fase (act. 7) estaba guiada por la profesora, que interaccionaba con el grupo-clase con el objetivo de, por un lado, recuperar los conocimientos que habían adquirido en las sesiones anteriores y, por otro, organizar el trabajo que se desarrollaría a continuación. Tras ello, los alumnos planificaban su texto a partir de la plantilla de planificación (act. 8). Este era uno de los momentos de la secuencia en los que se pretendía observar si los alumnos usaban los modelos y, en caso afirmativo, con qué función. En la siguiente actividad (act. 9), se realizaba una puesta en común, guiada por la profesora, de las planificaciones de cada grupo de trabajo.

Después de esta puesta en común, los alumnos procedían a la textualización. En este momento empezaron las divergencias en el trabajo de los grupos, ya que algunos continuaron con su planificación. Consideramos que en esta fase de la escritura los alumnos podrían recurrir a los modelos para solucionar algún conflicto o dificultad durante la textualización.

Para proceder a la revisión de los textos, se elaboró una ficha de revisión (act. 10). Tras ello, los alumnos continuaban con la textualización y revisión de su texto. Este sería también uno de los momentos del proceso clave para analizar el uso de los modelos.

6.3.2. Los datos

Una vez seleccionados las actividades que serán objeto de análisis, nos hemos centrado, para dar cuenta de la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura, en los siguientes datos:

- Textos elaborados por los cinco grupos de alumnos:
 - Textos intermedios
 - Textos finales
- Interacciones durante el proceso de escritura:
 - Diálogos completos de los cinco grupos en las sesiones de elaboración de la reseña de lectura.

Los textos elaborados por los alumnos, por un lado, muestran las modificaciones que introducen los alumnos en sus textos y, por otro, son la base para mostrar los procesos de apropiación del estereotipo. Las interacciones ofrecen datos para desvelar los procesos cognitivos que siguen los alumnos y los materiales en los que se apoyan para regular su escritura.

6.3.3. *Criterios para el análisis*⁴⁷

El procedimiento seguido para el análisis de las interacciones entre profesora-alumnos y entre iguales a partir de la transcripción ha consistido en:

1. Delimitar episodios del proceso de composición escrita de cada grupo para establecer unidades de análisis.
2. Clasificar las interacciones en función de la fase de elaboración textual en la que se centra cada turno de palabra.
3. Distinguir las intervenciones activadas a partir del uso de ayudas de la SD.
4. Identificar los tipos de revisiones y las reformulaciones que se mostraban a los largo del proceso. Estas se analizan a partir de los textos creados de los alumnos cuyas partes están segmentadas en cláusulas.

Se aplican los criterios de transcripción recogidos en Ribas (2000, p. 170).

6.3.3.1. Delimitación de los episodios

La unidad episodio está propuesta para delimitar las fases del proceso de composición escrita y obtener una primera descripción de las acciones que llevan a cabo los alumnos. “Cada episodi comprèn una sèrie d’intervencions que es caracteritzen per un predomini de procediment o tema. El canvi d’episodi es produeix per un canvi d’operació que els estudiants estan realitzant (...) o bé per un canvi de tema (...)” (Milian, 1999, p. 212). En la investigación que se presenta se ha adaptado la propuesta de Milian de forma que los episodios son más amplios al estar delimitados por dos aspectos:

1. La actividad que se realizaba por el grupo-clase guiada por la profesora (activación conocimientos previos, puesta en común de las planificaciones textuales que había establecido cada grupo, elaboración de la ficha de revisión).

⁴⁷ Tanto el procedimiento de análisis como los criterios establecidos son una adaptación de Milian (1999) y de Ribas (2000).

2. La fase de la escritura que dominaba en ese fragmento de la conversación. En muchos casos esta fase está desglosada según la parte de la reseña que se elaboraba (información sobre la obra, valoración de esta o recomendación).

Así pues, la delimitación de episodios se establece por cambios de actividad o por cambios en las partes de la reseña elaborada o en la fase de escritura que domina. Al ser episodios extensos, engloban interacciones secundarias que complementan o son recursivas de la fase de escritura que domina.

De este modo, los episodios se delimitan a partir de las siguientes categorías:

1. Conexión con trabajo en sesiones anteriores (grupo-clase).
2. Introducción a la planificación (grupo-clase).
3. Planificación de: (pequeño grupo)
 - i. Situación comunicativa.
 - ii. Datos de la obra.
 - iii. Valoración.
 - iv. Recomendación.
4. Textualización de borrador o del texto final: (pequeño grupo)
 - i. Información sobre la obra.
 - ii. Valoración.
 - iii. Recomendación.
5. Revisión de fragmentos o revisión final (pequeño grupo).
6. Puesta en común de las planificaciones (grupo-clase).
7. Elaboración de la ficha de revisión (grupo-clase).

En las figuras 16 y 17 aparecen los episodios de 3º A y 3º B con la distribución temporal en las grabaciones.

Sesión	Episodios	3º A		
		Gr 2	Gr 4	Gr 5
6ª	Conexión con sesiones previas	0:00-1:58	0:00-1:58	0:00-3:10
	Introducción a la planificación	1:58-3:27	1:58-3:26	3:10-4:40
	Trabajo del grupo	3:27-12:31	3:26-12:30	4:40-13:28
	Puesta en común <i>Matar un ruiñeñor</i>	12:31-16:50	12.30- 16:50	13:28-18:05

	Puesta en común <i>El Puente de los Cerezos</i>	16:50-22:18	16:50- 21:55	18:05-23:27
	Trabajo del grupo	22:18-35:13	21:55-35:04	23:27-36:12
7ª	Conexión con sesiones previas	0:00-1:52	0:00-2:00	0:00- 2:45
	Trabajo del grupo	1:52-20:40	2:00- 15:56 (grabación) 0:00-4.45 (grabación)	2:45-21:20
	Elaboración de la ficha de revisión	20:40-26:00	4:45-10:10	21:20-28:00
	Trabajo del grupo	26:00-35:32	10:10-30:29	28:00-48:37

Figura 16. Distribución temporal de las grabaciones de cada grupo. 3ºA

Sesión	Episodios	3º B	
		Gr 1	Gr 3
6ª	Conexión con sesiones previas	0:00-2:40	0:00-2:30
	Introducción a la planificación	2:40-5:13	2.30- 5:00
	Trabajo del grupo	5:13-12:22	5.00-12:00
	Puesta en común <i>Matar un ruiseñor</i>	12:22-21:20	12:00-21:03
	Trabajo del grupo	21:20-34:45	21:03-34:45
7ª	Revisión por el grupo del trabajo realizado	0:00-3:10	-----
	Conexión con sesiones previas	3.10-7:25	0:00-4:00
	Trabajo del grupo	7:25-18:50	4:00-15.36
	Elaboración de la ficha de revisión	18:50-26:19	15:36-23:00
	Trabajo del grupo	26:19-46:32	23:00-42.44

Figura 17. Distribución temporal de las grabaciones de cada grupo. 3ºB

6.3.3.2. Categorización de las intervenciones

La categorización de las intervenciones se delimita por las operaciones que efectúan los alumnos a lo largo de las fases del proceso⁴⁸:

1. Introducción a la tarea y organización del trabajo: organización de la sesión (inicio y cierre de la sesión) y del grupo (atribución de trabajos, comentarios de

⁴⁸ Esta es una adaptación de la categorización de episodios de Milian (1999).

la relación entre los miembros del grupo), operaciones de representación global del trabajo y del control de la tarea.

2. Planificación: organización de ideas y representación de la situación comunicativa que enmarca el texto.

3. Textualización: elaboración del texto para ser escrito (reformulaciones y texto inscrito en el papel, dictado del texto).

4. Revisión: lectura-comprobación del texto producido, cambios sobre el texto, comparación entre propuestas textuales o representaciones del texto, identificación de un problema, explicación de un problema.

5. Digresiones: intervenciones ajenas a la actividad de escritura.

Sobre la selección de intervenciones relevantes para el análisis de los datos, se ha tenido en cuenta:

1. En los episodios en los que la profesora se dirige al grupo-clase, se consideran para el análisis de cada grupo aquellas intervenciones de los alumnos que forman ese grupo, es decir, no se incluyen las intervenciones de alumnos de otros grupos a pesar de que respondan a las preguntas de la profesora.

2. En los momentos en que la profesora interacciona con el grupo se incluyen los de la profesora si se dirige al grupo y es una guía del proceso de escritura. No se incluye cuando la profesora se dirige al resto de alumnos.

3. No se incluyen intervenciones vagas o confusas de los alumnos en las que no quede claro a qué hacen referencia.

La clasificación de las intervenciones según si recurren a cada ayuda (plantilla, modelos, ficha) se hace teniendo en cuenta que:

1. Se incluyen intervenciones que suponen un uso explícito y directo de las ayudas.
2. Se incluyen aquellas intervenciones que, aunque no es una referencia directa a las ayudas, sí que están desencadenadas por ellas.

6.3.3.3. Segmentación del texto en cláusulas

Los textos elaborados por los alumnos se han dividido en cláusulas con el objetivo de poder analizar el proceso de elaboración textual y el producto. Esta distinción permite observar los cambios introducidos en el texto y los momentos en los que se producen ya que se contrasta con las transcripciones de las conversaciones del grupo.

Con este objetivo la segmentación de los textos en cláusulas se ha establecido en función de:

1. Los enunciados que adoptan cambios entre el borrador y el texto final.
2. La estructura prototípica establecida en la SD.

6.3.3.4. Tipos de revisiones y de reformulaciones

El objetivo de la categorización es conocer los aspectos del texto que se plantean explícitamente los alumnos, relacionarlos con los contenidos trabajados en la SD y con los usos de las ayudas que ofrece la SD⁴⁹.

Ganier (2006) clasifica las modificaciones que se incorporan en el texto en cuatro tipos: tipos de operaciones, nivel lingüístico afectado, localización en el texto y fase de la escritura en la que se produce (escritura de planificación, borrador o versión final). La investigación que presentamos se centra en dos de ellos, el nivel lingüístico afectado y la fase de la escritura en la que se produce.

Los niveles lingüísticos afectados están categorizados de la siguiente manera:

- Aspectos discursivos (AD): se tiene en cuenta al receptor y la intencionalidad (registro, selección de léxico en función de la intencionalidad, marcas gráficas para connotar, normativa entendida como elemento que forma parte de un registro formal y escrito).
- Superestructura (SE): estructura según el prototipo.
- Contenido semántico (CS): selección léxica para ajustarse a las ideas que se quieren defender.
- Gramática del texto y frase: (Fr/Tx) sintaxis, cohesión.
- Aspectos gráficos (GR).

⁴⁹ Esta categorización es una adaptación de la propuesta de Ribas (2000) y Milian (1999).

- Texto en su globalidad (GL): valoración del texto como un todo.
- Contenido trabajado en SD (CD): preguntas retóricas, marcas enunciativas de emisor y receptor, adjetivos calificativos.

Hemos clasificado como revisiones aquellas modificaciones del texto que se observan contrastando la planificación que ofrece la plantilla, los borradores y el texto final. Por el contrario, hemos considerado como reformulaciones las propuestas textuales previas al texto escrito.

Tal y como hemos detallado en el capítulo 1, la fase de revisión es un proceso cognitivo que incluye operaciones de diferente tipo: comparar, diagnosticar, operar, corregir, modificar, evaluar. Incluimos en esta fase la operación de recuperación de ideas para enlazar con nuevas (Camps, 1992). Por ello, el ámbito de la revisión es mucho más amplio del que afecta a las modificaciones que pueden incorporarse en un texto. De ahí que en el análisis de datos haya intervenciones clasificadas dentro de la fase de revisión, pero que no aparecen en los tipos de revisiones o reformulaciones.

SEGUNDA PARTE:
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos de la investigación se ha organizado en tres capítulos. En el primero (capítulo 7), se presentan los datos que describen el proceso de escritura seguido por cada grupo. Este análisis se lleva a cabo a través de la delimitación de episodios y de la clasificación de las intervenciones según las operaciones realizadas: organización del trabajo, planificación, textualización, revisión o digresiones de la tarea que deben realizar.

El siguiente capítulo (capítulo 8) es un análisis de los cambios que se proponen (reformulaciones) o se introducen en el texto (revisiones). Este análisis se lleva a cabo a partir de una clasificación de estos datos según los niveles lingüísticos afectados y según la fase de la escritura en la que se producen.

El capítulo 9 está centrado en el análisis del uso de modelos durante el proceso de escritura. En primer lugar, se describe el uso de modelos a lo largo del proceso de escritura comparándolo con otras ayudas que ofrece la secuencia didáctica: la plantilla de planificación y la ficha de revisión. En segundo lugar, se analiza el proceso observando en qué momentos se usan las ayudas y se introducen revisiones o reformulaciones en el texto. Por último, el interés se centra en la comparación de los usos de las tres ayudas a lo largo del proceso. Este proceso se describe delimitando los episodios y clasificando las intervenciones en función de la operación realizada.

En el capítulo 10 analizamos los textos que escribieron los alumnos comparándolos con la plantilla de planificación o los modelos de género que aparecen en la secuencia y con el estereotipo de las reseñas de lectura

Al final de cada capítulo y de los apartados del capítulo 9 aparecen las conclusiones parciales del análisis de datos que se presentan en ellos.

Por último, se desarrollan las conclusiones finales en el capítulo 11.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN TEXTUAL

Este capítulo recoge la descripción y análisis del proceso de elaboración textual de cada grupo. Esta descripción y análisis se ha llevado a cabo dividiendo el proceso en episodios y categorizando las intervenciones de cada episodio en función de las operaciones realizadas: a) introducción al trabajo u organización de éste, b) planificación, c) textualización, d) revisiones y e) digresiones de la tarea de escritura planteada.

Los datos se plasman, en primer lugar, en una tabla que indica los episodios y fases de escritura; en segundo lugar, en una gráfica que representa los episodios y las intervenciones según la operación de escritura realizada; y por último en la tabla que recoge los datos de la gráfica anterior:

1. En la tabla 1, que refleja la sexta sesión, y la tabla 2, que refleja la séptima sesión, aparece el número de intervenciones que corresponden a cada episodio. El objetivo de estas tablas es ofrecer una visión simplificada pero general del proceso. En ellas se incluyen todas las intervenciones realizadas en el aula (las interacciones orales entre profesora y el grupo-clase, entre la profesora y el grupo de trabajo y entre los miembros del grupo), y se muestra la clasificación del episodio en función de la operación o las operaciones que dominan en cada episodio.

En la tabla 2 se indica el número del episodio en el total del proceso de escritura, esto es, de las sesiones sexta y séptima, y entre paréntesis el número del episodio en esa sesión. En la descripción y el análisis se hará referencia al número del episodio en el total de episodios de las dos sesiones para mostrar cuál es su lugar en todo el proceso de escritura.

2. En la gráfica se muestra el proceso de escritura según los episodios y el número de intervenciones de cada operación en ese episodio. En este caso, y a diferencia de las tablas 1 y 2, solo se contabilizan las intervenciones de los miembros del grupo y de la profesora con ese grupo de trabajo. Esto permite mostrar, de forma más exhaustiva y detallada, el proceso de escritura de cada grupo.

3. En la siguiente tabla se desglosan los datos que aparecen en la gráfica: el número de intervenciones de cada operación realizadas por los miembros del grupo o por la profesora en interacción con ellos.

Al final de este capítulo se comparan los procesos seguidos por los cinco grupos.

7.1. Descripción del proceso seguido por el Gr.1

Grupo 1. 6ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción/ Organización	Planificación	Textualización	Revisión	Digresiones
1	1-22	22					
2	23-37	15					
3	38-52	15					
4	53-74	22					
5	75-146	72					
6	147-213	67					

Figura 18. Tabla 1. Grupo 1. Episodios y fases de escritura. 6ª sesión

Grupo 1. 7ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción/ Organización	Planificación	Textualización	Revisión	Digresiones
7 (1)	01-09	9					

8 (2)	10-30	21					
9 (3)	31-44	14					
10 (4)	45-100	56					
11 (5)	101-137	37					
12 (6)	138-149	12					
13 (7)	150-181	32					
14 (8)	182-188	7					

Figura 19. Tabla 2. Grupo 1. Episodios y fases de escritura. 7ª sesión

El proceso de escritura de este grupo se ha dividido en 14 episodios. Las interacciones orales de estos episodios son entre alumnos, entre profesora y grupo de trabajo y entre profesora y grupo-clase. Estas últimas interacciones se dan en los E1, E2, E5 (sexta sesión), E8 y E11 (séptima sesión). La función de estos episodios es:

1. Recuperar los conocimientos adquiridos en anteriores sesiones (E1).
2. Introducir y orientar la planificación del texto que deben producir (E2).
3. Realizar la puesta en común de la planificación que ha elaborado cada grupo (E5).
4. Conectar la séptima sesión con el trabajo realizado en anteriores sesiones (E8).
5. Elaborar la ficha de revisión (E11).

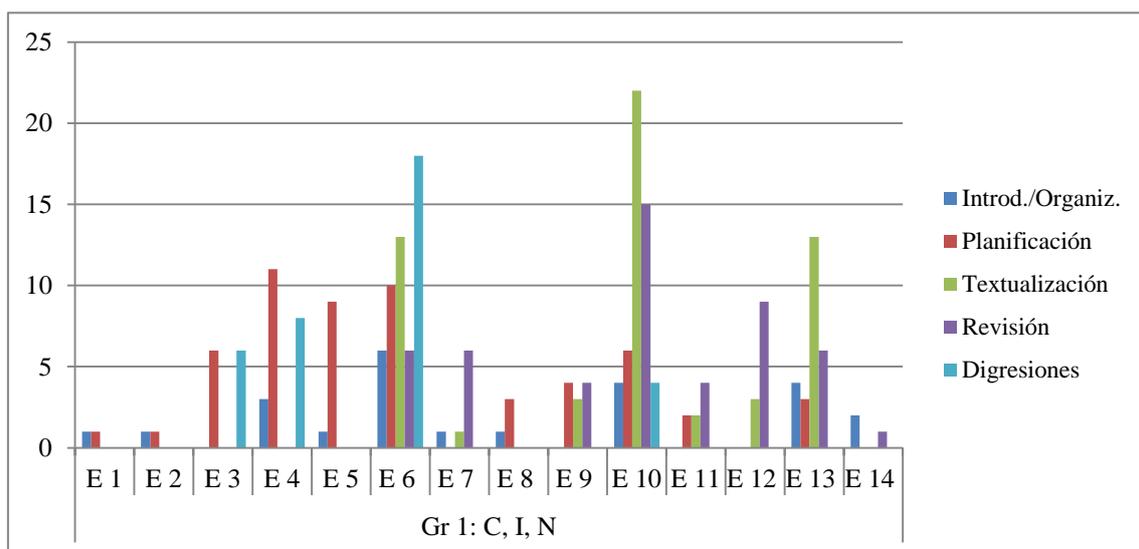


Figura 20. Gráfica 1. Grupo 1. Número de intervenciones según la fase de escritura

En las tablas 3 y 4 aparecen las intervenciones que corresponden a cada división de episodios (las que delimitan cada episodio y el total de ellas):

Grupo 1. 6ª sesión						
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6
Introd./Organiz.	1	1	0	3	1	6
Planificación	1	1	6	11	9	10
Textualización	0	0	0	0	0	13
Revisión	0	0	0	0	0	6
Digresiones	0	0	6	8	0	18

Figura 21. Tabla 3. Grupo 1. Número de intervenciones según la fase de la escritura. 6ª sesión

Grupo 1. 7ª sesión								
	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14
Introd./Organiz.	1	1	0	4	0	0	4	2
Planificación	0	3	4	6	2	0	3	0
Textualización	1	0	3	22	2	3	13	0
Revisión	6	0	4	15	4	9	6	1
Digresiones	0	0	0	4	0	0	0	0

Figura 22. Tabla 4. Grupo 1. Número de intervenciones según la fase de escritura. 7ª sesión

La gráfica 1 plasma el número de intervenciones dedicadas a cada operación. Se observa en esta gráfica que:

1. Durante la sexta sesión (del E1 al E6) las alumnas dedican la mayoría de sus intervenciones a planificar la tarea de escritura y a hacer. Hasta el último episodio no iniciarán la textualización. Esta sesión se puede dividir en dos partes: del E1 al E4 y del E5 al E6.

- Del E1 al E4: en los E1 y E2 las alumnas intervienen en dos ocasiones durante la recuperación de los conocimientos adquiridos en anteriores sesiones sobre las tareas de escritura y sobre las características del género (E1) y en la introducción a la planificación del texto que servirá de inicio del proceso de escritura (E2).

En los E3 y E4 las alumnas planifican su reseña siguiendo la plantilla pero muchas intervenciones son digresiones, esto es, comentarios de cuestiones ajenas a la tarea comunicativa que deben realizar.

- E5 y E6: En el E5 hay una puesta en común de las planificaciones realizadas por cada grupo. Para guiar actividad, la profesora sigue la plantilla de planificación que aparece en la secuencia y que es la ayuda a partir de la cual los alumnos han elaborado su planificación. En este momento las alumnas hacen varias aportaciones en las que se observa que activan rápidamente el contenido trabajado en la SD (la estructura prototípica de las reseñas y los recursos para comentar las obras). Además de activarlos, muestran que ya tienen una cierta representación de aspectos estructurales (cómo van a iniciar su reseña) y de las ideas que incluirán en su escrito (los temas de la novela, la recomendación de la obra y la valoración de recursos novelísticos). De las diez intervenciones de este tipo, nueve son de N. y una de ellas la realiza I. Por tanto, a pesar de que en muchas ocasiones este grupo comente cuestiones ajenas al trabajo, las alumnas tienen ya una cierta representación mental de su texto y de los recursos que deben incluir:

E5. Sexta sesión de escritura.			
Los grupos hacen una puesta en común de la planificación que han pensado.			
87 (...)		P: ¿En el tema qué habéis puesto?	La profesora pregunta los temas de la novela que comentarán en la reseña.
(...)			
93		P: Dijimos más temas aquí en clase.	
94	N: Sí, mira, racismo, igualdad, discriminación, respeto a las personas, aprendizaje vital, entrada en la madurez...		N. localiza en su cuaderno los temas que han comentado en sesiones anteriores.
107		P: ¿Del lugar qué queréis comentar?	
108	N: El pueblo Maycomb.		
		114 P: ¿De cómo está narrado? ¿Qué podríais comentar? Está contado desde el punto de vista de Scout, después cuando es mayor cuenta cómo vivió	

		esos años. ¿Eso os ha gustado o no os ha gustado? ¿Os parece interesante?	
(...)			
119	N: Te metes más en el papel.		N. señala por qué es interesante que la narradora sea la protagonista. Esta valoración aparecerá en su escrito.
(...)			
128		P: ¿A quién lo recomendáis?	El último apartado de la plantilla de la planificación corresponde con la recomendación de la obra.
(...)			
131	N: A todo el mundo.		
(...)			
135	I: A gente que no le guste mucho leer porque como te metes en él...		
140		P: ¿Habéis pensado cómo la vais a empezar?	
141	N: Espera, espera, lo pensamos pero se nos ha olvidado. XXX		
142	N: La opción B.		
143		P: ¿Todos los grupos han pensado cómo iniciar la reseña?	
144	N: La B		

Figura 23. Ejemplo 1. Grupo 1. E5

En el E6, el último episodio de la sexta sesión, iniciarán la textualización. La mayoría de las intervenciones son digresiones de la tarea. Además de las digresiones, las alumnas continúan con la escritura de su texto. En este caso, después de revisar la planificación inicial, deciden cambiar el modelo de género

que toman como referencia (figura 24). También textualizan enunciados y revisan algunos aspectos.

Esta revisión se observa en la relectura de fragmentos de su texto que realizan las alumnas. Varios autores han comentado las funciones de la relectura en el proceso de revisión escrita: Milian, Guasch y Camps (1990, p. 167) consideran que la relectura permite revisar el producto que resulta de la planificación y la textualización; para Heurley (2006) puede ser un procedimiento que contribuya a la planificación y a la revisión, mientras que Álvarez Angulo (2011) señala que sus funciones pueden ser detectar, identificar los problemas o modificar el texto. Se observa en la intervención 184 de I. que la relectura es un procedimiento para detectar los problemas que pueda presentar el texto, por lo que forma parte del proceso de revisión:

E6. Sexta sesión de escritura.			
Tras la planificación realizada por el grupo y la puesta en común de todos los grupos, las alumnas inician la textualización.			
152	I: ¿Por qué no hacemos la c?		
153	N: Atención, atención. Por favor.		Fuerza la voz. N. bromea durante este episodio.
154	I: Escúchame, porque empezamos haciendo referencia a algún elemento.		
155	C: <i>Scout es una niña...</i>		C. hace una propuesta de inicio.
156	N: <i>Es una bella portada en blanco y negro que simboliza el amor de un padre y sus hijos y la ternura de... cómo se llama la esa... (...)</i>		N. continúa bromeando. Risas.
	XXX (...)		
158	I: Ya que está en primera persona yo hablaría un poco de Scout. De sus... ya ya ya... yo pondría por ejemplo <i>Scout es una niña que nos cuenta la historia de su vida.</i>		Risas
159	N: Victoria, hemos cambiado de idea, vamos a hacer la c.		N. informa a la profesora de que cambian el modelo de inicio

			que habían seleccionado.
160		P: Muy bien.	
161	N: Porque va a hacer toda la gente la b.		N. explica por qué han decidido cambiarlo.
	(...)		
181	I: <i>Scout una niña...</i>		
182	N: ¿Por qué no ponemos <i>Scout, una niña valiente...</i> ?		N. propone un inicio de su texto.
183	I: <i>Matar a un rruiseñor es un libro narrado por una niña... Matar a un rruiseñor es un libro narrado por una niña.</i>		I. dicta a N. para que lo escriba.
182	N: <i>Es un libro narrado por Scout.</i>		
183	I: Una niña valiente y algo curiosa, ¿no? <i>Una niña valiente y algo curiosa.</i>		
184	I: A ver <i>Matar a un rruiseñor es un libro narrado por una niña, valiente y algo curiosa, que nos cuenta su vida... en el que su padre...</i>		I. lee el texto que han escrito para evaluar el resultado de la textualización.
185	N: <i>en el que su padre tiene que enfrentarse a ...</i>		N. continúa escribiendo.

Figura 24. Ejemplo 2. Grupo 1. E6

2. Durante la séptima sesión continúan con la escritura de su reseña. Esta sesión se puede dividir en cuatro partes (véase gráfica 1 y tabla 4 de este grupo):

- E7: A diferencia de otros grupos, estas alumnas inicia la séptima sesión de escritura, revisando el texto ya elaborado. Para ello lo leen varias veces:

Intervención 6: I: Voy a leerlo otra vez para ver hasta dónde queda bien y hasta dónde queda mal, *Matar a un rruiseñor es un libro narrado por Scout una niña valiente y algo curiosa que nos cuenta un tramo de su vida en el que su padre, Atticus, tiene que enfrentarse a todo el pueblo por cumplir con la ley defendiendo a un negro y sale victorioso.*

- E8: La profesora activa los contenidos trabajados en las anteriores sesiones y organiza el trabajo de esta sesión. Las alumnas hacen cuatro intervenciones en

este episodio durante la interacción de la profesora con el grupo-clase. En estas se puede comprobar que recuerdan el trabajo realizado en la anterior sesión.

- E9 y E10: En estos episodios hay intervenciones dedicadas a cada operación. El proceso de escritura que siguen en estos episodios es de gran complejidad porque hay recursividad entre las fases de planificación y de revisión (véase 1.5.2).

En el E9, N. detecta un problema en la propuesta textual de I. Esta detección se debe a que hay una comparación entre el texto producido y las alternativas textuales que son capaces de activar (véanse 1.5.1 y 1.5.2) y que surgen de un conjunto de conocimientos que tiene el escritor. En este caso, las alternativas que posibilitan que N. pueda detectar un problema a partir de su comparación con el texto que están produciendo se generan con la observación de los modelos de género que se han analizado en el aula (intervención 40). Estos modelos permiten que la alumna pueda acceder a alternativas textuales que la ayudan a diagnosticar el problema, revisar los planes iniciales y operar para mejorar el texto que están produciendo (en este caso, es más un pre-texto).

La consecuencia de esta revisión es la reformulación o revisión de los planes establecidos. Se produce, pues, un retorno a la representación inicial de la tarea (véase 1.5), esto es, una reelaboración de esta primera representación. Por ello, las operaciones de planificación y revisión son recursivas: las revisiones afectan a la planificación inicial. Esto a su vez desencadenará otras revisiones:

E9. Séptima sesión de escritura.			
N. e I. inician la textualización de la reseña en E6 (último de la sexta sesión). Tras una revisión del texto (E7) y una puesta en común del trabajo realizado (E8), retoman la textualización. Se plantean si continúan comentando el tema de la novela o ampliando la información sobre los personajes.			
36	I: <i>Esta novela de Harper Lee trata de... yo pondría el tema del racismo y la igualdad...</i>		Las alumnas releen el texto escrito para decidir cómo relacionarlo con el siguiente punto. Hay una revisión en función de la planificación.
37	N: Eh... mmm...		
38	N: No hemos puesto información sobre los personajes.		N. sigue para la revisión de su escrito la propuesta de planificación que aparece en la plantilla.
39	I: Hemos puesto sobre Scout y		I. propone añadir información de

	Atticus y ahora tenemos que hacer referencia a Jem y Dell.		personajes secundarios de la novela.
40	N: No. Yo pondría ya el tema, si tú lo miras bien pone un personaje o dos aquí en las reseñas. No pone más.		N. rechaza la propuesta de su compañera y lo argumenta mostrando uno de los modelos de género de la SD. Este modelo le permite hacerse una representación mental del texto. A partir de esta representación puede comparar el texto intentado con el género, detectar un problema y revisar el texto.
41	I: Ya		
42	N: Yo lo pondría así y ya está y yo pondría el tema, el género...		N. elabora una alternativa.
43	I: ¿Ponemos..?		
44	N: <i>Es una novela sobre el racismo narrada por...</i> El argumento ya lo hemos puesto, el tema también.		N. opera proponiendo una textualización.

Figura 25. Ejemplo 3. Grupo 1. E9

En el E10 continúa la recursividad de las fases de escritura. En las intervenciones 66 y 70 las alumnas revisan la estructura de su texto. Se puede ver cómo valoran alternativas a su texto y se deciden por aquella que consideran más adecuada. Vuelve a haber, pues, una comparación entre diferentes posibilidades y una revisión en función de la representación mental que se han hecho, esto es, de la planificación que han elegido para su texto:

E10. Séptima sesión de escritura.			
N. e I. se plantean textualizar la valoración de la obra.			
45	I: Ahora ya la valoración.		Una vez que ya han textualizado la información sobre personajes y tema, valoran los elementos de la novela.
46	N: Valoración, ¿cómo lo ponemos?		
47	I: Hay que valorar los personajes y luego los recursos		Hacen referencia a los elementos que aparecen en la plantilla de

	literarios.		planificación.
48	N: En realidad <i>valiente y curiosa</i> ya es valoración nuestra porque no lo pone en el libro.		
49	I: Es que claro, es valiente y curiosa, ya está.		
50	N: Es que no tiene sentido que pongamos una cosa aquí si la volvemos a poner abajo.		Revisan la propuesta de estructuración de la plantilla en función del texto que han elaborado.
51		P: Vale, ¿y cómo decidís lo que ponéis?, ¿en qué estáis pensando?	
52	I: Ahora hacemos valoración.		
53	N: Información, creemos que la tenemos toda pero toda puesta en lo que queríamos quedar.		
54		P: ¿La valoración qué habéis dicho, que ya la habéis puesto al principio?	
55	N e I: No, la información.		
56	N: Es que valoración, lo de <i>Scout era una niña valiente y algo curiosa</i> ya es valoración, ¿no?		
57		P: A ver, <i>Scout era una niña valiente y algo curiosa</i> . Ya estáis valorando como comentando cómo es el personaje. Vosotras lo habéis puesto en el primer párrafo, ¿no? No pasa nada porque si recordáis las reseñas que leíamos, la valoración y la información era difícil de distinguir. Entonces, ahora no pasa nada, ¿cómo podéis continuar?	La profesora hace referencia a los modelos analizados en las sesiones.
58	N: Pues podemos valorar el papel (...)		
59		P: Vale, venga, va.	

60	N: Cómo está escrita o...		La plantilla de planificación les permite regular qué aspectos les faltan por incluir.
61	I: <i>Esta novela de HL nos ha ...</i>		
62	N: <i>Cautivaré...</i>		
	(...)		
63	N: Nos hemos quedado en <i>nos ha emocionado gracias a su... la lectura nos ha sido difícil ya que...</i>		
64	I: Se me ha olvidado.		
65	N: <i>Consigue, pretende introducirte. Mierda.</i>		
66	I: Espera. <i>Esta novela de HL... si acaso podíamos poner. Esta novela de HL... eh... Esto en vez de ponerlo en el principio XXX Esto se podría poner aquí.</i>		I. propone otra estructuración para el texto.
67	N: ¿Lo pongo aquí?		
68	I: Me da igual.		
69	N: Yo creo que no.		N. rechaza la propuesta de estructuración de I.
70	I: Da igual. Déjalo ahí. <i>Esta novela de Harper Lee...</i>		
71	N: <i>Nos ha capturado ya que...</i>		

Figura 26. Ejemplo 4. Grupo 1. E10

- En el E11 la profesora guía al grupo-clase en la elaboración de la ficha de revisión. Las alumnas responden en tres ocasiones a las preguntas que la profesora hace a la clase para elaborar esta ficha. Estas intervenciones muestran que las alumnas son conscientes de los contenidos de aprendizaje de la secuencia. Además de estas intervenciones dirigidas al grupo-clase, las alumnas continúan escribiendo su reseña: planifican, textualizan y revisan aspectos de su texto.
- Del E12 al E14: en estos episodios solo habrá tres intervenciones en las que planifican algún aspecto (intervenciones 150, 151 y 152 del E13). En ellas N.

recuerda qué aspecto de la novela están valorando y propone comentar el personaje de Atticus:

N: A ver, vamos por la valoración del estilo, y ¿si valoramos un poco a Atticus?

I: ¿A Atticus?

XXX

I: ¿Por qué no valoramos...?

En el resto de intervenciones de estos episodios las alumnas se esfuerzan por textualizar y revisar su texto:

- a) E12: Textualizan y revisan uno de los párrafos de su reseña. Esta revisión es muy compleja y se lleva a cabo tras varias lecturas del fragmento.
- b) E13: Textualizan y revisan el último párrafo de su reseña (la recomendación) leyendo varias veces el fragmento.
- c) E14: Llevan a cabo la última revisión de su reseña a través de la lectura de todo el texto. En la intervención 187 se puede ver cómo aún valoran la posibilidad de introducir otro cambio, pero descartan esa posibilidad por falta de tiempo.

En el análisis del proceso seguido por este grupo se observa recursividad de las fases en todos los casos. Por un lado, las revisiones afectan a los planes iniciales, esto es, suponen una reformulación de la planificación inicial. Por otro lado, se jerarquizan⁵⁰ las operaciones de revisión focalizándolas en los niveles lingüísticos. Esta jerarquización se establece en función de la microestructura y la macroestructura. Las alumnas seleccionan las estrategias de revisión teniendo en cuenta el texto en su globalidad y sus aspectos estructurales, por lo que manejan diferentes niveles del texto.

⁵⁰ En este caso, Murria (1978, citado por Camps, 1994, p. 88) hablaba de una revisión interna. En esta revisión el escritor lee lo que ha escrito teniendo en cuenta el tema, la adecuación de la información, la estructura, la forma o el lenguaje. Esto se observa en las lecturas que hacen las alumnas para revisar aspectos del texto en los que han detectado problemas. Han seguido, además, un proceso descendente, esto es, del texto en su globalidad al párrafo, la frase, la línea, el sintagma y la palabra (véanse E9, E10, E12 y E13) para después volver a la totalidad mediante un proceso ascendente (véase E14).

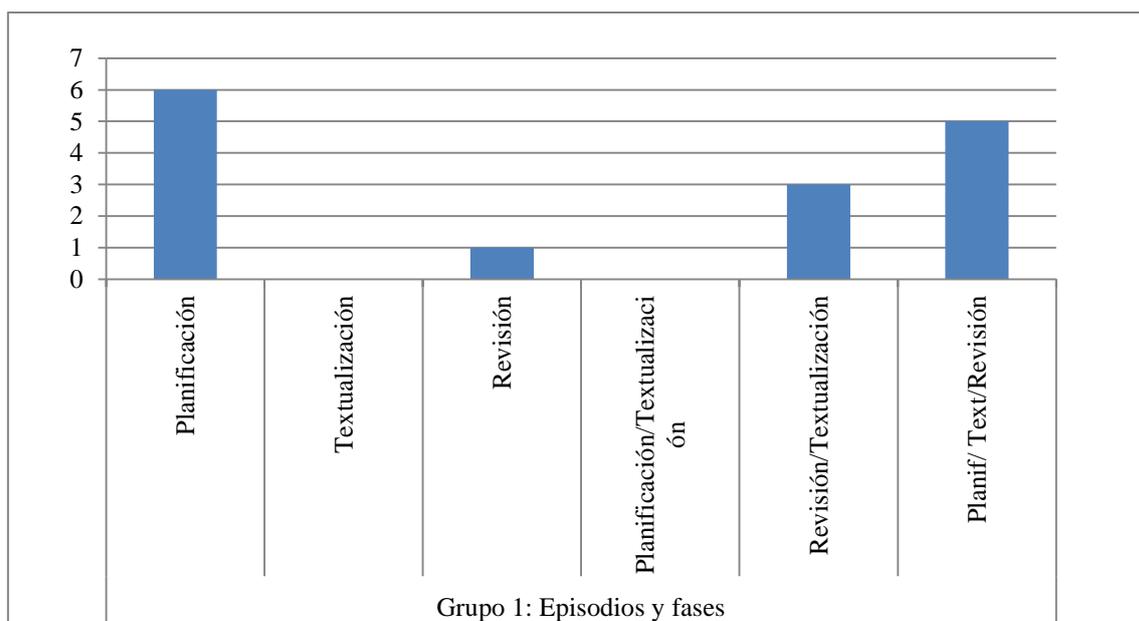


Figura 27. Gráfica 2. Grupo 1. Número de episodios según las fases de escritura

En la figura 27 aparece el número de episodios que corresponden a cada fase de la escritura. Se han eliminado las variables de organización e introducción del trabajo y de digresiones para poder centrar el análisis en la escritura.

Así, y tal y como muestra la figura 27, el proceso de escritura de este grupo se caracteriza por:

1. Trabajar sin la mediación del grupo-clase en nueve episodios:

- En dos de estos episodios (E3, E4) el grupo solo planificará. En estos episodios, las alumnas no están concentradas en la tarea. Como se observa en la gráfica 1, muchas intervenciones son digresiones de la tarea de escritura.
- El último episodio está dedicado a la revisión sin que haya textualización ni planificación (E14).
- En los seis episodios restantes aparecen intervenciones dedicadas a todas las operaciones de escritura. En todos los casos hay recursividad de estas (E6, E7, E9, E10, E12, E13).

2. Acabar el proceso de escritura con una revisión final.

3. Iniciar la séptima sesión (E7) con una revisión del texto elaborado en la anterior sesión. Es el único grupo que inicia la séptima sesión con una revisión del texto elaborado.

4. Diferenciarse las dos sesiones, entre otras razones, por las digresiones en las tareas de escritura: en la sexta sesión predominan estas intervenciones, en cambio, en la siguiente sesión, toda la concentración de las alumnas está dirigida a la escritura de su texto.

7.2. Descripción del proceso seguido por el Gr 2

Grupo 2. 6ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción/ Organización	Planificación	Textualización	Revisiones	Digresiones
1	1-16	16					
2	17-20	4					
3	21-24	4					
4	25-80	56					
5	81-107	27					
6	108-141	34					
7	142-195	54					
8	196-254	59					

Figura 28. Tabla 5. Grupo 2. Episodios y fases. 6ª sesión

Grupo 2. 7ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción/ Organización	Planificación	Textualización	Revisiones	Digresiones
9 (1)	01-9	9					
10 (2)	10-51	42					
11 (3)	52-100	49					
12 (4)	101-125	25					
13 (5)	126-153	28					
14 (6)	154-171	18					
15 (7)	172-183	12					

Figura 29. Tabla 6. Grupo 2. Episodios y fases. 7ª sesión

El proceso de escritura de este grupo se ha dividido en 15 episodios. Las interacciones orales de estos episodios son entre alumnos, entre profesora y grupo de trabajo y entre profesora y grupo-clase. Estas últimas interacciones se dan en los E1, E2, E5 y E6 (sexta sesión), E9 y E13 (séptima sesión). La función de estos episodios es:

1. Recuperar los conocimientos adquiridos en anteriores sesiones (E1).
2. Introducir y orientar la planificación del texto que deben producir (E2).
3. Realizar la puesta en común de la planificación que ha elaborado cada grupo: en el E5 los grupos que han leído *Matar un ruiseñor* y en el E6 los grupos que han leído *El puente de los cerezos*.
4. Conectar la séptima sesión con el trabajo realizado en anteriores sesiones (E9).
5. Elaborar la ficha de revisión (E13).

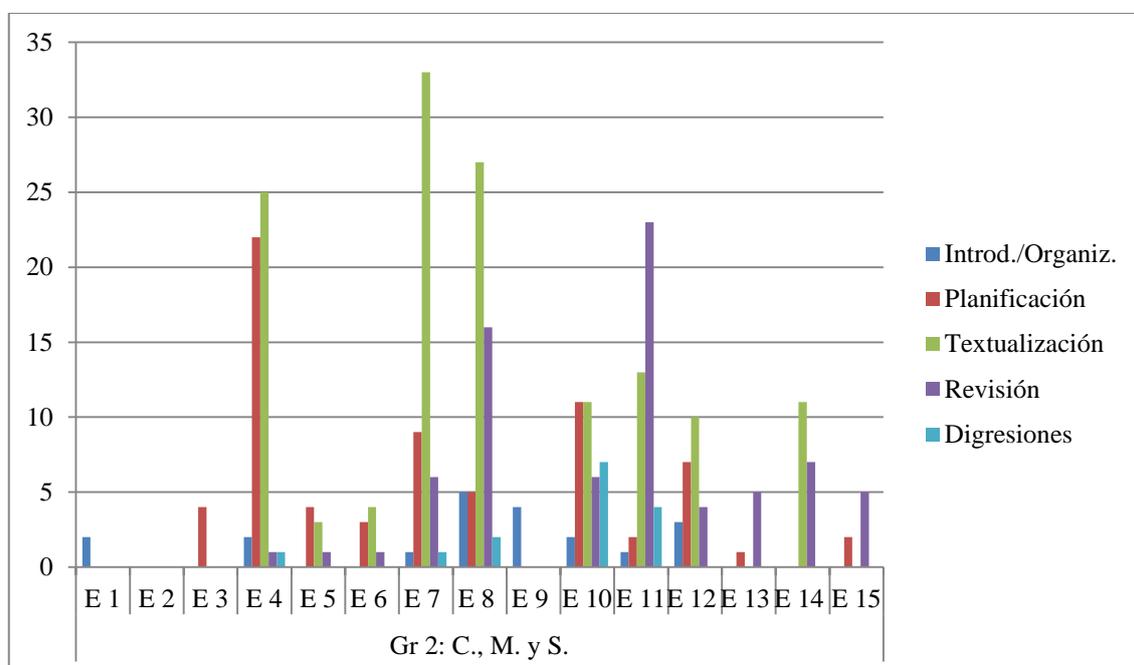


Figura 30. Gráfica 3. Grupo 2. Número de intervenciones según las fases de escritura

En las tablas 7 y 8 aparecen las intervenciones que corresponden a cada división de episodios (las que delimitan cada episodio y el total de ellas):

Grupo 2. 6ª sesión								
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Introd./Organiz.	2	0	0	2	0	0	1	5
Planificación	0	0	4	22	4	3	9	5
Textualización	0	0	0	25	3	4	33	27

Revisión	0	0	0	1	1	1	6	16
Digresiones	0	0	0	1	0	0	1	2

Figura 31. Tabla 7. Grupo 2. Número de intervenciones según las fases de escritura. 6ª sesión

Grupo 2. 7ª sesión								
	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 9
Introd./Organiz.	4	2	1	3	0	0	0	4
Planificación	0	11	2	7	1	0	2	0
Textualización	0	11	13	10	0	11	0	0
Revisión	0	6	23	4	5	7	5	0
Digresiones	0	7	4	0	0	0	0	0

Figura 32. Tabla 8. Grupo 2. Número de intervenciones según la fase de escritura. 7ª sesión

La gráfica 3 plasma el número de intervenciones dedicadas a cada operación. Se observa en esta gráfica que:

1. La sexta sesión (del E1 al E8) se puede dividir en tres partes:

- Del E1 al E2: en los E1 y E2 las alumnas no hacen ninguna intervención a la puesta en común de los conocimientos previos sobre las tareas de escritura y sobre las características del género que se han trabajado en las actividades de la secuencia didáctica (E1) ni a la introducción a la planificación del texto que deben escribir realizada por la profesora, que servirá de inicio del proceso de escritura (E2).
- Del E3 al E6: En el E3 las alumnas planifican la situación comunicativa de su reseña. Durante el E4 escriben el borrador de su texto a partir de la propuesta que ofrece la plantilla de planificación de la secuencia:

E4. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas se plantean cómo textualizar la primera parte de su reseña.			
59	M: Como género yo pondría...		
60	S: Pero eso sería otro punto.		
61	M: Eso serían los datos de la obra.		M. hace referencia a la plantilla de planificación. En ella el

			género está en el primer apartado, por tanto, no sería un punto diferente, tal y como propone S.
62	S: Ah, vale.		
(...)			
63	S: Género ficticio, policíaco...		
64	C: Es más una historia real.		
65	M: Es que no es ficticio, realmente. No sabemos si es real.		
66	C: Es más una novela... una novela policíaca puede ser también porque ten en cuenta que hay mucho de abogados y todo eso. Por otra parte, ellos viven una historia.		
67	M: ¿Y si resumimos los temas en una frase? O sea, hacemos las ideas principales y luego hacemos una frase que quede bien. En vez de dividirlo por géneros y temas, que será más fácil.		M. propone integrar la explicación del género y el tema de la novela. Las intervenciones de sus compañeras se centran en dilucidar a qué género pertenece la novela.
68	C: Vale.		
69	M: Ponemos: <i>La historia que cuenta cómo una niña pequeña madura.</i>		
70	C: <i>Una historia que cuenta...cómo.</i> ¿Ponemos el nombre de la chica?		
71	M: Vale.		

Figura 33. Ejemplo 5. Grupo 2. E4

En los E5 y E6 el grupo-clase hará una puesta en común de las planificaciones realizadas por cada grupo. La profesora guiará en el E5 la puesta en común de las planificaciones realizadas por los grupos que han leído *Matar un ruiseñor* y, en el E6 la puesta en común de las planificaciones de los grupos que han leído *El puente de los cerezos*. Las alumnas intervendrán en dos ocasiones en el E5 pero

siguen trabajando en su planificación, al margen de las intervenciones que se dan entre el grupo-clase. Durante este episodio las operaciones realizadas son:

a) Planificación:

Intervención 100 (para el grupo-clase). C: Nosotras nos vamos a centrar más en el tema, que discriminan, la discriminación que hay por parte de la gente blanca a los negros y en la madurez de la chica.

b) Textualización:

Intervención 94 (en voz baja para su grupo) M: *en el que podemos ver cómo las personas blancas discriminan a las de color.* XXX.

c) Revisión:

Intervención 82 (en voz baja para su grupo): M: Es que nos enrollamos.

- En los E7 y E8 la planificación pasa a un segundo plano: las intervenciones son para textualizar y revisar la escritura. En estos episodios no hay recursividad de las fases: la planificación no está unida al proceso de revisión (Hayes y Flower, 1980). Es decir, la revisión no se desencadena a partir de la representación mental que los alumnos han elaborado (Matsuhashi, 1987). Este sería un proceso de escritura que sigue el modelo de *decir el conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Además, la jerarquización de las operaciones de escritura se establece según la linealidad textual (Ganier, 2006): las alumnas escriben una frase a la que siguen otras. Esa frase se revisa, pero no conlleva revisiones que afecten a la estructura del texto, es decir, el contenido se adapta a la estructura (en este caso a la propuesta de planificación que aparece en la plantilla) por lo que no hay cambios estructurales y profundos para adaptar el texto al contenido. En el siguiente ejemplo se puede observar esta secuenciación lineal de las operaciones de escritura:

E8. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas textualizan los recursos y el estilo de la novela.			
196	C: ¿Estilo?		C. hace referencia a uno de los aspectos que deben comentar según la plantilla de planificación.
197	S: Estilo		
198	C: Recursos literarios		
199	M: Esto es cómo está escrita. Yo pondría que...		
200	C: Recursos literarios (...) <i>Destacamos</i>		
201	M: Yo no pondría <i>destacamos</i> . Porque luego cuando vayamos a poner recursos literarios, punto.		
202	S: Ponemos <i>En la obra</i> .		
203	C: Yo ahí pondría.		
204	S: <i>En la obra. En la obra. Ahí pondría en la obra destacamos.</i>		
205	C: <i>Destacamos de la obra...</i>		
206	S: Da igual. <i>En la obra destacamos...</i>		
207	M: Luego lo cambiamos		
208	M: <i>Cómo está escrita la obra, porque nos permite observar la madurez de Scout...</i>		M. hace una propuesta de texto que S. copia en el borrador.
209	C: Ya hemos dicho muchas veces “madurez”. Pues “dicha madurez”.		
210	M: Podemos poner <i>de la entrada de Scout a la madurez</i> .		
211	C: <i>Al mundo de los adultos.</i>		
212	Las tres a la vez: <i>Observar la entrada de Scout al mundo de los adultos.</i>		Risas.

Figura 34. Ejemplo 6. Grupo 2. E8

2. Durante la séptima sesión las alumnas continuarán con la escritura de su reseña. Esta sesión se puede dividir en tres partes:

- Del E9 al E12: en el E9 la profesora activa los contenidos trabajados en las anteriores sesiones y organiza el trabajo de esta sesión (E9) mediante la interacción con el grupo-clase. En este episodio las alumnas participan activamente en el diálogo que establece el grupo-clase con la profesora. Tras ello se enfrentan al proceso de escritura. En estos episodios (del E9 al E12) se observan las tres operaciones de escritura: en el E10 dominan las intervenciones dedicadas a planificar (11/42 intervenciones) y las de textualizar (11/42). En el E11 es mayor el número de intervenciones para revisar aspectos textuales (23/49), mientras que en el E12 son más las dedicadas a textualizar (10/25). En estos episodios confluyen las tres operaciones de escritura, pero vuelve a ser una secuenciación lineal: producen un fragmento del texto y lo revisan.
- E13: en este episodio el grupo-clase elabora la ficha de revisión. Con la ayuda de la ficha se dan cuenta de que les falta introducir uno de los recursos que han trabajado en la SD: las marcas enunciativas. No es una revisión profunda del texto, sin embargo, identifican un problema y plantean una alternativa según la planificación establecida, es decir, según la representación mental que han elaborado del texto. Esta representación se basa en la plantilla de planificación. C. propone introducir estas marcas en la recomendación, la última parte de su texto, aunque aún no la han escrito, por ello, consideramos que hay una representación mental del texto elaborada a partir de la plantilla de planificación.

E13. Séptima sesión de escritura. El grupo-clase elabora la ficha de revisión. La profesora pregunta a los alumnos qué contenido deben incluir y tener en cuenta para revisar su texto.			
138	F: Marcas de emisor y receptor.		Esta alumna responde a la pregunta de la profesora sobre qué tienen que tener en cuenta para saber si el texto que están creando incorpora los contenidos de aprendizaje establecidos.
139		P: Muy bien, ¿hay marcas de emisor y receptor?	
140	=M: (a su grupo) ostras, no hemos puesto eso... En la		M. se percató de que no lo han tenido en cuenta mientras textualizaban.

	recomendación...		
141	S: <i>Destacamos.</i>		S. lee uno de los verbos de su texto en el que habrían evidenciado la presencia de los interlocutores de la situación comunicativa.
142	M: ¿Y hemos puesto más?		
143	C: Ahora lo miramos.=		
144		P: Tenéis que acordaros de que tenéis que mantener la misma marca. Si dirigís de tú, debéis mantenerlo todo el tiempo.	
145	=C: De todas formas para dirigirnos a ellos tiene que ser en la recomendación.		C. considera que lo pueden incluir también en la última parte, la recomendación, que les falta por escribir (lo harán en el siguiente episodio). Se observa que sí tiene en cuenta la representación mental del texto que ha elaborado.
146	M: Es verdad. Pero no es necesario, se podría haber hecho también XXX.=		

Figura 35. Ejemplo 7. Grupo 2. E13

3. E14 y E15: en el E14 las alumnas textualizan y revisan la recomendación (la última parte de su reseña). Una vez escrita esta parte, dedican el último episodio a leer el texto y revisar algunos aspectos (E15).

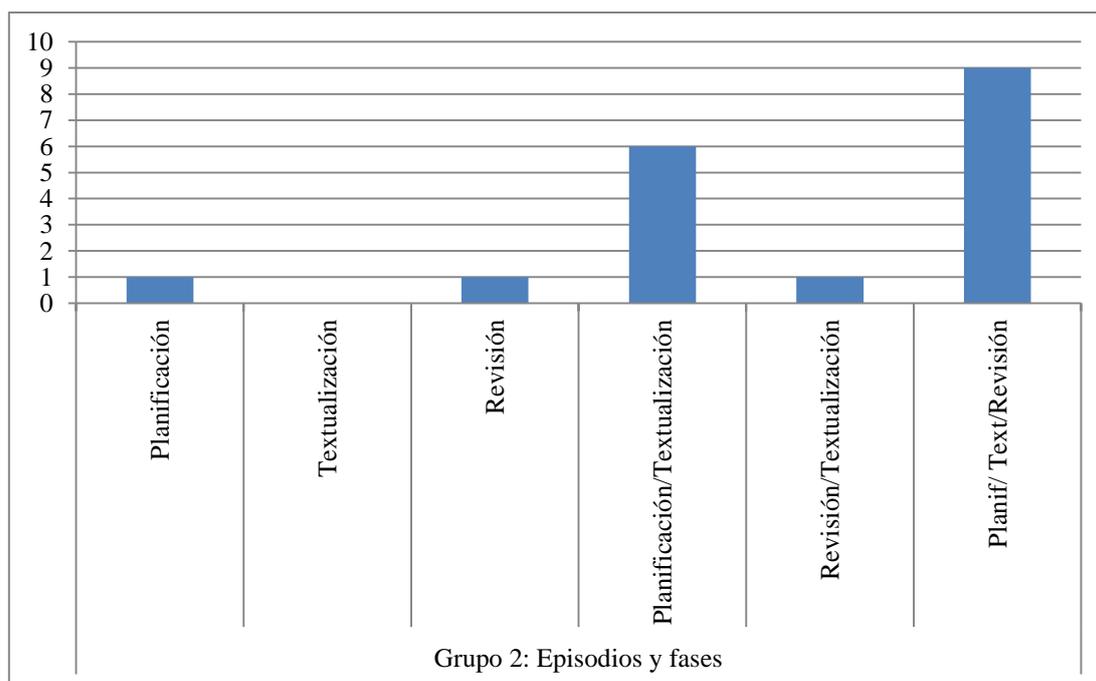


Figura 36. Gráfica 4. Grupo 2. Número de episodios según las fases de escritura

En la figura 36 aparece el número de episodios que corresponden a cada fase de la escritura. Se han eliminado las variables de organización e introducción del trabajo y de digresiones para poder centrar el análisis en la escritura.

Así, como también se muestra en la figura 36, el proceso de escritura de este grupo se caracteriza por:

1. Trabajar sin la mediación del grupo-clase en nueve episodios este grupo:

- En un episodio, E3, el grupo solo planificará.
- El último episodio está dedicado a la revisión sin que haya textualización ni planificación (E14).
- En los siete restantes aparecen intervenciones dedicadas a las diferentes fases de escritura. A pesar de que las alumnas planifican, textualizan y revisan, la recursividad de las fases es lineal (E4, E7, E8, E9, E10, E12, E14).

2. Acabar su escrito con una revisión final.

3. Seguir una secuenciación lineal de las operaciones de escritura. Esta secuenciación lineal se muestra en las similitudes entre el borrador y el texto final.

7.3. Descripción del proceso seguido por el Gr 3

Grupo 3. 6ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción / Organización	Planificación	Textualización	Revisiones	Digresiones
1	1-21	21					
2	22-35	14					
3	36-55	20					
4	56-62	7					
5	63-137	77					
6	138-165	28					
7	166-195	30					

Figura 37. Tabla 9. Grupo 3. Episodios y fases. 6ª sesión

Grupo 3. 7ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción / Organización	Planificación	Textualización	Revisiones	Digresiones
8 (1)	1-25	25					
9 (2)	26-55	20					
10 (3)	56-93	38					
11 (4)	94-110	17					
12 (5)	111-140	30					
13 (6)	141-186	46					
14 (7)	187-205	19					
15 (8)	206-225	20					
16 (9)	226-255	30					

Figura 38. Tabla 10. Grupo 3. Episodios y fases. 7ª sesión

El proceso de escritura de este grupo se ha dividido en 16 episodios. Las interacciones orales de estos episodios son entre alumnos, entre profesora y grupo de trabajo y entre profesora y grupo-clase. Estas últimas interacciones se dan en los E1, E2, E5 (sexta sesión), E8 y E12 (séptima sesión). La función de estos episodios es:

1. Recuperar los conocimientos adquiridos en anteriores sesiones (E1).
2. Introducir y orientar la planificación del texto que deben producir (E2).
3. Realizar la puesta en común de la planificación que ha elaborado cada grupo (E5).
4. Conectar la séptima sesión con el trabajo realizado en anteriores sesiones (E8).
5. Elaborar la ficha de revisión (E12).

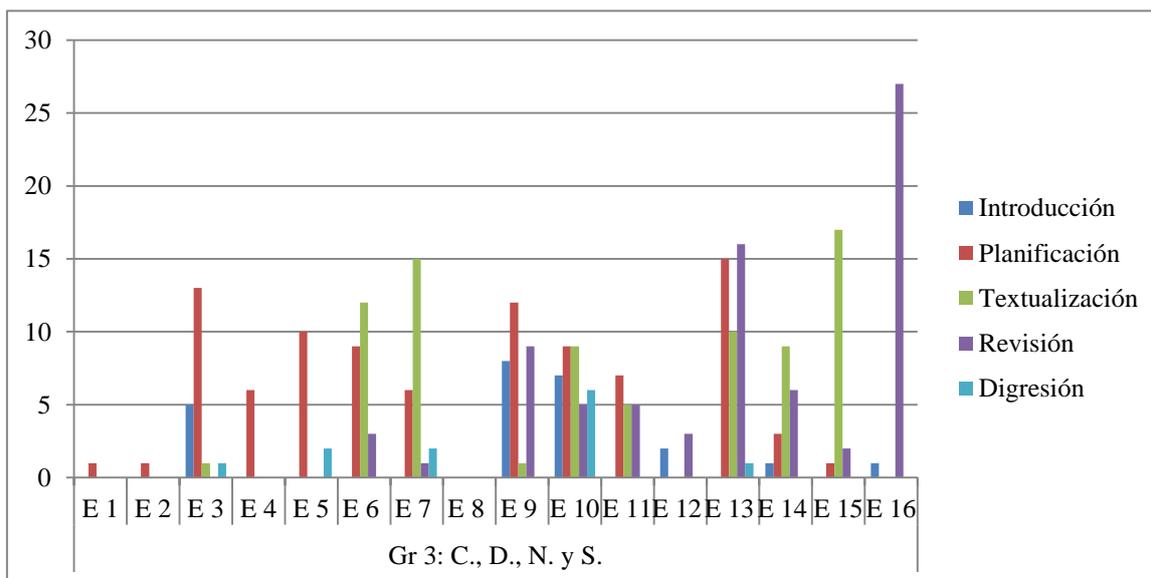


Figura 39. Gráfica 5. Grupo 3. Número de intervenciones según las fases de escritura

En las tablas 11 y 12 aparecen las intervenciones que corresponden a cada división de episodios (las que delimitan cada episodio y el total de ellas):

Grupo 3. 6ª sesión							
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7
Introd./Organ.	0	0	5	0	0	0	0
Planificación	1	1	13	6	10	9	6
Textualización	0	0	1	0	0	12	15
Revisión	0	0	0	0	0	3	1
Digresiones	0	0	1	0	2	0	2

Figura 40. Tabla 11. Grupo 3. Número de intervenciones según las fases de escritura. 6ª sesión

Grupo 3. 7ª sesión									
	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16
Introd./Organ.	0	8	7	0	2	0	1	0	1
Planificación	0	12	9	7	0	15	3	1	0
Textualización	0	1	9	5	0	10	9	17	0
Revisión	0	9	5	5	3	16	6	2	27
Digresiones	0	0	6	0	0	1	0	0	0

Figura 41. Tabla 12. Grupo 3. Número de intervenciones según las fases de escritura. 7ª sesión

La gráfica 5 plasma el número de intervenciones dedicadas a cada operación. Se observa en esta gráfica que:

1. Durante la sexta sesión (del E1 al E7) dominan las intervenciones dedicadas a la planificación, sin embargo, en los últimos episodios de esta sesión se inicia la fase de textualización. A medida que textualizan, revisan algunos aspectos de su escrito. Esta sesión se puede dividir en tres partes:

- E1 y E2: en los E1 y E2 las alumnas solo hacen una intervención en la interacción de la profesora con el grupo-clase. Esta interacción tiene como objetivo, por un lado, activar el conocimiento que han adquirido los alumnos a partir de las actividades de la secuencia y, por otro, orientar la planificación textual que tienen que elaborar los alumnos.
- Del E3 al E5: En estos episodios dominan las intervenciones dedicadas a la planificación:

E3. Sexta sesión de escritura.			
Tras la intervención de la profesora que sirve de inicio al proceso de escritura, las alumnas inician la planificación.			
40	N: Después del título podemos poner los datos.		
41	D: Espera. Para quién la vamos a escribir. Para los lectores. ¿Con qué finalidad vas a escribirla?		La alumna lee la planificación de la situación comunicativa que aparece en la plantilla.
42	N: Demostrar a la gente que no la		

	ha leído que la puede leer. Que es una historia muy interesante.		
43	C: ¿Quién lo escribe?		Deciden quién escribirá la planificación y el borrador
44	D: Yo. Siempre yo.		
45	N: A ver quién escribe la reseña. Mitad cada dos.		
46	D: Situación de comunicación. ¿Para quién escribes la reseña?		
47	S: Para los lectores del libro, ¿no? Supongo.		
48	C: O para los adolescentes del instituto		
49	N: Lo vamos a publicar en la revista.		
50	D: Para que los no lectores sean lectores del libro, ¿no?		
51	C: Para los alumnos del instituto. Vale, de acuerdo. ¿Con qué finalidad?		
52	S: Para que se interesen en el libro y lo lean.		
53	N: Que lean el libro.		
54	D: Para que los alumnos se interesen por la lectura del libro ya que son cosas con las que se convive a diario.		

Figura 42. Ejemplo 8. Grupo 3. E3

El E5 es una puesta en común de la planificación que ha elaborado cada grupo. En este episodio las alumnas comentan sus propuestas y reflexionan sobre aspectos de su texto. En las intervenciones de las alumnas durante este episodio se puede observar cómo hay una representación mental del texto que van a elaborar:

- a) Intervención 85: D. responde a la pregunta de la profesora sobre qué información darán de los personajes. La intervención de la alumna muestra

que el grupo se ha hecho una representación mental del texto. En esta representación han integrado algunos puntos que aparecen desglosados en la plantilla de planificación:

D: Nosotras íbamos a unirlo todo: los personajes, el conflicto...

- b) Intervención 132: N. le dice al grupo de qué manera podrían empezar su reseña. En la intervención anterior la profesora ha preguntado sobre qué modelo de la actividad de la SD dedicada a los inicios seguirán para su reseña. Hay una conexión entre la planificación que están elaborando (pre-texto) y las alternativas que les aportan los modelos. Esta comparación les permite crearse una representación mental de su texto:

N: Yo pondría la b, porque estamos hablando de los personajes.

- c) Intervención 136: Antes de esta intervención la profesora ha recordado a los alumnos que tienen que reflexionar sobre qué marcas del emisor y el receptor incluirán en su texto. La respuesta de D. a su grupo es:

D: De usted, que es más...

Sin embargo, esta marca de receptor no aparecerá ni en sus borradores ni en su texto final.

- En los E6 y E7, inician la textualización. Además de textualizar, hay otras intervenciones en las que planifican o revisan. En estos episodios hay recursividad de las fases. Así, la planificación, textualización y revisión están interrelacionadas. Esta interrelación se produce porque han elaborado en el E5 una representación mental del texto que les permite revisar los planes iniciales (véase 1.5.3). Esta recursividad se observa especialmente en el E6. En las intervenciones 150 y siguientes las alumnas jerarquizan las operaciones de escritura según niveles lingüísticos (Ganier, 2006), es decir, tienen en cuenta el texto en su globalidad para introducir revisiones, por ello, pueden reflexionar sobre en qué partes de su texto pueden incluir uno de los recursos lingüísticos: las preguntas retóricas:

E6. Sexta sesión de escritura.			
Tras la puesta en común de la planificación de cada grupo, las alumnas empiezan la textualización.			
148	C: ¿En qué año es?		La alumna pregunta por el año de publicación de la obra. Esta información aparece en el primer apartado de la plantilla de planificación.
149	D: Bueno, es igual, ya lo miramos.		
	XXX		
150	D: Y lo dejamos caer... ¿de qué va?		
151	N: Y luego ponemos una pregunta retórica.		El hecho de tener una representación global del texto, les permite saber dónde pueden introducir uno de los recursos lingüísticos. Esta es una diferencia con los otros grupos, que introducirán este recurso al final del proceso.
152	D: En plan...		
153	D: <i>Donde Scout y Jem</i>		
154	N: <i>Las protagonistas de la historia tendrán que afrontar</i>		
155	D: <i>Las críticas sobre su padre, un distinguido abogado.</i>		
156	N: <i>La historia la cuenta...</i>		
157	D: <i>Un distinguido abogado... en esta trama, en esta historia hay peleas, racismo, mentiras...</i>		
158	N: <i>¿De qué trata esta novela?</i>		
159	D: <i>De aventuras, peleas, pobreza, igualdad, racismo.</i> Ponemos unas cuantas: Igualdad, respeto, peleas, racismo, no sé.		

Figura 43. Ejemplo 9. Grupo 3. E6

2. Durante la séptima sesión continuarán con la escritura de su reseña. Esta sesión se puede dividir en cuatro partes:

- Del E8 al E11: una vez que la profesora activa los contenidos trabajados en las anteriores sesiones y organiza el trabajo de esta sesión (E8) a partir de la interacción con el grupo-clase (las alumnas no participan en esta interacción), el grupo se enfrenta al proceso de escritura. En estos episodios se puede observar la complejidad del proceso de escritura que sigue el grupo:
 - a) E9: las alumnas recuerdan el trabajo que realizaron la anterior sesión y planifican su texto. En este caso, y a diferencia de otros grupos, dejarán a un lado la plantilla de la SD y tomarán el texto de la contraportada de la obra como modelo para decidir qué contenido incluirán y cómo lo estructurarán. La operación de la mayoría de intervenciones (12) es la planificación del texto, que llevarán a cabo revisando la propuesta de planificación que aparece en la plantilla. Por ello, hay recursividad en esta parte del proceso de escritura ya que las alumnas reformulan los planes iniciales. Esta revisión es posible por lectura y análisis que realizan del modelo de género que han seleccionado:

E9. Séptima sesión de escritura.			
Tras la activación del trabajo realizado en anteriores sesiones, el grupo se enfrenta al proceso de escritura.			
39	C: ¿Estos son los datos?		C. pregunta sobre la planificación que elaboraron en la anterior sesión.
40	S: ¿Ya lo vais a pasar a limpio?		
41	C: Esto que pusimos aquí es todo esto, que lo juntamos.		C. intenta relacionar lo que escribieron con la plantilla de planificación.
42	N: Ya, pero es que ahora lo metemos aquí y mejor explicado.		N. revisa la planificación que elaboraron en la anterior sesión.
43	D: Exacto.		
44	N: A ver, ¿cómo empezamos?		
45	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... “La obra ha sido publicada en 1960” “La película...”		D. se refiere al texto que seleccionaron como modelo. La contraportada de la obra.
46	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género,		En la plantilla de planificación los datos aparecen en el primer

	tema.		apartado.
47	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.		D. revisa la planificación propuesta en la plantilla a partir del modelo que han seleccionado.
48	C: Al final, no, detrás de Harper Lee. Eso.		
49	N: En el libro los datos podemos ponerlos detrás o delante.		
50	D: Claro. Lo pasamos al final. Al final, no detrás de esto, cuando dice Harper Lee. Podemos ponerlo debajo y aquí ya pensamos en lo importante.		

Figura 44. Ejemplo 10. Grupo 3. E9

- b) E10: en este episodio son seis las digresiones de la tarea y siete las intervenciones que les sirven para organizar el trabajo. De las dedicadas específicamente al proceso de escritura: nueve son para textualizar, cinco para revisar y nueve para planificar.
- c) E11: el grupo se centra en la parte de la reseña dedicada a la valoración de la obra. Para ello vuelve a reflexionar sobre cómo organizará las ideas. Así pues, planifican esta parte en siete intervenciones; textualizan, en cinco intervenciones y revisan, en otras cinco:

E11. Séptima sesión de escritura.			
El grupo se plantea la escritura de la valoración de la obra.			
94	S: En la valoración hay que meter el lugar, los personajes...		
95	C: El argumento y el lugar.		
96	N: Podemos enganchar la valoración a cuando...		
97	D: Es que enganchar tanto... Ya hemos enganchado todo esto.		
98	N: Tiene que tener primero... luego valoración.		
99	D: Pero si primero ponemos en la estructura... y luego ya metemos la		D. evalúa las propuestas de estructura para la reseña. Se

	valoración y luego vamos a hablar otra vez de todos los personajes, queda un poco chungo.		hace una representación mental del texto que proponen sus compañeras y evidencia errores que pueden presentar. En el borrador y texto final se seguirá la estructura que defiende D.
100	N: Tipo como explicar pero resumido.		
101	N: Si queréis lo enganamos.		
102	D: A ver...Vale, no pasa nada, no pasa nada. “y <i>respeto</i> ”.		
103	C: <i>Es una niña. En un lugar.</i>		
104	D: <i>En un lugar</i> , es que, es un lugar que es frío, en el que la gente no sale casi a la calle y todo eso... hay que ponerlo.		
105	C: Vale, pues eso lo enganamos.		

Figura 45. Ejemplo 11. Grupo 3. E11

Tanto en el E10 como en el E11 vuelve a darse recursividad de las fases de escritura. Así la planificación, la textualización y la revisión están interrelacionadas. Esta interrelación se produce porque hay una representación mental del texto que desencadena la revisión (véase 1.5.3).

En la intervención 99 de D., se observa que detecta un problema en la propuesta textual de sus compañeras. Esta detección se debe a que hay una comparación entre el texto producido y las alternativas textuales que es capaz de activar (véase 1.5.1). La comparación es posible porque hay algún contacto entre el texto existente y un conjunto de conocimientos del que dispone esta alumna que le permite elaborar alternativas a la propuesta de planificación que aparece en la plantilla. Esta es la propuesta que siguen sus compañeras.

La comparación que establece entre la propuesta de textos y los conocimientos que tiene sobre elaboración textual le permite revisar los planes iniciales y operar para mejorar el texto que están produciendo (en este caso, es más un pretexto). Se confirma el modelo de revisión CDO (comparar, diagnosticar y operar) de Bereiter y Scardamalia (1987). La consecuencia de ello es la reformulación o revisión de los planes establecidos. Se daría, pues, un retorno a

la representación inicial que han elaborado de la tarea que deben realizar, esto es, una reelaboración de esta primera representación. Esto generaría recursividad de las fases de planificación y revisión porque se da una reformulación de los planes establecidos: una revisión que afecta a la planificación (véase 1.5.1).

- En el E12 el grupo-clase elabora la ficha de revisión. Las alumnas participan en tres ocasiones en la interacción entre la profesora y el grupo-clase que tiene como finalidad elaborar esta ficha. Las respuestas de las alumnas muestran que conocen los contenidos de aprendizaje que deben incluir en la reseña.
- Del E 13 al E15: en estos episodios disminuye de forma progresiva el número de intervenciones para planificar (E13:15; E14:3; E15:1) y para revisar (E13:16; E14:6; E15:2). La operación de textualización se da también en estos episodios (E13:10, E14:9). Aumenta considerablemente el número de estas intervenciones en el E15 (17) porque disponen de poco tiempo para escribir la última parte de su reseña (la recomendación).

El mayor número de revisiones se plantea en el E17 (el último de las sesiones de escritura) y en el E13. Este es el episodio que sigue al E12, en el que elaboran la ficha de revisión. De ello se puede deducir que esta ficha activa la revisión de algunos aspectos textuales:

E13. Séptima sesión de escritura. El grupo retoma la escritura de la valoración de la obra.			
141	N: Primero la hacemos y luego comprobamos.		
142	D: A ver, déjame tus preguntas. Vamos a pensar.		
143	N: ¿Por qué no hacemos primero XXX y luego vamos añadiendo cosas? Y luego ya a limpio XXX y vamos haciendo XXX.		
144	D: <i>Aunque también es pequeño.</i>		
145	N: Sí, sí, lo hacemos más resumido.		
146	D: Sí, y luego lo entrelazamos. Luego ponemos el lugar.		

Figura 46. Ejemplo 12. Grupo 3. E13

- E16: el grupo cierra la sesión con una revisión final, con la que las alumnas terminan el proceso de escritura de la reseña.

En la figura 47 aparece el número de episodios que corresponden a cada fase de la escritura. Se han eliminado las variables de organización e introducción del trabajo y de digresiones para poder centrar el análisis en la escritura.

Así, como aparece reflejado en la figura 47, el proceso de escritura de este grupo se caracteriza por trabajar en once episodios sin la mediación del grupo-clase:

- Solo uno de estos episodios está dedicado íntegramente a una fase de escritura (E3).
- En el resto de episodios hay recursividad de las fases de escritura (E4, E6, E7, E9, E10, E13, E14, E15, E16).
- A diferencia de otros grupos, el episodio final incluye la textualización del último párrafo de su texto. A pesar de que están textualizando, la mayoría de intervenciones están orientadas a la revisión de su escrito.

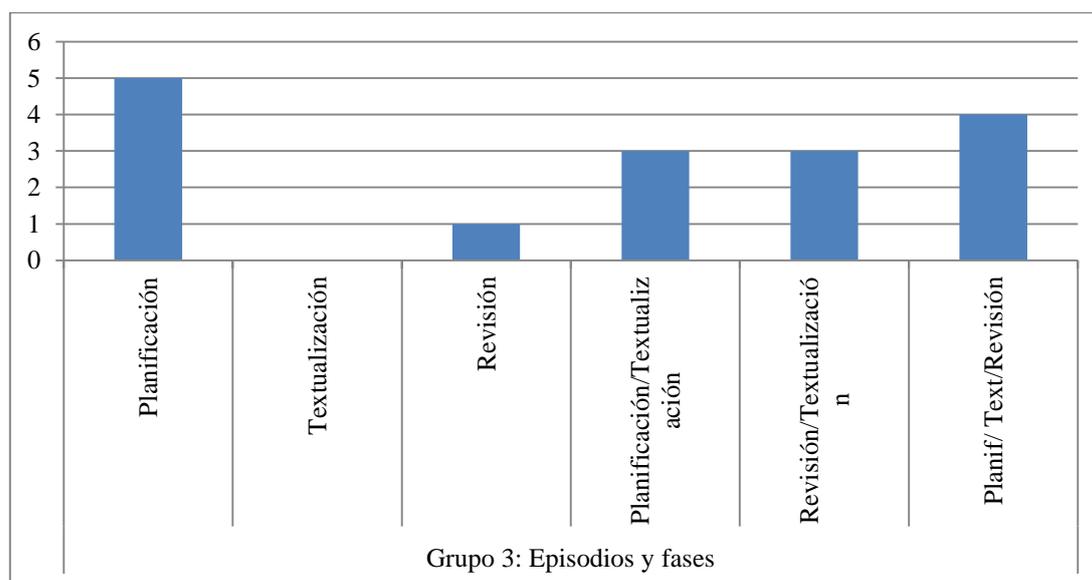


Figura 47. Gráfica 6. Grupo 3. Número de episodios según las fases de escritura

7.4. Descripción del proceso seguido por el Gr. 4

Grupo 4. 6ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción/ Organización	Planificación	Textualización	Revisiones	Digresiones
1	1-16	16					
2	17-20	4					
3	21-37	17					
4	38-66	29					
5	67-88	22					
6	89-99	11					
7	100-130	31					
8	131-156	26					
9	157-189	33					

Figura 48. Tabla 13. Grupo 4. Episodios y fases de escritura. 6ª sesión

Grupo 4. 7ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción/ Organización	Planificación	Textualización	Revisiones	Digresiones
10 (1)	01-08	8					
11 (2)	09-28	20					
12 (3)	29-58	30					
13 (4)	59-112	54					
14 (5)	113-127	15					
15 (6)	128-162	35					
16 (7)	162-183	22					
17 (8)	184-189	6					

Figura 49. Tabla 14. Grupo 4. Episodios y fases de escritura. 7ª sesión

El proceso de escritura de este grupo se ha dividido en 17 episodios. Las interacciones orales de estos episodios son entre alumnos, entre profesora y grupo de

trabajo y entre profesora y grupo-clase. Estas últimas interacciones se dan en los E1, E2, E6, E7 (sexta sesión), E10 y E14 (séptima sesión). La función de estos episodios es:

1. Recuperar los conocimientos adquiridos en anteriores sesiones (E1).
2. Introducir y orientar la planificación del texto que deben producir (E2).
3. Realizar la puesta en común de la planificación que ha elaborado cada grupo: en el E6 de los grupos que reseñan *Matar un ruiseñor* y en el E7 de los que reseñan *El puente de los cerezos*.
4. Conectar la séptima sesión con el trabajo realizado en anteriores sesiones (E10).
5. Elaborar la ficha de revisión (E14).

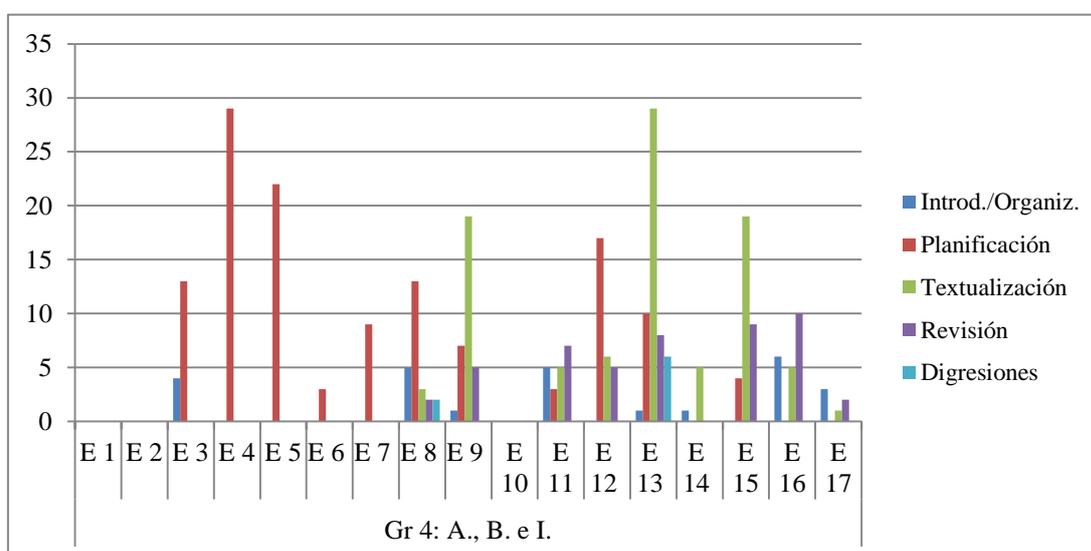


Figura 50. Gráfica 7. Grupo 4. Número de intervenciones según las fases de escritura

En las tablas 15 y 16 aparecen las intervenciones que corresponden a cada división de episodios (las que delimitan cada episodio y el total de ellas):

Grupo 4. 6ª sesión									
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9
Introd./Organ.	0	0	4	0	0	0	0	5	1
Planificación	0	0	13	29	22	3	9	13	7
Textualización	0	0	0	0	0	0	0	3	19
Revisión	0	0	0	0	0	0	0	2	5
Digresiones	0	0	0	0	0	0	0	2	0

Figura 51. Tabla 15. Grupo 4. Número de intervenciones según la fase de escritura. 6ª sesión

Grupo 4. 7ª sesión								
	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17
Introd./Organ.	0	5	0	1	1	0	6	3
Planificación	0	3	17	10	0	4	0	0
Textualización	0	5	6	29	5	19	5	1
Revisión	0	7	5	8	0	9	10	2
Digresiones	0	0	0	6	0	0	0	0

Figura 52. Tabla 16. Grupo 4. Número de intervenciones según la fase de escritura. 7ª sesión

La figura 50 plasma el número de intervenciones dedicado a cada operación de escritura. De esta manera se observa:

1. Durante la sexta sesión (del E1 al E9) las alumnas dedican casi la totalidad de las intervenciones a planificar. Esta sesión se puede dividir en dos partes: del E1 al E7 y del E8 al E9.

- Del E1 al E7: en los E1 y E2 las alumnas no intervienen durante la interacción de la profesora con el grupo-clase que sirve para recuperar los conocimientos adquiridos en anteriores sesiones. En el E1 se recuerda la necesidad de planificar antes de escribir un texto y las características del género que se han trabajado en las actividades de la secuencia didáctica y en el E2 se inicia la planificación del texto que tienen que elaborar.

Tras el E3, en el que cuatro de sus intervenciones (las que inician el episodio) están dedicadas a introducir y organizar el trabajo, las alumnas dedican todas sus intervenciones a planificar (E4 y E5):

E3. Sexta sesión de escritura.			
Después de la intervención de la profesora que sirve de inicio al proceso de escritura, las alumnas inician el trabajo.			
21	I: A ver, A., saca un folio.		
22	I.: Victoria, ¿qué tenemos que hacer? Tenemos que pensar lo que pondríamos. ¿No hace falta escribirlo?		La alumna se dirige a la profesora.

23		P: No, no, primero cogemos notas para después escribirlo, para tener una idea general, ¿vale?	
24	I: Ah, vale. A ver, ¿para qué escribimos la reseña?		I. inicia el proceso de escritura con la planificación de la situación comunicativa

Figura 53. Ejemplo 13. Grupo 4. E3

En el E6 y el E7 se hará una puesta en común de las planificaciones realizadas por cada grupo: en el E6 se realizará la planificación de los grupos que han leído *Matar un ruiseñor* y, en el E7, la de los grupos que han leído *El puente de los cerezos*.

- En los E8 y E9, las alumnas textualizan y revisan su texto. Además, estos episodios se inician con intervenciones en las que intentan organizar el trabajo de escritura y planificar cómo iniciarán su reseña. Así pues, se observa que, a pesar de dedicar los E4 y E5 a planificar su texto a partir de la plantilla de la secuencia didáctica, en el momento de iniciar la textualización aún necesitan más ayudas. Ante esta dificultad recurren a los modelos de género que aparecen en la secuencia:

E8. Sexta sesión de escritura.			
Tras la planificación realizada por el grupo y la puesta en común de todos los grupos, las alumnas inician la textualización.			
131	[B: El título me dejó un hueco, ¿no?		Esta intervención se solapa con la intervención anterior de la profesora en la que propone a los alumnos iniciar la textualización de su escrito.
132	I: Sí. Tenemos que pensarlo, eh?]		
133		P: ¿Cómo vais a empezar la reseña? ¿Os acordáis de que hicimos una actividad con diferentes maneras de empezar, que os pueden ayudar?	
134	I: Sí, yo también estaba pensando mirar una de...		

135		P: Empezamos ya.	
136	I: A ver... esta es muy completa. ¿Sabes? Porque...		Lee rápidamente la reseña que han seleccionado como modelo.
137	B: ¿Qué, ponemos algo del libro primero?		
138	I: ¿Ponemos algo de información de la obra primero?		
139		P: ¿Qué hacéis por aquí?	
	XXX		
140	I: Que habíamos pensado poner aquí como en la de aquí, que es muy completa. Aquí pone más o menos algo del autor y habíamos pensado en leerlo y.....		I. comenta a la profesora su propuesta de planificación a partir de la lectura del modelo.
141		P: Leerlo y poner aquí la información para hacerlo como el de <i>Náufragos</i> , ¿no? Vale. Muy bien.	
142	I: A ver... <i>desde hace más de veinte años...</i>		I. hace un intento de texto siguiendo el modelo de la secuencia didáctica.
143	A: Hombre, tampoco lo vamos a hacer igual.		A. revisa la propuesta de I. Risas.

Figura 54. Ejemplo 14. Grupo 4. E8

En el E8 este grupo, además de organizar su trabajo, dedica trece intervenciones a planificar, tres a textualizar y dos a revisar las propuestas de inicio que aporta una de las alumnas. Como se ha indicado, a pesar de la planificación de los anteriores episodios, aún debaten aspectos de la planificación a partir del análisis de modelos. La propuesta textual de I. para iniciar la reseña es rechazada por B. y A. al considerar que es muy similar al modelo. De ahí que la reemplacen por la que aparecerá en el borrador y el texto final (cláusula 1, borrador y texto final):

“B. Álvarez comenzó su trayectoria...”

En el siguiente episodio (E9), el que cierra la sexta sesión, las alumnas iniciarán la textualización (la operación de escritura que domina en este episodio), pero

también reflexionarán sobre la planificación de su escrito y revisarán algunas cuestiones:

E9. Sexta sesión de escritura.			
Una vez han decidido cómo inician su reseña, empiezan la textualización.			
157	I: Es que esto no sé cómo ponerlo... es que si lo lees tampoco es que se habla mucho de los libros que haya escrito. Es que sí que habla, pero yo no sé cómo ponerlo, no sé lo que ha escrito. Yo había pensado poner: <i>BA comenzó...</i>		I. reflexiona sobre cómo adaptar el modelo a su reseña. Hace explícitas las dificultades que tiene para iniciar su textualización. Por otro lado, hay planificación puesto que han creado representación mental del inicio de su texto. Esto se puede observar en su expresión “Yo había pensado poner...”
158	A: ¿Y si nos dejamos un espacio para hacer eso y lo buscamos en Internet? O se lo preguntamos a Victoria directamente...		
159	I: Victoria, una cosa, para poner esto, aquí no es que cuente mucho sobre las obras que ha escrito anteriormente. Yo había pensado poner cómo empezó su trayectoria profesional...		
160		P: Vale, muy bien...vale.	
161	I: Pues entonces... <i>comenzó su trayectoria profesional escribiendo en</i>		
162	B: <i>Escribiendo en el diario XXX</i> ¿coma?		
163	I: <i>Pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes... Poniéndolo alto... la novela de ELPC</i>		I. dicta el texto y B. copia.
164	B: ¿Entre comillas?		
165	I: Sí, ponlo. Yo es lo que pondría de ella...		
166	A: Yo también.		

167	I: A ver, “en Náufrago”, yo de esto pasaría porque no sabemos nada de él, habla si de Barcanova y 2005 y todo eso, yo de eso pasaría y ya iría al argumento... <i>El protagonista va a recorrer. Vale... La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por...</i>		I. lee un fragmento de la reseña de la SD (“El protagonista va a recorrer...”) y lo adapta a su reseña.
168	A: <i>Las historias de sus antepasados</i>		
169	B: Y por la vida, también.		
170	I: <i>Por la vida y las historias de sus antepasados.</i>		

Figura 55. Ejemplo 15. Grupo 4. E9

En las intervenciones 140, 142, 143 del E8 y en las intervenciones 157, 159 y 167 del E9, se observa la recursividad del proceso de escritura: la planificación desencadena revisiones del pre-texto. Esta recursividad se produce porque hay una representación mental del texto a partir del modelo (véase 1.5.2 y 1.5.3) generada a partir de la lectura, el análisis y la selección de un modelo de género. Esta representación del texto se ha creado de forma paralela a la representación que resulta de la plantilla de planificación. La representación creada a partir de los modelos la olvidarán una vez redactado el inicio de su reseña (en la séptima sesión).

2. Durante la séptima sesión las alumnas continúan con la escritura de su reseña. Esta sesión se puede dividir en tres partes:

- Del E10 al E12: en el E10 la profesora recupera los conocimientos trabajados en las anteriores sesiones y organiza las actividades que realizarán en esta sesión. Las alumnas no hacen ninguna intervención en este episodio. A partir del E11 se enfrentan al proceso de escritura. En estos episodios hay intervenciones en las que planifican, textualizan y revisan, pero en el E11 predominan aquellas dedicadas a la revisión del trabajo realizado en la anterior sesión (E11: en 7 de las 19 intervenciones se observa esta operación) y en el E12 predominan las intervenciones en las que planifican su texto (E12: 17/28).

En el E11 organizan su trabajo y revisan el texto que elaboraron en la anterior sesión para continuar con la textualización:

E11. Séptima sesión de escritura.			
Tras la puesta en común, las alumnas revisan el trabajo realizado en la anterior sesión e inician la textualización de la primera parte de la reseña (los datos de la obra) a partir de la plantilla de planificación.			
9	Va, tú sigue que yo sé lo que me hago.		
10	B: Nos hemos quedado en “ <i>ella comienza apartándose de ella...</i> ”.		
11	I: A ver... hicimos lo de... a ver... esto qué sería ¿el tema, el género o qué?		I. revisa el escrito elaborado en la anterior sesión. Es una relectura del texto producido (Milian, Guasch y Camps, 1990).
12	B: Un poco así como el argumento. Victoria, ¿esto sería el argumento?		
13		P: A ver, dais información sobre la escritora, sobre el protagonista y sobre tal. Dais información ahí, ¿no?	
14	I: Sí.		
15		P: ¿Y qué duda había?	
16	I: Yo es que creía que era más o menos el tema, pero me ha dicho B. que no, que era más o menos el argumento.		
17		P: A ver, <i>el protagonista vive unos cambios que son tal tal, vive al principio.</i> Esto es la historia, el tema, ¿os acordáis? Era la entrada en el mundo de los adultos.	
18	A: Vale, venga, voy a escribir yo.		
19	I: A., te tiene que caber aquí el tema.		

Figura 56. Ejemplo 16. Grupo 4. E11

En el E12 dominarán las intervenciones de planificación (17). Además de estas, dedicarán seis a textualizar y cinco a revisar:

E12. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas planifican y textualizan la información de la obra que incorporarán en la reseña. Este episodio es el tercero de la séptima sesión de escritura.			
44	I: Dónde y cuándo.		
45	A: En la aldea esa.		
46	B: Y cuándo.		
47	A: En los antepasados		Risas.
48	B: ¡Hala! Ahora tenemos que valorar a los personajes...		
49	I: Luego le ponemos nuestra valoración en vez de hacer otra vez personajes... Y ya el argumento: "una historia..."		Planifican su reseña.
50	B: Victoria, ¿cuándo ocurre esto?		Se dirigen a la profesora.
51		P: ¿No se sabe, verdad? En ningún momento, no hay por qué poner todo...	
52	Todas: Pues no lo ponemos...		
53		P: Tampoco tenéis que poner todo.	
54	I: A ver, <i>la historia transcurre en una aldea de montaña... de campesinos... chinos... de China...</i>		Textualizan el borrador.
55	A: <i>De campesinos chinos de China.</i> Hombre, campesinos eran.		
56	B: De campesinos chinos de China, vecina. En mayúsculas....		Risas. Incluyen una revisión ortográfica.

Figura 57. Ejemplo 17. Grupo 4. E12

A partir de ahora, la operación de planificación no será la principal porque las alumnas han elaborado una representación mental del texto que deben crear a partir de la plantilla de planificación. En este caso no hay de representación

mental del género. Esta representación del género es la que el grupo ha elaborado al final de la sesión sexta, pero la olvidan cuando vuelven a la escritura en la séptima sesión. Entre las alumnas hay un acuerdo tácito en seguir la plantilla: ninguna se plantea otra alternativa para su escrito. Una vez que ya han elaborado esta representación, pasarán a textualizar su escrito.

- Del E13 al E15: en estos episodios las alumnas textualizan y de forma secundaria planifican y revisan algunas aspectos.

En el E13 textualizan la parte de la reseña que corresponde con la valoración de la novela: en 29 intervenciones ese observa esta operación, en diez intervenciones planifican aspectos de su texto y en ocho intervenciones revisan.

En el E14 el grupo-clase elabora la ficha de revisión. Al mismo tiempo que se elabora esta ficha, las alumnas continúan con la textualización de su reseña.

Por último, en el E15 son 19 las intervenciones cuya finalidad es textualizar, en nueve de ellas la finalidad es revisar y en cuatro, planificar.

- E16 y E17: la operación que predomina es la de revisión. También dedican parte de sus intervenciones a organizar la escritura del texto final.

En esta sesión no hay recursividad de las fases de escritura: la planificación no está unida al proceso de revisión. La jerarquización de las operaciones de escritura se establece según la linealidad textual (Ganier, 2006): las alumnas escriben una frase, la vuelven a leer, introducen algún cambio, si procede, y escriben la siguiente frase. No se dan revisiones que afecten a la estructura del texto, es decir, el contenido se adapta a la estructura (en este caso a la propuesta de planificación que aparece en la plantilla), sin que se produzcan cambios estructurales y profundos para adaptar el texto al contenido. Tampoco hay una comparación entre el texto que se están elaborando y otras alternativas (véase 1.5).

En cambio, al final de la sexta sesión, en el momento en que recurren a los modelos sí que se observa esa recursividad (figuras 54 y 55). En la intervención 140 (E8) I. explica a la profesora cuál es el modelo que seguirán en la elaboración de su reseña. Esta decisión parte del análisis de los modelos que realizan para decidir cuál es más adecuado a la reseña que quieren elaborar. La

profesora completa la intervención de I. explicitando que lo harán como la reseña de *Náufrago* que aparece en la SD. Se observa cómo el modelo les permite planificar el contenido y la estructura de su reseña:

I: Que habíamos pensado poner aquí como en la de aquí, que es muy completa. Aquí pone más o menos algo del autor y habíamos pensado ponerlo...

En la intervención 157 y 167, I. identifica el problema que tiene (no sabe cómo escribir la información sobre la trayectoria profesional de la escritora). En este caso, se observa cómo compara la reseña seleccionada con el modelo con la representación mental que han construido de su texto:

157 I: Es que esto no sé cómo ponerlo... es que si lo lees tampoco es que se habla mucho de los libros que haya escrito. Es que sí que habla, pero yo no sé cómo ponerlo, no sé lo que ha escrito. Yo había pensado poner: *BA comenzó...*

167 I: A ver, “en *Náufrago*”, yo de esto pasaría porque no sabemos nada de él, habla si de Baranova y 2005 y todo eso, yo de eso pasaría y ya iría al argumento... *El protagonista va a recorrer. Vale... La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por...*

Hay, pues, un contacto entre el modelo de género y las alternativas que las alumnas pueden aportar. Esta comparación les permite revisar sus planes iniciales de escritura:

171 I: No, a ver, aún estamos en información. Es que, a ver, esto, entonces yo ahora pasaría aquí y contaría lo de...

En esta intervención I. rechaza la propuesta de la compañera⁵¹ porque no se ajusta a la planificación establecida tras la lectura y tras la selección de un modelo de género como referencia. Esta planificación es una reelaboración de los planes iniciales, es decir, una revisión de la propuesta que aporta la plantilla de planificación, una revisión que es posible por la comparación del modelo con las alternativas textuales que las alumnas han creado.

Sin embargo, en la siguiente sesión, ya no se volverá a observar esta recursividad de las fases de escritura:

⁵¹ Inaudible en las grabaciones.

E13. Séptima sesión de escritura. Las alumnas planifican y textualizan la valoración.			
59	I: Valoración de los personajes...		La alumna hace referencia a uno de los apartados de la plantilla de planificación.
60	A: ¿Punto y aparte?..		
61	B: Sí, pon punto y aparte.		La cohesión del texto mediante este signo de puntuación se justifica por los apartados que conforman la plantilla, no por las unidades del texto que elaboran.
62	I: A ver, ¿qué nos ha gustado menos de Bei-Fang?		
63	B: <i>Su capacidad de XXX</i>		
64	A: Dentro de lo que cabe.		
65	I: <i>La capacidad que tiene Bei-Fang para comprender las cosas de la vida...</i>		Textualizan.
66	A: <i>La capacidad que tiene Bei-Fang de comprender las cosas de la vida...Sí, eso. ¿Punto y aparte, no? Y la abuela... Cómo le hace reflexionar, ¿no?</i>		A. copia la propuesta de I.
67	I: <i>Cómo le hace...</i>		
68	A: No, no, no.		
69	I: <i>Cómo le cuentan las cosas.</i>		
70	A: <i>Cómo le cuenta las cosas para que ella reflexione, ¿eh? ¿o no?</i>		

Figura 58. Ejemplo 18. Grupo 4. E13

En el fragmento seleccionado no hay recursividad de las operaciones sino que se daría una secuenciación lineal de las operaciones de escritura (proceso de *decir el conocimiento*, véase 1.1.1): se produce un fragmento del texto, se revisa y, si se considera necesario, se introduce algún cambio. Después se vuelve a planificar y se textualiza otro fragmento para seguir con las mismas operaciones. Esta es una jerarquización de las operaciones de escritura según la organización

espacial del texto (Ganier, 2006) que no tiene en cuenta el texto desde su globalidad.

En la figura 59 aparece el número de episodios que corresponden a cada fase de la escritura. Se han eliminado las variables de organización e introducción del trabajo y de digresiones para poder centrar el análisis en la escritura.

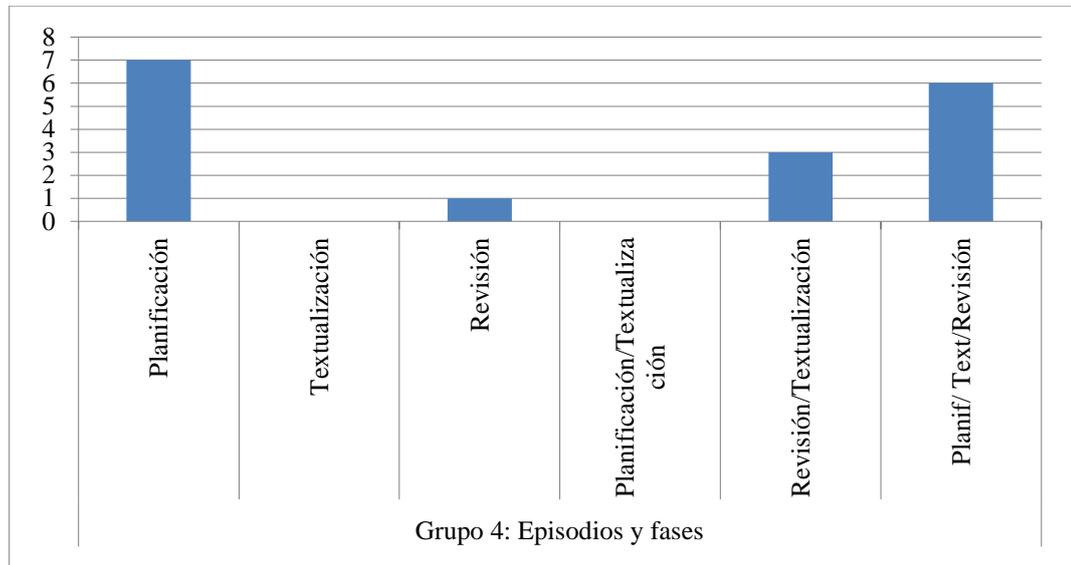


Figura 59. Gráfica 8. Grupo 4. Número de episodios según las fases de escritura

En el análisis de los episodios dedicados a las fases de escritura, se observa que en once episodios este grupo interacciona entre sus miembros sin que haya interacciones con el grupo-clase. De estos episodios:

- Tres de ellos están dedicados íntegramente a la planificación (3/11): E3, E4 y E5.
- Uno de ellos está dedicado a la revisión (1/11). Es el último episodio, en el que hacen una revisión final de su escrito.
- En siete de estos episodios se dan intervenciones en las que planifican, textualizan y revisan (7/11), aunque solo hay recursividad en dos de ellos. Son los últimos de la sexta sesión, en los que planifican, textualizan y revisan (E8 y E9). En la séptima sesión planifican, textualizan y revisan en E11, E12 y E13. La recursividad en estos casos es lineal.
- Al final del proceso de escritura, textualizan y revisan en E15 y E16. Vuelve a ser una recursividad lineal.

7.5. Descripción del proceso seguido por el Gr. 5

Grupo 5. 6ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción/ Organización	Planificación	Textualización	Revisiones	Digresiones
1	1-16	16					
2	17-20	4					
3	21-46	26					
4	47-83	37					
5	84-94	11					
6	95-119	25					
7	120-129	10					
8	130-145	16					
9	146-184	39					

Figura 60. Tabla 17. Grupo 5. Episodios y fases. 6ª sesión

Grupo 5. 7ª sesión							
Episodios	Turnos	Total de turnos	Introducción/ Organización	Planificación	Textualización	Revisiones	Digresiones
10 (1)	01-15	15					
11 (2)	16-63	48					
12 (3)	64-107	44					
13 (4)	108-137	30					
14 (5)	138-141	4					
15 (6)	142-184	43					
16 (7)	185-209	25					
17 (8)	210-256	47					
18 (9)	257-269	13					
19 (10)	270-304	35					

Figura 61. Tabla 18. Grupo 5. Episodios y fases. 7ª sesión

El proceso de escritura de este grupo se ha dividido en 19 episodios. Las interacciones orales de estos episodios son entre alumnos, entre profesora y grupo de trabajo y entre profesora y grupo-clase. Estas últimas interacciones se dan en los E1, E2, E5 y E6 (sexta sesión), E10 y E15 (séptima sesión). La función de estos episodios es:

1. Recuperar los conocimientos adquiridos en anteriores sesiones (E1).
2. Introducir y orientar la planificación del texto que deben producir (E2).
3. Realizar la puesta en común de la planificación que ha elaborado cada grupo: en el E5 de los grupos que reseñan *Matar un ruiseñor* y en el E6 de los que reseñan *El puente de los cerezos*.
4. Conectar la séptima sesión con el trabajo realizado en anteriores sesiones (E10).
5. Elaborar la ficha de revisión (E15).

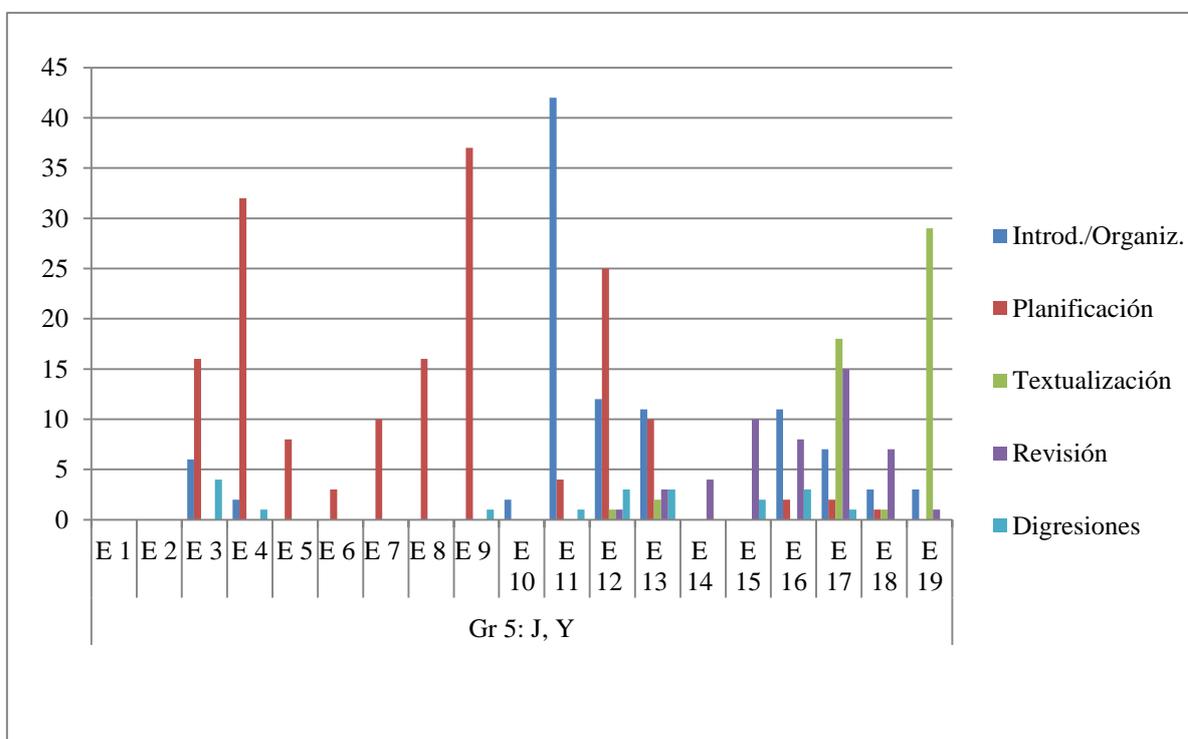


Figura 62. Gráfica 9. Grupo 5. Número de intervenciones según las fases de escritura

En las tablas 19 y 20 aparecen las intervenciones que corresponden a cada división de episodios (las que delimitan cada episodio y el total de ellas).

Grupo 5. 6ª sesión									
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9
Introd./Organ.	0	0	6	2	0	0	0	0	0
Planificación	0	0	16	32	8	3	10	16	37
Textualización	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Revisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Digresiones	0	0	4	1	0	0	0	0	1

Figura 63. Tabla 19. Grupo 5. Número de intervenciones según las fases de escritura. 6ª sesión

Grupo 5. 7ª sesión										
	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19
Introd./Organ.	2	42	12	11	0	0	11	7	3	3
Planificación	0	4	25	10	0	0	2	2	1	0
Textualización	0	0	1	2	0	0	0	18	1	29
Revisión	0	0	1	3	4	10	8	15	7	1
Digresiones	0	1	3	3	0	2	3	1	0	0

Figura 64. Tabla 20. Grupo 5. Número de intervenciones según las fases de escritura. 7ª sesión

En la gráfica 9 aparece el número de intervenciones clasificadas según la operación de escritura. De esta manera se observa que:

1. Durante la sexta sesión (del E1 al E9) los alumnos dedican casi la totalidad de las intervenciones a planificar. También hay un número reducido de intervenciones en las que organizan su trabajo o hacen digresiones sobre cuestiones ajenas a la tarea de escritura:

E4. Sexta sesión de escritura.			
Después del episodio en el que los alumnos planifican la situación comunicativa de la reseña, continúan con la planificación del contenido de la obra que incluirán.			
47	Y: Estructura. Obra.		Lee el primer apartado de la plantilla de planificación.
48	J: A ver.		
49	Y: Año de publicación.		

50	J: Como salga... Ahí no va a salir. Seguro que esas cámaras...		Hacen referencia a la grabación en vídeo de la sesión de clase.
51	Y: A ver...		
52	J: Qué vamos a poner...		
53	Y: Estructura. Obra. Año de publicación...		Vuelve a leer el primer apartado de la plantilla de planificación.
54	J: Noviembre de (...)		
55	Y: Noviembre de 2003. Género, tema...		Lee el segundo apartado de la plantilla.
56	J: Mira el género a ver cuál era.		
57	Y: El género::		
58	J: ¿Género? A ver cuál era. Yo lo apunté aquí.		
59	P: A ver, hacemos la puesta en común...		La profesora propone al grupo-clase iniciar la puesta en común de la planificación realizada por cada grupo.
60	J: Lo miramos aquí: drama, aventuras, fantasía		
61	Y: Fantasía.		
62	J: ¿Fantasía? ¿Seguro? No/:::		
63	Y: Sí::y realidad.		
64	J: No:::		
65	Y: Sí:::		
66	J: ¿Qué tal::? amor no está ... o ¿amor es en valores? No, es en tema. Aventuras...		
67	Y: De aventuras no hay nada...		
68	J: La aventura de esa (...)		
69	Y: No::		
70	J: Está contando la historia.		
71		P: ¿Hacemos la puesta	La profesora inicia la puesta en

		en común?	común de la planificación realizada por los grupos.
--	--	-----------	---

Figura 65. Ejemplo 19. Grupo 5. E4

2. Durante la séptima sesión los alumnos continúan con la escritura de su reseña: inician la textualización y revisan algunos aspectos de su texto pero, como se observa en la gráfica, tienen muchas dificultades para iniciar la textualización.

Esta sesión se puede dividir en cuatro partes:

- Del E10 al E13: la operación que predomina es la planificación de su texto. En el E10 la profesora recupera los contenidos trabajados en las anteriores sesiones y organiza la tarea de escritura que llevarán a cabo en esta sesión. Durante este episodio los alumnos:

a) Organizan su trabajo y se establecen el objetivo:

J.: (interv. 4) Hoy había que entregar ya el borrador y hacer la reseña. XXX esto ya está.

b) Informan a la profesora de que ellos aún no han iniciado la valoración de la obra que reseñan (intervenciones 13 y 14).

En los E11, E12 y E13 el grupo dedica todo su esfuerzo a organizar e iniciar su trabajo pero hay diferencias entre los episodios. Mientras que en el E11 la mayoría de intervenciones son para organizar su trabajo, (42) seguidas de las de planificación (4) y las digresiones (1), en el E12 predominan las intervenciones en las que planifican su texto (25) y organizan su trabajo (12). Por primera vez en el proceso de escritura aparecen junto a textualizaciones (1) y revisiones (1). Por otro lado, en el E13, el número de las intervenciones en las que organizan y planifican es similar (11 y 10), en este caso también aparecen operaciones de textualización (2) y de revisión (3). Los ejemplos que aparecen a continuación muestran la organización del trabajo y la planificación del texto que realiza este grupo:

E12. Séptima sesión de escritura.

Después de buscar modelos para iniciar la textualización y tras la intervención de la profesora que les recuerda qué actividad de la SD les puede ayudar en ello, los alumnos planifican los datos sobre la obra que incluirán en su texto y se plantean cómo iniciarla.

77	Y: Esto es una reseña		Y., después de buscar reseñas que los ayuden a iniciar la
----	-----------------------	--	---

			textualización, considera que ya ha encontrado una de ellas.
(...)			
78	Y: Cuando quieras empezamos...		
79	J: Yo estoy empezando ya.		
	XXX		
80	J: Año equis		
81	Y: Yo creo que está mal.		Y., en el episodio anterior, tiene dificultades para hacerse una representación del género a partir de los textos que ofrece la SD. A pesar de las propuestas de su compañero y de la intervención de la profesora, continúa creyendo que no siguen el modelo adecuado.
82	J: Tú erre que erre.		
83	Y: Cuánto has puesto... con una palabra y ya hacemos la reseña.		Y. hace referencia a los apuntes que toma J. en la plantilla de planificación.
84	J: Yo con una palabra puedo hacer un resumen... o una frase.		

Figura 66. Ejemplo 20. Grupo 5. E12.1

E12. Séptima sesión de escritura.			
J. y Y. ya han decidido qué modelo tomarán para iniciar su reseña.			
98	J: Medio crítica, medio resumen		
99	Y: <i>La historia transcurre en China</i>		
100	J: Muy bien, muy bien. A ver, hemos elegido el 3. Tenemos que hacer referencia a algo de la portada o al título, algo así... por dios. En la portada sale un fantasma chino por lo tanto transcurre en China.		

Figura 67. Ejemplo 21. Grupo 5. E12.2

E13. Séptima sesión de escritura.			
Los alumnos revisan la propuesta de Y. de inicio del texto			

114	Y: <i>La historia transcurre en China.</i> Ponlo.		
115	J: Pero ahí no estás haciendo referencia a nada de la obra. Escribe.		
116	Y: Capici.		
117	J: A ver... <i>Dado que en China hay muchos cerezos el título se llama...</i>		
118	Y: Es una mierda.		
119	J: Lo sé, pero es lo único que hace referencia al título.		

Figura 68. Ejemplo 22. Grupo 5. E13.1

- Del E14 al E16: En estos episodios la mayoría de intervenciones se realizan para revisar aspectos del texto. En el E14 este grupo revisa sus propuestas para iniciar el texto (figura 69) y en el E15 el grupo-clase elabora una ficha de revisión. Esta ficha desencadena la reformulación de la representación mental que han creado de su texto (figura 70):

E14. Séptima sesión de escritura.			
138	Y: El título ya lo tengo... la historia. <i>El título da referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos hechos importantes...</i>		Y. lee el texto que ha elaborado.
139	J: <i>El título hace referencia al cerezo en el que la abuela siempre cuenta su historia, además la mayoría de sus historias transcurren en el puente de los cerezos.</i>		J. lee su texto.
140	Y: Es lo mismo pero con diferentes palabras.		
141	J: No, el mío es mejor... en el tuyo ya no lo pone eso.		Evalúan cuál de las dos propuestas es mejor.

Figura 69. Ejemplo 23. Grupo 5. E14

E15. Séptima sesión de escritura.			
Elaboración por el grupo-clase de la ficha de revisión.			
142		P: Vamos a ver. A ver, atended. Hacemos un pequeño paréntesis. En función de lo que hemos trabajado en las actividades, ¿cómo sabéis que vuestra reseña va bien?, ¿cómo os dais cuenta de que va por buen camino?	
143	J: No hay manera de saberlo.		
144	Alumna: Porque vas preguntándote más o menos, vas mirando lo que hay ahí, te preguntas.		
145		P: ¿Qué preguntas?	
146	Alumno: La tabla que hay aquí.		
147		P: La tabla de planificación. ¿Y qué os preguntáis? ¿Cómo sabéis que está bien?	
148	Alumna: La estructura		
	[...]		
151		P: Si está bien estructurada, es decir, si está ordenada la información. En una reseña, ¿qué significa? Que haya información, valoración y recomendación. ¿Cómo lo escribimos? ¿Está bien estructurada, es decir, ...?	
	[...]		Los alumnos proponen enunciados para recoger esta revisión en la ficha.
155	J: = Ay, que lo estamos haciendo mal.		
	[...]		El grupo-clase continúa la elaboración conjunta de la ficha.
162	Y: Yo lo estoy haciendo		

	bien.		
163	J: Ah, ¿sí?, ¿has hecho una valoración?		
	[...]		Y. sigue afirmando que en su reseña sí hay valoración de elementos. J. intenta mostrarle que no es así.

Figura 70. Ejemplo 24. Grupo 5. E15.1

En el E16 J. recuerda que la representación mental que se habían hecho del texto no es adecuada al género de la reseña, puesto que no están incluyendo un análisis o valoración de la misma. Sin embargo la reflexión de J. no es respaldada ni por su compañero ni por la profesora. En este episodio hay una detección e identificación del problema que se convierte en revisión del texto gracias a la ficha de revisión. Esta ayuda de la secuencia desencadena una nueva representación mental del texto que deben realizar. A partir de ahora habrá recursividad de las diferentes fases de escritura: hay una revisión o reelaboración de los planes iniciales. Se da, por tanto, una comparación entre el texto que elaboran y las alternativas textuales de las que dispone el alumno que son activadas o representadas (véase 1.5) por la ficha de revisión:

E16. Séptima sesión de escritura.			
Continúan la textualización.			
192	J: A ver, valoración.		
193	Y: Vamos a llamar a Victoria.		
194	J: Voy a tachar todo esto.		
	XXX		
195	J: Valoración.		
196	Y: Victoria, ¿esto está bien?		Y. pide ayuda a la profesora.
197		P: ¿Cómo vais?	
198	Y: Mal.		
199		P: Está bien. Está muy bien. ¿Qué problema hay?	

200	J: Está mal, la valoración, está mal.		
201	Y: Pues dejámelos.		
202		P: Venga, va.	

Figura 71. Ejemplo 25. Grupo 5. E16

- Del E17 al E19: A partir del E16 se acelera la textualización de su escrito que va unido a una revisión del texto:
 - a) E17: la revisión del texto se hace visible en 15 intervenciones. En 18 textualizarán y en dos planificarán. Hay también intervenciones en las que organizan del trabajo (7) y hacen digresiones (1):

E17. Séptima sesión de escritura.			
Una vez que J. se percata de que su texto no se ajusta al género, activan la fase de textualización. En esta fase hay recursividad de las fases de planificación y revisión.			
210	J: Oye, es que esto está mal a partir de ahí. Empezamos <i>en la historia te das cuenta...</i> , mejor, ¿no? porque si no se van a hacer un lío... va a haber un lío de...		J. es quien tenía en cuenta los modelos y quien se percata de que su texto no se ajusta al género. Además, introduce revisiones de aspectos discursivos.
211	Y: Aquí ya empieza la historia.		
212	J: Claro, por eso, <i>la historia cuenta...</i> porque si no se van a hacer un lío...		
213	Y: No hay que ser tan tonto... una joven chica enamorada... aquí ya se nota que empieza la historia.		
214	J: Ah, vale, no es... perdón. Cada uno la historia que ha contado la abuela...		
	XXX		
215	J: Esto queda mal...		
	XXX		
216	J: <i>En un pueblo.</i> Si no se hacen mucho lío... en un pueblo, vamos a poner.		

	[...]		
223	J: Vale, ¿ahora cómo continuamos?		
224	Y: Ya lo tenía, pero se me ha ido. No lo sé. XXX <i>se reúne con</i> XXX		
225	J: Es demasiado rollo, vamos a hacerla más corta.		J. ya se ha hecho una representación mental del género, lo que le permite introducir revisiones del texto en su globalidad.
226	Y: Vamos a hablar de los personajes y así ya nos lo quitamos.		
227	J: No, <i>Bei-Fang se aloja con su abuela una pobre...</i>		
228	Y: XXX		
229	J: ¿Cómo?		
230	Y: Que yo pongo el nombre de la abuela.		
231	J: No hace falta.		

Figura 72. Ejemplo 26. Grupo 5. E17

En este episodio hay recursividad de las fases: la revisión supone cambios en la planificación realizada, esto es, supone una reelaboración de la representación mental del texto.

- b) E18: En este episodio los alumnos revisan su escrito con la ayuda de la profesora. La intervención de la docente reforzará la propuesta textual de J.
- c) E19: en este último episodio la operación que predomina es la textualización (29 intervenciones de un total de 33). Tras la reelaboración de la representación mental del texto a partir de la ficha de revisión, se acelera el proceso de textualización. Esto se ve reforzado por la necesidad de terminar el texto porque al final de esta sesión deben entregar el borrador de la reseña.

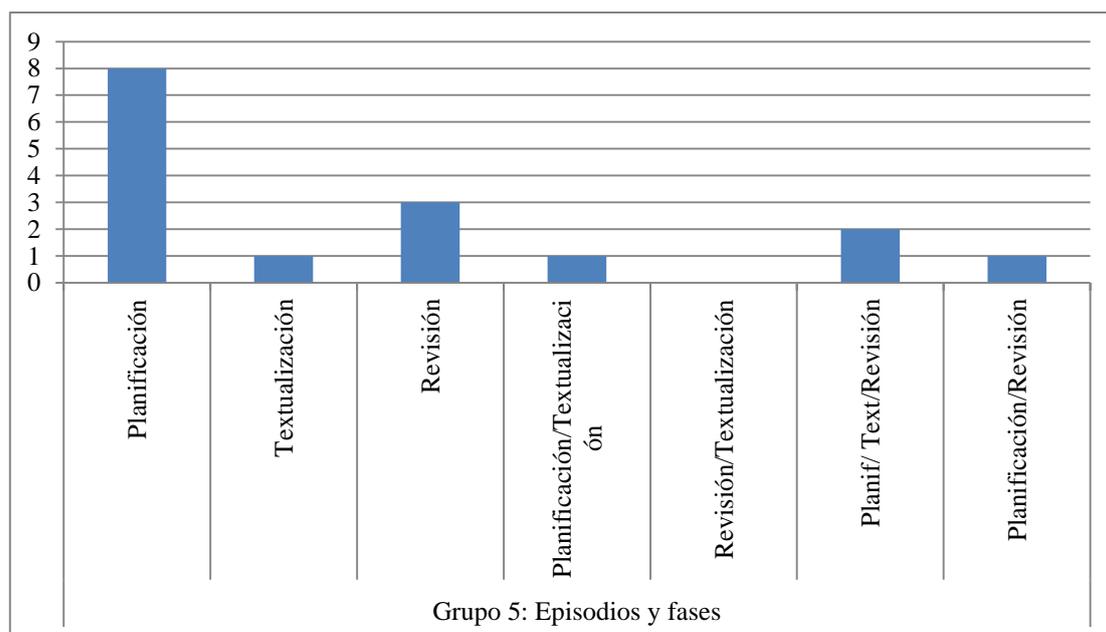


Figura 73. Gráfica 10. Grupo 5. Número de episodios según las fases de escritura

En la figura 73 aparece el número de episodios que corresponden a cada fase de la escritura. Se han eliminado las variables de organización e introducción del trabajo y de digresiones para poder centrar el análisis en la escritura.

En el análisis de los episodios dedicados a las fases de escritura, y tal y como aparece reflejado en la figura 73, se observa que:

1/ Son trece los episodios en los que el grupo sin la interacción del grupo-clase:

- Seis de estos episodios están dedicados íntegramente a la planificación: E4, E7, E8, E11 y el E12.
- Dos de ellos están dedicados completamente a la revisión: E14, E18.
- Uno de ellos está dedicado a la textualización: E19.

Por tanto, hay nueve episodios en los que solo ponen en práctica una operación de escritura. Es el grupo que más episodios dedica a una de las operaciones sin que haya recursividad entre ellas. Este sería una consecuencia de las dificultades del grupo para representarse el texto.

- Son cuatro los episodios en los que hay recursividad de las fases: los alumnos planifican, textualizan y revisan alguno de los aspectos de las reseñas:
 - a) El E17 es el más complejo en este sentido. Este episodio es el que sucede al episodio en el que se revisa el texto mediante la ficha de revisión.
 - b) En el E9 y el E19 planifican y revisan.

2/ Este grupo tiene muchas dificultades para hacerse una representación mental del texto que deben componer, de ahí que sea el grupo que dedica más episodios a planificar y organizar el trabajo.

3/ La ficha de revisión es la ayuda que permite al grupo redirigir la escritura, a partir del episodio en el que se elabora esta ayuda los alumnos activan procesos de revisión y textualización.

4/ Son pocos los episodios en los que hay recursividad de las diferentes fases de la escritura. Esto sería una muestra de las dificultades de escritura que presenta el grupo.

5/ Este grupo cierra las sesiones de escritura en el aula con un episodio de textualización. Esto lo diferencia de otros grupos. Puede deberse a las dificultades que tiene para hacerse una representación mental. Esta representación se va redefiniendo a lo largo de la séptima sesión, especialmente a partir de la elaboración de la ficha de revisión.

6/ Hay pocas intervenciones dedicadas a la textualización, en cambio, hay más intervenciones a revisar (séptima sesión), porque son conscientes de que tienen dificultades y porque quieren solucionar los problemas que les plantea la tarea de escritura.

7.6. Análisis comparativo de los grupos

Los resultados de la delimitación de los episodios que componen el proceso de escritura de cada grupo y de la categorización de las intervenciones de cada episodio en función de la actividad que realizan los alumnos (organizar su trabajo, planificar, textualizar, revisar o hablar de cuestiones ajenas al trabajo) muestran las características del proceso que siguen los grupos.

En la tabla 21 se muestran las categorizaciones de las intervenciones de todo el proceso en cifras absolutas y en porcentajes. Los datos porcentuales de cada grupo aparecen en la gráfica 11. Esta gráfica permite un análisis comparativo del proceso de escritura de cada grupo para mostrar las similitudes y diferencias entre ellos.

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5	
	Total	%								
Introd./Organiz.	24	11%	20	6%	24	8%	26	9%	99	26%
Planificación	56	25%	70	22%	93	33%	130	43%	166	43%
Textualización	57	25%	137	43%	79	28%	92	30%	51	13%
Revisión	51	23%	75	24%	77	27%	48	16%	49	13%
Digresiones	36	16%	15	5%	12	4%	8	3%	19	5%
Total	224		317		285		304		384	

Figura 74. Tabla 21. Comparación de las fases de escritura según las intervenciones

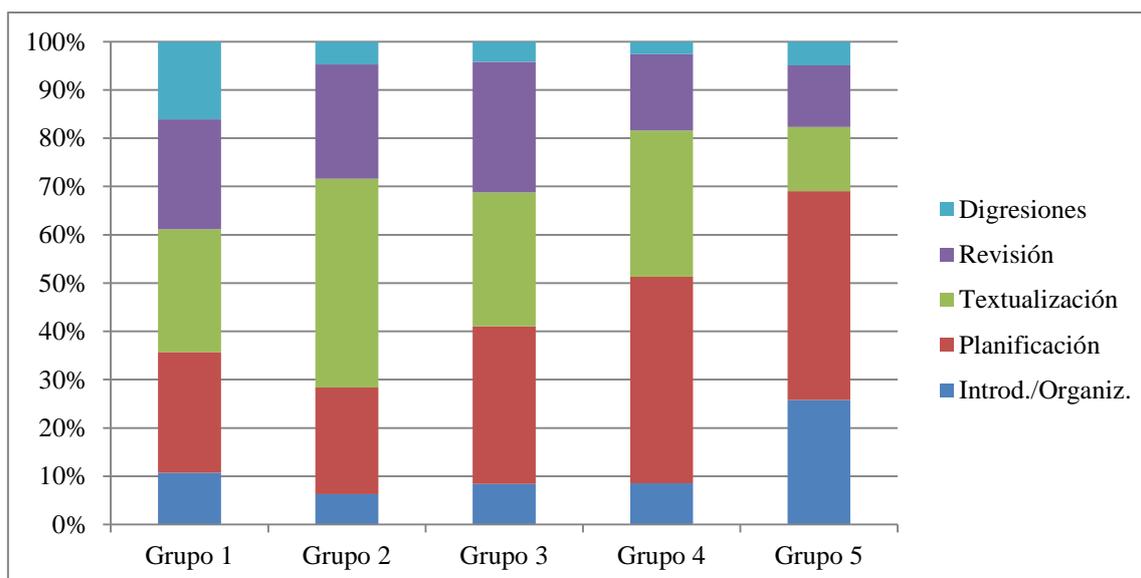


Figura 75. Gráfica 11. Comparación de las fases de escritura según el número de intervenciones

De la observación de estos datos se desprende que:

1. Las intervenciones muestran que todos los grupos realizan todas las operaciones (planificación, textualización, revisión, organización del trabajo y digresiones).

2. Los Gr. 1 y Gr. 3 dedican un porcentaje similar de intervenciones a cada operación de escritura. Estos son los grupos en los que se da recursividad entre la planificación y la revisión durante el proceso de elaboración del texto. En cambio, en el resto de grupos predomina una operación sobre las otras: en el Gr. 2 la mayoría de las intervenciones tienen como objetivo textualizar (43%), mientras que en los Gr. 4 y Gr. 5 la mayoría de intervenciones está enfocada a planificar (43%). En estos tres grupos (Gr. 2, Gr. 4 y Gr. 5) el proceso de escritura es lineal, es decir, no hay recursividad de las fases. En el caso del Gr. 2, esta linealidad se da en todo el proceso, en cambio, en los procesos de los Gr. 4 y Gr. 5 se observa que, en momentos puntuales, la revisión supone una reformulación de los planes iniciales.

Los Gr. 4 y Gr. 5 son los que tienen más dificultades durante la escritura. El Gr. 4 las solucionará olvidando los modelos de género como referencia para escribir y siguiendo la plantilla de planificación. Esto hará que no construyan una representación mental del género. En cambio, el Gr. 5 no logra superar sus dificultades durante la escritura: aunque reformulan su primera planificación, siguen teniendo problemas para construir el texto.

Como hemos dicho, el Gr. 2 dedica la mayoría de sus intervenciones a textualizar (43%). Su proceso de escritura es lineal: las alumnas escriben una frase, la leen, si es necesario introducen algún cambio, y a continuación escriben la siguiente. Es un proceso de escritura propio del modelo de *decir el conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1987) que les permite elaborar un texto más o menos adecuado a la tarea escolar propuesta, pero no se enfrentan a ningún conflicto durante la escritura

3. Los Gr. 4 y Gr. 5 son los que menos intervenciones dedican a la revisión (Gr. 4: 16%; Gr. 5: 13%). El porcentaje de intervenciones de los Gr. 1, Gr. 2 y Gr. 3 en los que se plantean revisiones de su texto es mayor (Gr. 1: 23%; Gr. 2: 24%; Gr. 3: 27%). Los Gr. 4 y Gr. 5 son los grupos que más dificultades tienen para representarse la tarea y son los que más intervenciones dedican a planificar (43%). El hecho de que dediquen mucho tiempo a planificar no influye en el tiempo que dedican a la revisión. De hecho, son dos de los tres grupos en los que no se dan reformulaciones de los planes iniciales a partir de revisiones. En el Gr. 5 se revisan los planes iniciales a partir de la ficha de revisión, pero ya no tendrán tiempo de reescribir su texto.

4. Es destacable que el grupo que más intervenciones dedica a organizar su trabajo sea el Gr. 5: 26%. Este grupo es el que tiene más discusiones entre sus miembros por discrepancias tanto en la organización y en la implicación de cada uno de ellos en el trabajo como en la representación que cada alumno se hace de la tarea que deben realizar.

5. Las operaciones de escritura que presentan menos diferencias entre los grupos son la de planificación (del 22% del Gr. 2 al 43% de los Gr. 4 y 5) y la de revisión (del 13% del Gr. 5 al 27% del Gr. 3). La operación de textualización, por el contrario, es la que presenta mayor diferencia porcentual entre los grupos (del 14% del Gr. 5 al 43% del Gr. 2).

8. LAS TRANSFORMACIONES TEXTUALES DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA

Este capítulo recoge la descripción y el análisis de las modificaciones y propuestas textuales, es decir, de las revisiones y reformulaciones que realiza cada grupo a lo largo del proceso de escritura. Las revisiones serían, por un lado, las modificaciones que se llevan a cabo tanto del texto como de pre-texto, y, por otro, las evaluaciones que se realizan de la planificación y del texto producido (Milian, Guasch y Camps, 1990). En cambio, las reformulaciones serían “pequeños cambios que se introducen progresivamente en el texto a partir de una propuesta inicial”. Serían, pues, propuestas previas al texto escrito (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000, p. 149).

Esta descripción y análisis se ha llevado a cabo clasificando las revisiones y reformulaciones en función del nivel lingüístico o comunicativo que se ve afectado⁵² (véase 6.3.3.4). Así, la clasificación de estos es:

1. El texto en su globalidad (GL).
2. La superestructura textual (SE).

⁵² Esta es una adaptación de la propuesta de Ribas (2000).

3. Los aspectos discursivos (AD).
4. El contenido semántico (CS).
5. La gramática del texto y de la frase (Gr Tx/Fr).
6. Los aspectos gráficos (GR).
7. Los recursos lingüísticos secuenciados: el contenido didáctico (CD).

Este análisis pretende mostrar qué niveles lingüísticos se plantean los alumnos en el proceso de textualización y revisión con la finalidad de caracterizar el proceso de escritura seguido por cada grupo y de vincularlo con el uso de las ayudas que ofrece la secuencia.

Los datos del análisis se presentan de la siguiente manera. En primer lugar, aparece una gráfica en la que se puede observar el número de revisiones y reformulaciones que realiza el grupo en función del nivel lingüístico y comunicativo afectado. En segundo lugar, se analizan las revisiones que se han introducido en el texto o que, aunque no se introduzcan de forma directa, sí que repercuten en modificaciones de aspectos del texto. En tercer lugar, se analizan las reformulaciones de enunciados que se proponen durante el proceso de escritura⁵³. Este análisis se fundamenta con la transcripción de las interacciones en las que se reflejan las revisiones y reformulaciones y con los fragmentos de los textos elaborados por los alumnos que ejemplifican estas modificaciones y propuestas textuales. Al final del análisis de cada grupo, se incluyen los textos intermedios y el texto final.

El objetivo de este análisis es mostrar qué tipo de revisiones y de reformulaciones se plantean los alumnos para establecer conexiones con el uso de los modelos de género que realizan a lo largo del proceso.

Al final de este capítulo se comparan las modificaciones y las propuestas textuales de cada grupo.

⁵³ Para transcribir las reformulaciones hemos seguido a Camps, Guasch, Milian y Ribas (2007).

8.1. Análisis de las revisiones y reformulaciones del Gr. 1

La gráfica muestra que es mayor el número de revisiones (15) que de reformulaciones (5). Las revisiones afectan a varios niveles comunicativos, en cambio, las reformulaciones solo afectan al contenido semántico. Los textos elaborados por este grupo de los que disponemos para analizar estos datos son el texto final y el borrador.

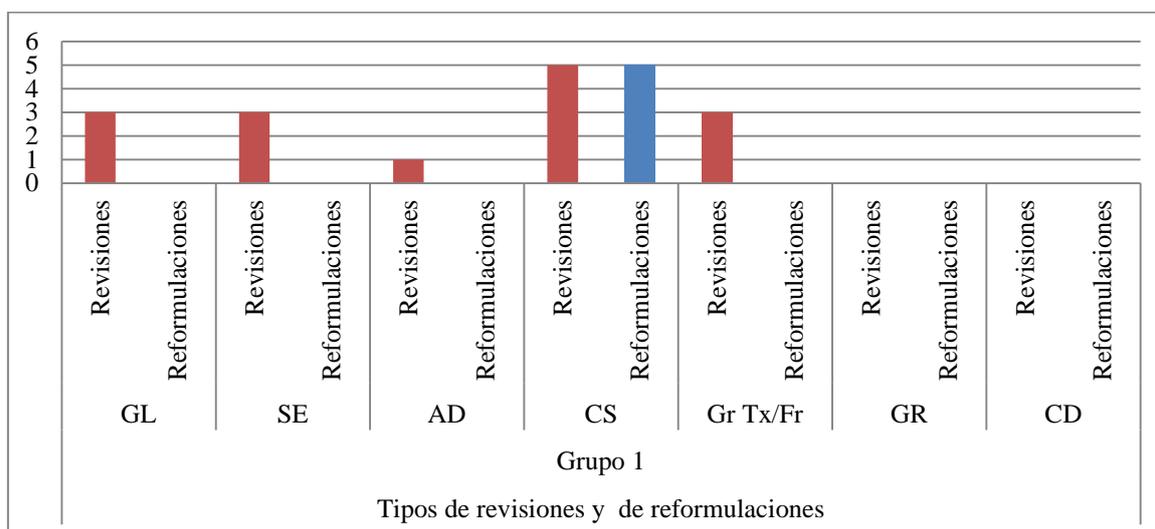


Figura 76. Gráfica 12. Grupo 1. Tipos de revisiones y reformulaciones⁵⁴

8.1.1. Las revisiones del Gr. 1

Se incluyen en el texto escrito un total de quince revisiones que se inician en el último episodio de la sexta sesión de escritura, en el momento en que empiezan la textualización del borrador.

Tal y como muestra la gráfica 12 de los tipos de revisiones y reformulaciones:

1. El mayor número de revisiones (5) corresponde al contenido semántico. Son, en su mayoría, sustituciones por construcciones sinónimas en las que no hay una reflexión explícita de que el cambio se realice para mejorar la cohesión textual.

- En el borrador (cláusula 1b) se observa la revisión de la expresión “tiene que enfrentarse”. Está tachada y sustituida por “se ve obligado”. Este cambio lo propone N. en la intervención 5 de la séptima sesión E7. Sin embargo, en el resto de la grabación, cuando lee el texto I., se escucha el sintagma tachado

⁵⁴ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

2. Revisan tres aspectos que afectan al texto en su globalidad. Todas estas revisiones se dan en la séptima sesión de escritura:

- En el E9, una vez que la profesora ha activado los conocimientos trabajados en anteriores sesiones (E8), las alumnas continúan con la revisión del borrador que habían iniciado en el E7 (inicio de la séptima sesión). Aquí (intervención 6) I. ya había establecido un objetivo de revisión textual a partir de la relectura y evaluación del texto producido:

I (intervención 6): Voy a leerla otra vez para ver hasta dónde queda bien y hasta dónde queda mal.

En el inicio del E9 este continuará con esta revisión. Leerá la cláusula 1 del borrador y optará por no introducir cambios ni eliminarla.

- En este mismo episodio, en el análisis de las grabaciones se observa cómo N. ya se ha hecho una representación mental del género que le permite rechazar la propuesta de I. al poder comparar las dos alternativas textuales (la representación mental del texto que deben elaborar y la de su compañera) con un modelo de género que aparece en la SD. Estas intervenciones (de la 36 a la 42) están transcritas en la figura 79.

E9. Séptima sesión de escritura.			
N. e I. inician la textualización de la reseña en E6 (último de sexta sesión). Tras una revisión del texto (E7) y una puesta en común del trabajo realizado (E8), retoman la textualización. Se plantean si continúan comentando el tema de la novela o ampliando la información sobre los personajes.			
36	I: <i>Esta novela de Harper Lee trata de... yo pondría el tema del racismo y la igualdad...</i>		Las alumnas releen el texto escrito para decidir cómo relacionarlo con el siguiente punto. Hay una revisión en función de la planificación (la representación mental del género).
37	N: Eh... mmm...		
38	N: No hemos puesto información sobre los personajes.		N. sigue para la revisión de su escrito la propuesta de planificación que aparece en la plantilla.
39	I: Hemos puesto sobre Scout y Atticus y ahora tenemos que hacer referencia a Jem y Dell.		I. propone añadir información de personajes secundarios de la novela.

40	N: No. Yo pondría ya el tema, si tú lo miras bien pone un personaje o dos aquí en las reseñas. No pone más.		N. rechaza la propuesta de su compañera y lo argumenta mostrando uno de los modelos de género de la SD. Este modelo le permite hacerse una representación mental del texto. A partir de esta representación puede comparar el texto intentado con el género, detectar un problema y revisar el texto.
41	I: Ya.		
42	N: Yo lo pondría así y ya está y yo pondría el tema, el género...		N. elabora una alternativa.
43	I: ¿Ponemos..?		
44	N: <i>Es una novela sobre el racismo narrada por...</i> El argumento ya lo hemos puesto, el tema también.		N. opera proponiendo una textualización.

Figura 79. Ejemplo 3. Grupo 1. E9

- En el E10 leen varias veces la cláusula 2 del borrador. Después de eliminar la construcción “introducimos de una manera más familiar”, quitan todo el párrafo porque “no les gusta” (intervenciones 98-99). En borrador (cláusula 2a) se elimina la construcción “introducimos de una manera más familiar”. Esta construcción está dentro de un párrafo que se eliminará totalmente. En las intervenciones 85 a la 91 (7ª sesión), las alumnas hacen diferentes intentos para construir la frase. Ninguna les convence (I: “Es que no mola. No mola nada”, intervención 98, 7ª sesión). Finalmente eliminarán este párrafo.

Esta novela de Harper Lee nos ha atrapado psicológicamente gracias a su narración en 1ª persona ya que nos permite [2a] más familiar que tiene bien merecido el premio palitzer de 1961

Esta novela de Harper Lee nos ha atrapado psicológicamente gracias a su (buena) narración en 1ª persona ya que nos permite (2a) que tiene bien merecido [el] premio palitzer de 1961.

Figura 80. Grupo 1. Cláusula 2. Borrador

3. Introducen tres revisiones de la superestructura textual:

- Al final de la sexta sesión (E6) las alumnas se dan cuenta de que han olvidado el título (intervención 206).
- En el E9 las alumnas unen la explicación del tema y argumento de la novela. Sin embargo, con posterioridad (no es audible en las grabaciones) lo eliminarán del borrador (cláusula 1a) y no aparecerá en el texto final. Son las intervenciones 42, 43 y 44 que aparecen en la figura 81.

E9. Séptima sesión. Las alumnas textualizan la información que dan de la novela.			
42	N: Yo no pondría más y pondría el tema como fuera. El género...		
43	I: ¿Ponemos...?		
44	N: <i>Es una novela basada en el racismo narrada por tal, tal y tal (...)</i> . El argumento ya lo hemos puesto, el tema también.		Integran la información sobre el género con el argumento que ya tenían redactado (cláusula 1a)

Figura 81. Ejemplo 3.1. Grupo 1. E9

- En el E10 reflexionan sobre cómo organizar las ideas para no repetir las en diferentes partes:

E10. Séptima sesión de escritura.			
N. e I. se plantean textualizar la valoración de la obra.			
45	I: Ahora ya la valoración.		Una vez que ya han textualizado la información sobre personajes y tema, valoran los elementos de la novela.
46	N: Valoración, ¿cómo lo ponemos?		
47	I: Hay que valorar los personajes y luego los recursos literarios.		Hacen referencia a los elementos que aparecen en la plantilla de planificación.
48	N: En realidad <i>valiente y curiosa</i> ya es valoración nuestra porque no lo pone en el libro.		N. vuelve a leer el texto producido (cláusula 1 del borrador) y hace una evaluación que le permite rechazar la propuesta de planificación de su compañera. Esta propuesta sigue la plantilla que aparece en la secuencia.
49	I: Es que claro, es valiente y		

	curiosa, ya está.		
50	N: Es que no tiene sentido que pongamos una cosa aquí si la volvemos a poner abajo.		Revisan la propuesta de SE de la plantilla en función del texto que han elaborado. De ahí que no incluyan el análisis de los personajes en el segundo párrafo (así aparece en la plantilla).

Figura 82. Ejemplo 4. Grupo 1. E10

4. Incorporan tres revisiones que afectan a la gramática del texto o de la frase. Las dos primeras se dan en el E12 (séptima sesión) y afectan a la cláusula 3 del borrador. La tercera revisión se introduce en el E13.

- La primera de ellas supone la conexión de la pregunta retórica con su respuesta mediante el conector causal *porque* (cláusula 3c). Tras varias lecturas de este fragmento, N. identifica el problema en dos aspectos: a) la pregunta es muy breve para la extensión de la respuesta, b) falta un conector para poder relacionar ambas:

142 N: (vuelve a leer) *¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta historia, novela? Gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. Por lo que tiene bien merecido el premio Pulitzer. Pero es que la pregunta es demasiado corta para luego... Es que si lo dejamos así parece que la respuesta a la pregunta es esto... porque. Y si ponemos porque gracias a su lenguaje figurado... Si no parece que por lo que... porque si lo dejamos así parece que la respuesta a la pregunta sea esto. Mira, ¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Porque gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. Por lo que tiene bien merecido. A ver, ¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Porque gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. Por lo que tiene bien merecido el premio Pulitzer que obtuvo en 1961. “Por lo que” no queda bien.*

Finalmente, introducen el conector *porque* para unir ambos enunciados.

- En esta misma intervención se observa cómo identifican otro problema del texto debido al uso del conector *por lo que*. Después de leer el fragmento varias veces, N. identifica este problema:

E12. Séptima sesión. Las alumnas textualizan y revisan el tercer párrafo de su borrador (cláusula 3).			
145	N: A ver, voy a volver a leer. <i>¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. De hecho creemos que tiene bien merecido el premio Pulitzer que obtuve en 1961... No queda bien, ¿verdad? Y si ponemos “por lo tanto” porque aquí ya está el que.</i>		Identifica el problema y aporta una solución al texto.
146	I: <i>Por lo que tiene bien merecido. Ponemos por lo tanto.</i>		
147	N: A ver, voy a volver a leer (lee) así... <i>¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. Por lo tanto, creemos que tiene bien merecido el premio Pulitzer que obtuvo.</i>		Revisan el texto tras el cambio.
148	N: Ya está. Uff.		
149	I: Ahora ya queda bien. Uff. Ya está.		

Figura 83. Ejemplo 27. Grupo 1. E12

- En el E13, episodio en el que textualizan y revisan la recomendación, N. lee la frase que iniciará el último párrafo de su reseña para continuar la textualización (intervención 160). En esta lectura cambia el conector *ya que* por *porque* sin que se explicité la causa de la modificación. Aparece en la cláusula 4a del borrador:

	<p>Aunque al principio (su lectura) nos ha resultado algo costosa (4a ya que porque poseía demasiados per)</p>
--	--

Figura 84. Grupo 1. Cláusula 4. Borrador

5. Una revisión de AD supone cambios en el texto. En el E12, episodio en el que textualizan y revisan la segunda parte del texto final, I. en la intervención 143 señala que tendrían que escribir “por lo que opinamos” porque “igual a alguien no le gusta”.

Este cambio aparece en el borrador en la cláusula 3f. Posteriormente cambiarán el verbo “opinar” por “creer” (también aparece la rectificación en esa cláusula). Así pues, el enunciado inicial “por lo que tiene bien merecido el premio” se cambiará por “por lo que creemos que tiene bien merecido el premio”.

6. Cuando las alumnas pasan el borrador al texto final, introducen dos revisiones de aspectos gráficos: la corrección ortográfica de “personajes” y de “adaptación”. De estas revisiones no hay muestras en las grabaciones porque la elaboración del texto final la realizaron fuera del aula. Por ello, no las hemos considerado en el registro de datos.

8.1.2. Las reformulaciones del Gr. 1

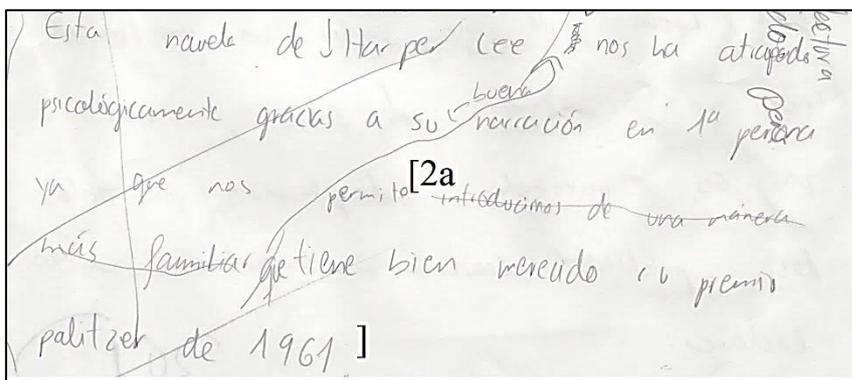
Durante el proceso de escritura este grupo lleva a cabo cinco reformulaciones del texto intentado. Estas reformulaciones son de contenido semántico mediante las cuales intentan y con ellas pretenden ajustar el léxico a las ideas que quieren plasmar (CS):

- En el E6 las alumnas textualizan la cláusula1:

183 I:	<i>Matar un rruiseñor es un libro narrado</i>	<i>por una niña</i>					
184 N:		<i>por Scout</i>					
185 I:			<i>una niña valiente y curiosa</i>	<i>que nos cuenta</i>	<i>su vida</i>	<i>en el que su padre</i>	
186 N:						<i>en el que su padre tiene que enfrentarse a</i>	
(...)							
191 N:				<i>que nos cuenta</i>	<i>un tramo de su vida</i>		
192 I:						<i>en el que su padre tiene que enfrentarse a</i>	<i>todos por defender a un negro.</i>

Figura 85. Reformulación 1. Grupo 1. E6

- En la intervención 192 (6ª sesión; E6) I. propone la oración “En el que su padre tiene que enfrentarse a todos por intentar defender a un negro”. C. señala que no se puede escribir “negro”, sino que debería aparecer “un tipo de color”. Sus compañeras defienden la primera propuesta porque en la novela siempre se utiliza el primer término (intervención 194).
- En el E10 textualizan el segundo párrafo de su reseña (cláusula 2 del borrador). Esta parte será eliminada y no aparecerá en el texto final:



Esta novela de Harper Lee nos ha atrapado psicológicamente gracias a su (buena) narración en 1ª persona ya que nos permite (2a introducimos de una manera más familiar) que tiene bien merecido [el] premio palitzer de 1961.

Figura 86. Grupo 1. Cláusula 2. Borrador

70 I:	<i>Esta novela de Harper Lee</i>						
71 N:		<i>nos ha cautivado</i>	<i>ya que</i>				
72 I:	<i>Esta novela de Harper Lee</i>	<i>nos ha...</i>					
73 N:		<i>nos ha cautivado</i>	<i>ya que</i>				
74 I:		<i>nos ha atrapado</i>					
75 N:				<i>gracias a su... a...</i>			
76 I:				<i>gracias a</i>			
77 N:				<i>gracias a</i>			
78 I:					<i>su narración en 1ª</i>		

8. LAS TRANSFORMACIONES TEXTUALES DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA

					<i>persona. Venga que sigo</i>		
79 N lo escribe.							
80 I lo lee							
(...)							
84 I:	<i>Esta narración de HL</i>	<i>nos ha...</i>		<i>a</i>	<i>su humilde</i>		
85 N:				<i>a</i>	<i>su humilde. No.</i>		
86 I:						<i>ya que nos permite introducirnos</i>	
87 N:						<i>ya que nos permite introducirnos</i>	<i>en el papel</i>
88 I:						<i>introducirnos ya que nos permite</i>	<i>en los pensamientos de Scout</i>
89 N:						<i>A ver, ya que nos permite... Joder</i>	<i>de una manera más familiar</i>
90 I:						<i>ya que nos permite introducirnos</i>	<i>de una manera más familiar</i>
91 N:							<i>de una manera más familiar</i>
92 I:	<i>Es que no me mola, no.</i>						

Figura 87. Reformulación 2. Grupo 1. E10

- En la intervención 141 (7ª sesión; E12), N. pregunta a I. si escriben “ganó u obtuvo” (cláusula 3g).
- En el E13, previo a la revisión final, las alumnas textualizan la cláusula 4.1:

157 N	<i>Aunque al principio nos ha resultado algo costoso</i>						
(...)							
160 N:		<i>Ya que porque</i>	<i>poseía demasiados personajes</i>				
(...)							
165 N:	<i>Aunque al principio nos ha resultado algo costosa</i>	<i>porque</i>	<i>poseía demasiados personajes</i>		<i>Lo recomendamos Queremos recomendar, Nos parecería lo más correcto recomendar Nos vemos obligadas a ...</i>		
166 I:					<i>Parece que Nos hemos dado cuenta de que</i>	<i>Sería</i>	
167 N:						<i>un error</i>	
(...)							
170 I:	<i>Aunque al principio</i>	<i>XXX</i>	<i>XXX</i>	<i>Conforme hemos ido leyendo</i>			
(...)							
174 I:				<i>Conforme hemos ido leyendo</i>			
175 N:					<i>Nos hemos dado cuenta de que</i>	<i>Sería un gran error</i>	<i>No recomendar el libro.</i>

Figura 88. Reformulación 3. Grupo 1. E13.1

176 I:		<i>Ya que por su variada adaptación a todos los públicos</i>	<i>cautivará a todos los lectores</i> Y ya.
177 N:	<i>Aunque al principio su lectura nos ha resultado un poco costosa porque poseía demasiados personajes, porque había demasiados personajes consideramos que sería un tremendo error no recomendar este libro</i>	<i>ya que por su variada adaptación a todos los públicos</i>	<i>Cautivará a todos sus lectores, cautivará a...</i>
178 I:			<i>O a todo el mundo.</i>
179 N:			<i>No. XXX</i>

Figura 89. Reformulación 4. Grupo 1. E13.2

Aunque al principio su lectura nos ha resultado algo costosa porque poseía demasiados personajes ~~con~~ ~~forme~~ hemos ido leyendo nos hemos dado cuenta de que sería un tremendo error no recomendar este libro ya que por su variada adaptación a todos los públicos cautivará a ~~todos sus~~ sus lectores.

Aunque al principio su lectura nos ha resultado algo costosa porque poseía muchos demasiados personajes conforme hemos ido leyendo nos "hemos dado cuenta" de que sería un tremendo error no recomendar este libro ya que por su variada adaptación a todos los públicos cautivará a ~~todos sus~~ sus lectores.

Figura 90. Grupo 1. Cláusula 4.1. Borrador

El borrador y el texto final se pueden consultar en las figuras 91 y 92:

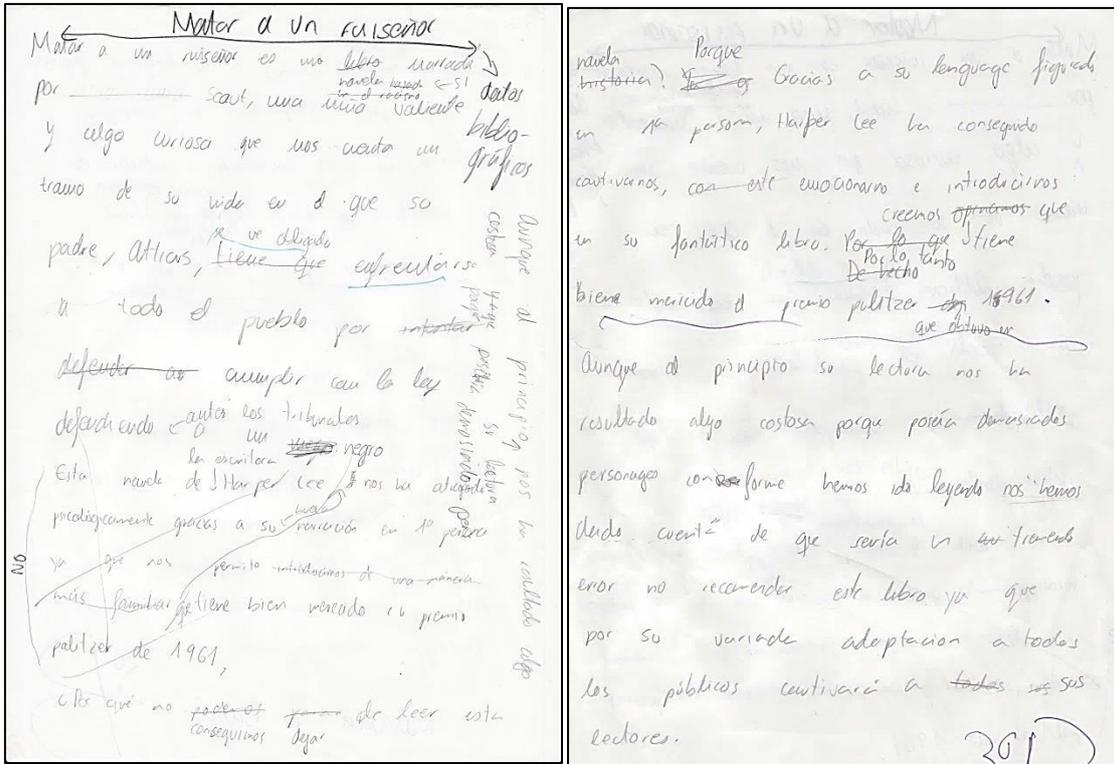


Figura 91. Borrador. Grupo 1

Matar un ruiseñor
Datos bibliográficos

Matar a un ruiseñor es una ~~libro~~ novela narrada por Scout, una niña valiente y algo curiosa que nos cuenta un tramo de su vida en el que su padre, Atticus, tiene que se ve obligado enfrentarse a todo el pueblo por intentar defender a cumplir con la ley defendiendo (ante los tribunales) a un negro.

Esta novela de Harper Lee nos ha atrapado psicológicamente gracias a su (buena) narración en 1ª persona ya que nos permite introducirnos de una manera más familiar que tiene bien merecido [el] premio Pulitzer de 1961.

¿Por qué no podemos parar conseguimos dejar de leer esta historia novela? Ya que Porque Gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona, Harper Lee ha conseguido cautivarlos, con este emocionarnos en introducirnos en su fantástico libro. Por lo tanto creemos opinamos que tiene bien merecido el premio Pulitzer de que obtuvo en 1961.

Aunque al principio (su lectura) nos ha resultado algo costosa ya que porque poseía demasiados per

Aunque al principio su lectura nos ha resultado algo costosa porque poseía muchos demasiados personajes conforme hemos ido leyendo nos "hemos dado cuenta" de que sería un tremendo error no recomendar este libro ya que por su variada adaptación a todos los públicos cautivará a todos sus lectores.

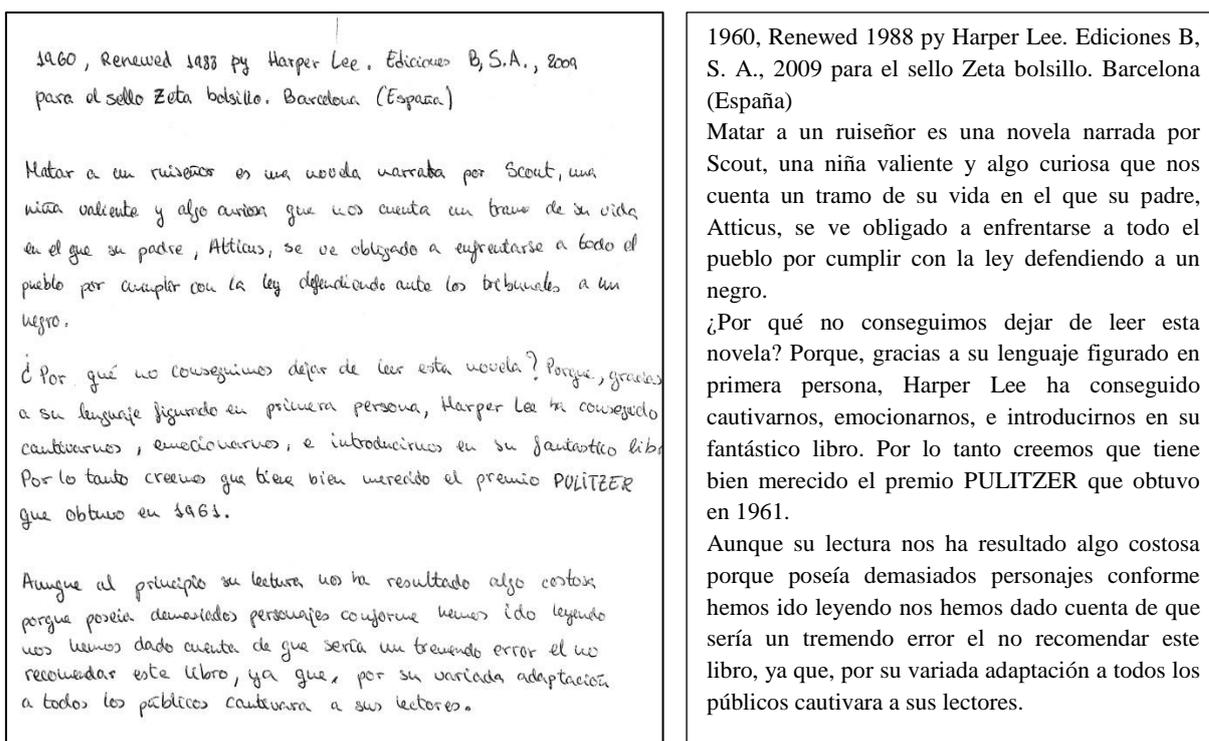


Figura 92. Texto final. Grupo1

8.2. Análisis de las revisiones y las reformulaciones del Gr. 2

La gráfica muestra que es similar el número de revisiones (11) y de reformulaciones (12). En los dos casos afectan a varios niveles comunicativos. Los textos elaborados por este grupo de los que disponemos para analizar estos datos son el texto final y el borrador.

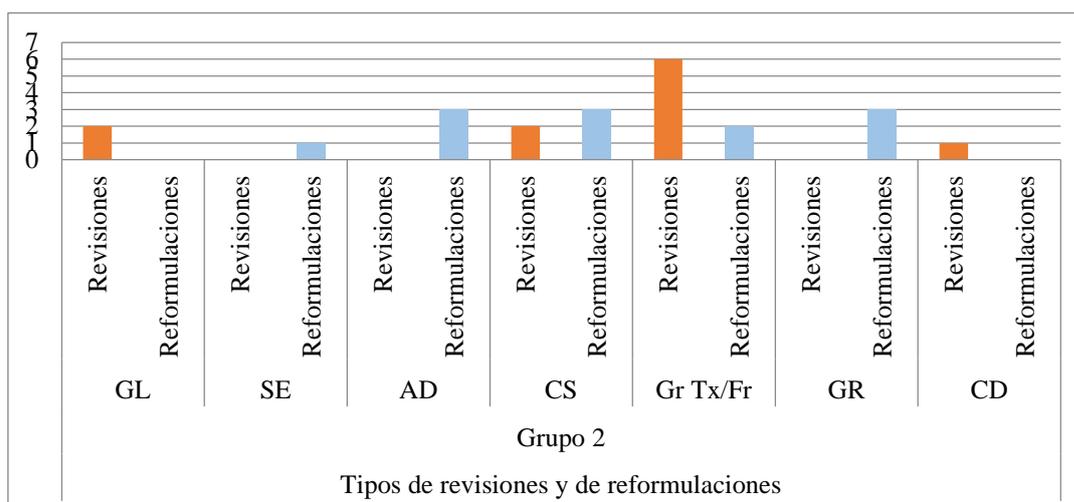


Figura 93. Gráfica 13. Grupo 2. Los tipos de revisiones y de reformulaciones⁵⁵

⁵⁵ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

8.2.1. Las revisiones del Gr. 2

Se incluyen en el texto escrito un total de once revisiones, que se inician en el E5 de la sexta sesión, en la puesta en común de la planificación elaborada por cada grupo.

Tal y como muestra la gráfica de los tipos de revisiones:

1. El mayor número de revisiones (6) corresponde a la gramática de la frase o texto:

- Dos revisiones afectan a sustituciones léxicas:
 - a) Por construcciones sinónimas. En la cláusula 1 del borrador aparece la rectificación de “podemos ver” por “apreciamos”. En la intervención 12 del E10 de la séptima sesión, C. argumenta el cambio porque “podemos ver” ya está en otra parte del texto (no especifica dónde).

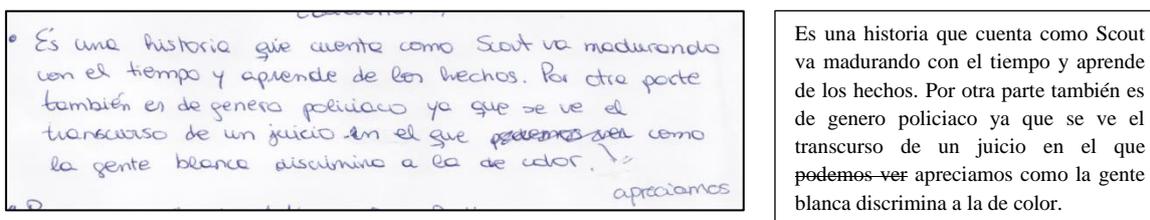


Figura 94. Grupo 2. Cláusula 1. Borrador

- b) Por hipónimos para evitar repeticiones de palabras. En la cláusula 5a del borrador aparece “es un libro para leer todo de un tirón” (intervenciones 119, 120 y 121 del E12). En cambio, en el texto final (cláusula 5) aparece “es una novela para leer”.... En la transcripción del E14 se observa cómo cambian el sustantivo “libro” por el hipónimo “novela”. El cambio se produce cuando escriben las dos cláusulas ordenadas en el texto final (en el borrador una flecha indica que la cláusula 5b ha de iniciar el párrafo). Al cambiar el orden de las dos cláusulas se produce una repetición del sustantivo “libro”. De ahí el cambio por el hipónimo “novela”. No se explicita la causa de este cambio en la conversación.

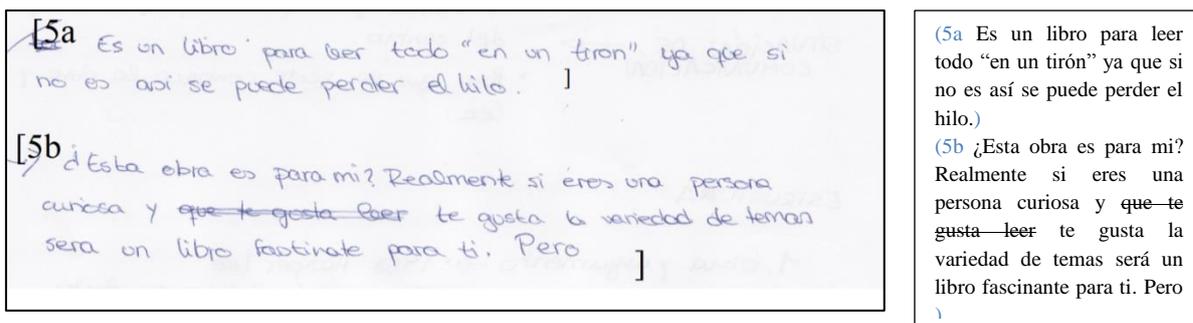


Figura 95. Grupo 2. Cláusula 5. Borrador

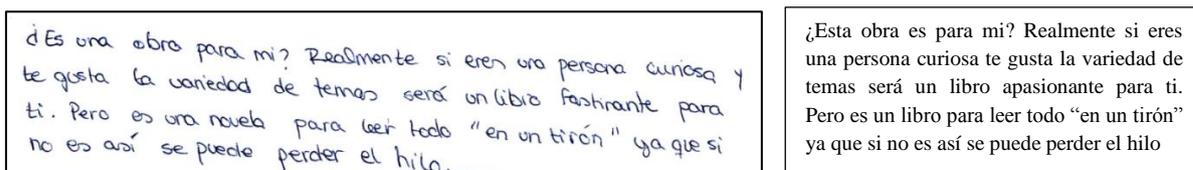


Figura 96. Grupo 2. Cláusula 5. Texto final

- Una revisión afecta a la gramática de la frase:

E11. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas escriben el texto final (los párrafos con la valoración y la información de la obra)			
78	C: A ver, aquí pone, <i>En la obra destacamos cómo está escrita:: la obra.</i>		
79	M: Yo no pondría, yo no pondría. <i>Destacamos.</i>		
80	C: Yo pondría. Porque es que si no. <i>Destacamos...</i>		
81	S: <i>En la obra destacamos cómo está escrita que nos permite...</i>		Lee la cláusula 4a del borrador.
82	M: <i>Cómo está escrita la obra en vez de...</i>		
83	S: <i>La obra.</i>		
84	M: Pues a ver... <i>En la obra destacamos la forma de escribir del autor.</i>		
85	S: <i>Destacamos cómo está escrita.</i>		
86	M: Mira, <i>En la obra destacamos...Es que queda mal.</i>		

87	S: No queda raro. A mí me suena bien.		
88	M: Ante la duda, Victoria nos ayuda.		
89	C: Victoria... Aquí no sabemos que ponerlo: <i>en la obra destacamos cómo está escrita</i> o <i>destacamos cómo está escrita la obra...</i>		
90	M: Creemos que la segunda.		
91		P: ¿La segunda? Pues la segunda.	
92	M: No, no.		
93	C: Es que no sabemos si está bien.		
94		P: Está bien también. Esto, como es un circunstancial, lo podéis poner delante o detrás... no pasa nada porque es un circunstancial.	La profesora se equivoca en su explicación: en la primera propuesta sí que funciona el sintagma como circunstancial: en la segunda ese sintagma funciona como sujeto. Por ello, solo la segunda es correcta.
95	C: <i>En la obra destacamos cómo está escrita porque nos permite observar</i>		C. copia el texto que le dictan las compañeras. Incorporan la incorrección que la profesora no ha aclarado.

Figura 97. Ejemplo 28. Grupo 2. E11.1

<p>[4. Recursos literarios: ^(4a en la obra) destacamos como esta escrita porque porque nos permite observar dicho la entrada de Scout al mundo de los adultos y su reacción ante las diversas situaciones. También</p>	<p>Recursos literarios: (En la obra) destacamos como esta escrita la obra porque nos permite observar dicha la entrada de Scout al mundo de los adultos y su reacción ante las diversas situaciones. También</p>
--	--

Figura 98. Cláusula 4a. Borrador. Grupo 2

- Tres revisiones afectan a la cohesión de las partes del texto mediante signos de puntuación. Todas se dan en el E11:

E11. Séptima sesión de escritura. El grupo redacta el texto final.			
54	C: <i>Esta historia es contada por Scout, coma, una niña huérfana de</i>		Lee mientras redacta el texto final.

	<i>madre, coma.</i>		
	(...)		No se incluyen nueve intervenciones porque hablan de cuestiones ajenas a este análisis.
64	C: ¿Punto y aparte lo de Atticus o seguido?		C. se refiere a cláusula 3 del texto final.
65	M: Aparte porque estás hablando ya de otra cosa.		Este punto y aparte aparece en el texto final, sin embargo, no hay espacio entre párrafos (a diferencia de otros párrafos del texto final). Cláusula 3.
(...)			
71	C: Y <i>por otra parte</i> , ¿seguimos o abajo?		C. pregunta sobre la segunda oración de la cláusula 3 del texto final.
72	M: A ver.		
73	C: <i>En la que estos son esclavos de la gente blanca, por otra parte los lectores se ven ante el misterio de un supuesto niño...</i> abajo.		
74	M: Es que como ponemos <i>por otra parte</i> , yo lo pondría seguido.		Se mantiene la escritura del borrador (cláusula 3).
75	C: <i>Por otra parte...</i>		
(...)			
96	C: ¿ <i>La entrada de Scout al mundo adulto o la entrada al mundo de los adultos?</i>		C. hace otra propuesta a la que aparece en borrador (cláusula 4).
97	M: <i>De los adultos...</i>		M. y S. apuestan por el texto que aparecía en borrador.
98	S: Eso, <i>de los adultos.</i>		
	XXX		
99	C: ¿Punto y seguido o abajo?		Este punto y aparte aparece en el texto final, sin embargo no hay espacio entre párrafos (a diferencia de otros párrafos del texto final)
100	S: Yo pondría abajo.		

Figura 99. Ejemplo 29. Grupo 2. E11.2

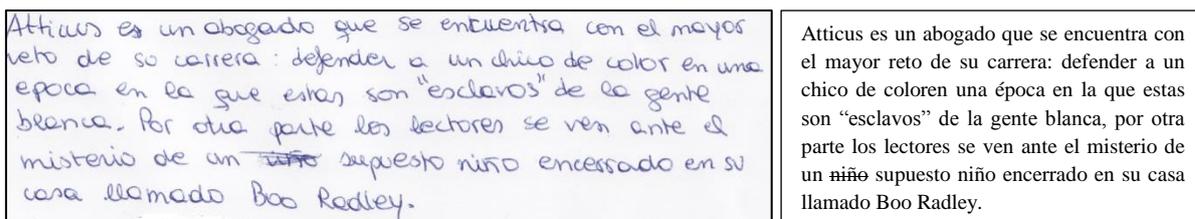


Figura 100. Grupo 2. Cláusula 3. Borrador

2. Dos revisiones afectan a CS:

- C., en la última oración de la cláusula 3, ante la reflexión de su compañera sobre la falta de información del personaje de Boo Bartley (intervención 184), propone cambiar el sintagma “niño” por “supuesto niño”. Esta rectificación aparece en la cláusula 3 del borrador (intervención 187, E7).
- E10 (séptima sesión): En la redacción de los dos primeros párrafos del texto final, se cambia la construcción con la que se inicia la reseña en borrador (cláusula 1a) “Es una historia que cuenta cómo Scout...” por la construcción “Matar a un ruiseñor cuenta cómo Scout...” (intervención 33).

3. Dos son también las revisiones textuales que afectan al texto en su globalidad:

- Mientras el grupo-clase hace una puesta en común de la planificación que han elaborado para la obra *Matar un ruiseñor*, las alumnas continúan con su planificación y textualización. En el E5 (sexta sesión) se escucha a C. decir que “se enrollan mucho” (intervención 82) en el desarrollo de las ideas en su texto. Se da, pues, una evaluación del texto escrito, por lo que la consideramos tipo de revisión. Es el momento en el que están redactando la cláusula 1 del borrador.
- Sin embargo, en el E6 (sexta sesión), la misma alumna revisa la planificación que han realizado:

C: Esto hay que extenderlo muchísimo, pero mucho mucho, porque ahí no hemos dicho nada de Boo Bartley, ni nada... (intervención 129)

En la cláusula 3 del borrador y texto final se observa que han incluido la revisión de C.

4. En el texto se incluirá una revisión de CD en el episodio en el que se elabora la ficha de revisión. Las interacciones donde se observa esta revisión (intervenciones 139-142, 145-146) aparecen transcritas en la siguiente figura:

E13. Séptima sesión de escritura. El grupo-clase elabora la ficha de revisión. La profesora pregunta a los alumnos qué contenido deben incluir y tener en cuenta para revisar su texto.			
138	F: Marcas de emisor y receptor.		Ante la pregunta de la profesora sobre qué es lo que tienen que pensar para saber si la elaboración de su reseña es ajustada al género, una alumna indica un recurso trabajado en la SD.
139		P: Muy bien, ¿hay marcas de emisor y receptor?	La profesora responde afirmativamente a la anterior intervención de una alumna.
140	=M: (a su grupo) ostras, no hemos puesto eso... En la recomendación...		M. se percató de que no lo han tenido en cuenta mientras textualizaban.
141	S: <i>Destacamos.</i>		S. lee uno de los verbos de su texto en el que habrían evidenciado la presencia de los interlocutores de la situación comunicativa.
142	M: ¿Y hemos puesto más?		
143	C: Ahora lo miramos.=		
144		P: Tenéis que acordaros de que tenéis que mantener la misma marca. Si dirigiés de tú, debéis mantenerlo todo el tiempo.	
145	=C: De todas formas para dirigirnos a ellos tiene que ser en la recomendación.		C. considera que lo pueden incluir también en la última parte, la recomendación, que les falta por escribir (lo harán en el siguiente episodio). Se observa que sí tiene en cuenta la representación mental del texto que ha elaborado.
146	M: Es verdad. Pero no es necesario, se podría haber hecho también XXX.=		

Figura 101. Ejemplo 7. Grupo 2. E13

8.2.2. Las reformulaciones del Gr. 2

Durante el proceso de escritura este grupo lleva a cabo doce reformulaciones del texto intentado. Estas reformulaciones afectan a varios niveles lingüísticos:

1. Dos reformulaciones son alternativas textuales de aspectos de Gr Tx/Fr:

- En el E8 las alumnas planifican y textualizan la valoración de los recursos y el estilo de la novela (cláusula 4 del borrador):

204 S:	<i>En la obra</i> <i>En la obra</i> Ahí pondría <i>En la obra</i>	<i>destacamos</i>				
205 C:		<i>destacamos</i>	<i>de la obra</i>			
206 S:	Da igual <i>En la obra</i>	<i>destacamos</i>				
(...)						
210 M:				<i>cómo está escrita la obra porque nos permite observar</i>	<i>la maduración de Scout.</i>	
211 C:					Ya hemos dicho muchas veces <i>maduración.</i> Pues <i>dicha maduración.</i>	
212 M:					Podemos poner <i>la entrada de Scout a la maduración.</i>	
213 C:					<i>al mundo de los adultos.</i>	
214 Las tres:				<i>observar</i>	<i>la entrada de Scout al mundo de los</i>	

					<i>adultos</i>	
215 M:						<i>y las dificultades que tienen ante las diversas situaciones</i>
(...)						
218 M:						<i>[y las] reacciones que tienen ante las diversas situaciones.</i>

Figura 102. Reformulación 5. Grupo 2. E8.1

- En este mismo episodio las alumnas dudan sobre la construcción de la locución verbal “darse cuenta” (cláusula 4b):

E8. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas planifican y textualizan la valoración de los recursos y el estilo de la novela			
241 M:	<i>Nos hemos dado cuenta de que.</i>		
242 C:	No, <i>nos hemos dado cuenta que.</i>		C. rectifica a M. y elimina la preposición <i>de</i> que introduce el complemento formado por una oración subordinada sustantiva.
243 M:	<i>Nos hemos dado cuenta de que...</i>		
244 C:	Nos hemos dado cuenta de que... cuenta que...		C. duda sobre la construcción correcta.
	XXX		
245 C:	Victoria, ¿está bien dicho “nos hemos dado cuenta de que”?		
246 P:		Nos hemos dado cuenta de algo... Entonces “nos hemos dado cuenta de que”. Ahí está bien	La profesora explica que la forma correcta es “darse cuenta de que”.

247 C:	<i>Nos hemos dado cuenta de que cuenta una historia que ya le ha pasado.</i>		C. dicta a S. la frase con la construcción correcta.
--------	--	--	--

Figura 103. Reformulación 6. Grupo 2. E8.2

2. Tres reformulaciones afectan al contenido semántico (solo en un caso hay una reflexión intuitiva de la causa del cambio):

- En el E7 durante la planificación y la textualización del borrador:
 - a) S. pregunta a sus compañeras si escribe “un chico de color en una época o situación” (intervención 161; cláusula 3). Tanto M. como C. proponen “época”. C. añade un intento de explicación del porqué de su propuesta: “Yo pondría época, es que yo soy así más, más...”. No sabe explicar por qué, pero se puede interpretar que lo considera más adecuado al tipo de texto que escriben.
 - b) C. propone “una niña huérfana de madre y por eso...” (cláusula 2).

142 C:	<i>Una niña huérfana de madre y</i>	<i>por eso o...</i>	
143 S:		<i>con lo cual</i>	
144 C:		<i>con lo cual</i>	
145 M:		<i>con lo que</i>	<i>tiene una gran dependencia de su padre.</i>

Figura 104. Reformulación 7. Grupo 2. E7

c) La textualización de la cláusula 3 termina en este episodio.

171 C:	<i>Por otra parte,</i>				
172 M:	<i>Por otra parte los lectores</i>	<i>Se encuentran ante el misterio</i>			
173 S:			<i>De un niño que no sale de su casa</i>		
174 M:			<i>De un niño misterio, Boo Bartley. Y luego ya lo explicamos.</i>		

175 S:	<i>Por otra parte los lectores</i>				
176 M:		<i>Se ven ante el misterio</i>			
(...)					
180 M:			<i>De un niño</i>		
181 S:				<i>llamado</i>	
182 C:			<i>De un niño que no sale de su casa</i>		
183 M:			Realmente no sabemos si es un niño.		
(...)					
186 M:			No pasa nada. Podemos poner <i>un misterio de un supuesto niño.</i>		
(...)					
189 M:				<i>Llamado Boo Bartley</i>	
190 C:					<i>Encerrado en su casa.</i>

Figura 105. Reformulación 8. Grupo 2. E7

2. Hay una reformulación de la SE a partir de una reflexión de C. Esta reflexión se genera por el análisis de los modelos de género que aparecen en la secuencia. La reformulación que analizamos se da en el inicio de la séptima sesión, cuando las alumnas proceden a la redacción del texto final de la reseña (las partes de información y valoración de la obra):

E10. Séptima sesión de escritura. Las alumnas redactan el texto final de las dos primeras partes de la reseña.			
13	S: Empezamos... Bueno va, ¿ya?		

14	C: A ver, vamos a mirar más o menos. ¿Título?		C. propone mirar los modelos. Estos empiezan por el título. El texto final incorporará esta revisión.
15	M: Título es lo último.		
16	C: Vamos a mirar... los...		C. vuelve a proponer mirar los modelos
17	M: Es que ahí... empiezan por...		
18	C: ¿Sabéis lo que hacemos? Hacemos más, nos centramos más en los personajes que en la historia.		C. explica a sus compañeras cómo es la reseña que han elaborado.
19	S: Sí, aquí es que la historia en sí...		
20	C: Entonces por eso, que nos podemos fijarnos en este que hablaba más de los personajes, porque nosotras vamos a centrarnos más en los personajes, ¿sabes?		En función de la caracterización global de la reseña elaborada, C. propone seguir el modelo que más se ajusta a su texto.
21	XXX		
22	M: <i>Scout, una niña huérfana...</i>		Texto intentado según el modelo propuesto por C.
23	S: ¿Empezamos así con el argumento?		
24	C: Realmente empezar con esto está bien... ¿o poner primero los temas y luego ya empezamos?		C. considera que empezar explicando el argumento sería adecuado, sin embargo propone otra alternativa: seguir el orden de su borrador, que sigue el orden de la plantilla de planificación. En este caso hay una evaluación del texto en el que se tienen en cuenta otras alternativas, por lo cual, hay una serie de conocimientos que les permiten la propuesta de otros textos.
25	S: Yo pondría mejor los temas.		S. y M. prefieren seguir el orden del borrador.
26	M: Yo pondría primero los temas y luego. Eh:::		

27	C: Así como empezar el título y luego punto tatatá tatatá.		
28	M: En vez de poner título, punto.		
29	C: El título tendríamos que poner eso. El título de la obra.		
	XXX		
30	C: Poner <i>Matar un ruiseñor</i> .		
31	M: Pero que estos son los datos que van aquí. Va el título y los datos.		
32	C: Pero que mira que aquí va el título para empezar...		C. vuelve a hacer referencia a los modelos para defender su propuesta.
33	M: Pero que quiero decir una cosa y no me dejas. En vez de poner el título podemos empezar: <i>Matar un ruiseñor cuenta cómo Scout va madurando con el tiempo</i> .		
34	C: Pues si eso es lo que estoy diciendo yo.		

Figura 106. Reformulación 9. Grupo 2. E10

3. Las reformulaciones de aspectos discursivos son:

- Sustitución de la marca lingüística de primera persona del plural por una marca de impersonalidad (no explicitan la causa del cambio):

E4. Sexta sesión de escritura.						
El grupo planifica qué información darán sobre la obra (cláusula 1). Inicio de textualización.						
La conversación se interrumpe cuando se inicia la puesta en común de la planificación que ha seguido cada grupo.						
69 M:	<i>La historia cuenta</i>	<i>cómo una niña pequeña</i>	<i>madura... madurez...</i>			
70 C:		<i>cómo ¿ponemos el nombre de la chica?</i>				
71 M:		Vale.				

72 S:			<i>Madura</i>			
73 M:			<i>O sea, va madurando con el tiempo y aprende de los hechos.</i>			
74 S:			<i>aprende de los hechos. ¿Hecho es con h?</i>			
75 M:			<i>Sí.</i>	<i>Por otra parte, sería un poco de género policiaco</i>	<i>ya que podemos comprobarlo, ya que se puede ver género policiaco, ya que</i>	<i>cómo pierde el juicio ante...</i>
76 S:					<i>ya que ve...</i>	
77 M:					<i>podemos ver</i>	<i>en qué lado estaba la justicia....</i>
78 S:					<i>ya que vemos</i>	<i>el lado</i>
79 C:					<i>ya que se ve</i>	<i>el lado.</i>

Figura 107. Reformulación 10. Grupo 2. E4

- Uso de comillas para indicar un significado connotativo de la palabra: en la sexta sesión de escritura, en el E7, intervención 166 (momento en el que planifican aspectos de su reseña), M. propone entrecomillar la calificación de “esclavos”. Así aparece tanto en el borrador como en el texto final (cláusula 3).
- Selección de información según el receptor: en el E8 (sexta sesión de escritura) C. propone que no incluyan cierta información sobre la novela en la reseña argumentando que no hay que desvelar al lector una de las claves de la obra. Esta indicación, aunque al principio es rechazada por sus compañeras, matizará la información que incluirán en su texto (cláusula 4b). C., la alumna que incluye esta revisión, es la que propondrá recurrir a los modelos en el momento en que tienen que redactar el texto final a partir del borrador (véase figura 104):

E8. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas textualizan la segunda parte de la reseña (la valoración de la obra). Hablan en concreto sobre qué elementos de la obra les han llamado la atención (es uno de los apartados de la valoración según la plantilla de planificación).			
225	M: <i>Solo al final nos hemos dado cuenta.</i>		
226	S: <i>Que el principio termina igual.</i>		Texto intentado
227	C: Eso realmente no lo tenemos que decir porque la gente se daría en cuenta. Podríamos decir dejarlo en suspensión, en plan: <i>cuando terminéis el libro comprobar algo...no decirles que es igual que el principio.</i>		C. considera que no se debería desvelar el final al lector. Propone otro texto en el que se sugiera al lector la importancia de la estructura de la novela.
228	M: Pero no tiene nada que ver... me he leído un montón de libros así...que al principio es igual que el final. Lo que te va enganchando es cómo se llega a esa situación.		M. rechaza la propuesta de C. argumentado que otras muchas novelas siguen esa estructura.
229	C: Ya, pero no sé, es contar el final y la gente no se lo leerá.		
230	S: Claro, en verdad da igual.		
231	M: En realidad es igual, no se cuenta el final. Solo se cuenta un párrafo del final. Mira.		
232	S: Claro. Pero da igual.		
233	M: Además esto no es el final.		
234	C: Poned lo que queráis, va.		En cierta medida la revisión de C. se incluirá en el texto porque no se desvelará la estructura circular (cláusula 4b)

Figura 108. Reformulación 11. Grupo 2. E8

5. Se dan tres reformulaciones de aspectos gráficos:

- En el E4, en la redacción del borrador, S. pregunta a sus compañeras si “hechos” se escribe con <h> (intervención 74; cláusula 1)

- En el E12, al textualizar la recomendación de la novela, C., que está escribiendo el borrador, dice en voz alta que “de un tirón” se entrecomilla (intervención 123; cláusula 5a). No explicita por qué este uso de las comillas.
- En el E14, en la redacción del texto final, C. pregunta a sus compañeras sobre la ortografía de la palabra “hilo” (intervención 154; cláusula 5a).

En las figuras 109, 110 y 111 se pueden consultar el borrador y el texto final del Gr.

2:

<p>SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN →</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se escribe para padres, profesores y alumnos del centro. • Para que la gente conozca la obra y la lea. <p>ESTRUCTURA</p> <p>1. Obra y argumento → 1988 Harper Lee Traducción: Baldomero Porta 1ª edición: Junio 2009 Ediciones B, S.A.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es una historia que cuenta como Scout va madurando con el tiempo y aprende de los hechos. Por otra parte también es de género policiaco ya que se ve el transcurso de un juicio en el que podemos ver como la gente blanca discrimina a la de color. ^{apreciamos} • Personajes: Scout, Atticus, Boo Radley. • Conflicto: madurez, discriminación. • Maycomb (lugar) <p>2. Valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumento: Esta historia es contada por Scout, una niña huérfana de madre, con lo que tiene una gran dependencia de su padre Atticus y su hermano Jem. Atticus es un abogado que se encuentra con el mayor reto de su carrera: defender a un chico de color en una época en la que estas son “esclavos” de la gente blanca. Por otra parte los lectores se ven ante el misterio de un niño supuesto niño encerrado en su casa llamado Boo Radley. • Recursos literarios: ^{en la obra} destacamos como esta escrita porque porque nos permite observar dicho mo la entrada de Scout al mundo de los adultos y su reacción ante las diversas situaciones. También También nos ha llamado la atención que solo al final nos hemos dado cuenta de que cuenta una experiencia pasada. 	<p>SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN:</p> <p>Se escribe para padres, profesores y alumnos del centro. Para que la gente conozca la obra y la lea.</p> <p>ESTRUCTURA:</p> <p>1. Obra y argumento: 1988 Harper Lee. Traducción: Baldomero Porta. 1ª edición: Junio 2009. Ediciones B, S.A.</p> <ul style="list-style-type: none"> - es una historia que cuenta como Scout va madurando con el tiempo y aprende de los hechos. Por otra parte también es un género policiaco ya que se ve el transcurso de un juicio en el que podemos ver (apreciamos) como la gente blanca discrimina a la de color. - Personajes: Scout, Atticus, Boo Radley. - Conflicto: madurez, discriminación. - Maycomb (lugar) <p>2. Valoración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Argumento: esta historia es contada por Scout, una niña huérfana, con lo que tiene una gran dependencia de su padre Atticus y su hermano Jem. Atticus es un abogado que se encuentra con el mayor reto de su carrera: defender a un chico de color en una época en la que estas son “esclavos” de la gente blanca. Por otra parte los lectores se ven ante el misterio de un niño supuesto niño encerrado en su casa llamado Boo Bartley. - Recursos literarios: (En la obra) destacamos como esta escrita la obra porque nos permite observar dicha ma la entrada de Scout al mundo de los adultos y su reacción ante las diversas situaciones. También También nos ha llamado la atención que solo al final nos hemos dado cuenta de que cuenta una experiencia pasada.
---	--

Figura 109. Borrador, pág. 1. Grupo 2

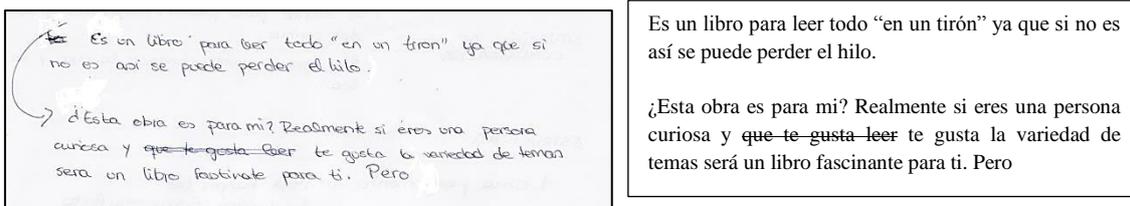


Figura 110. Borrador, pág. 2. Grupo 2

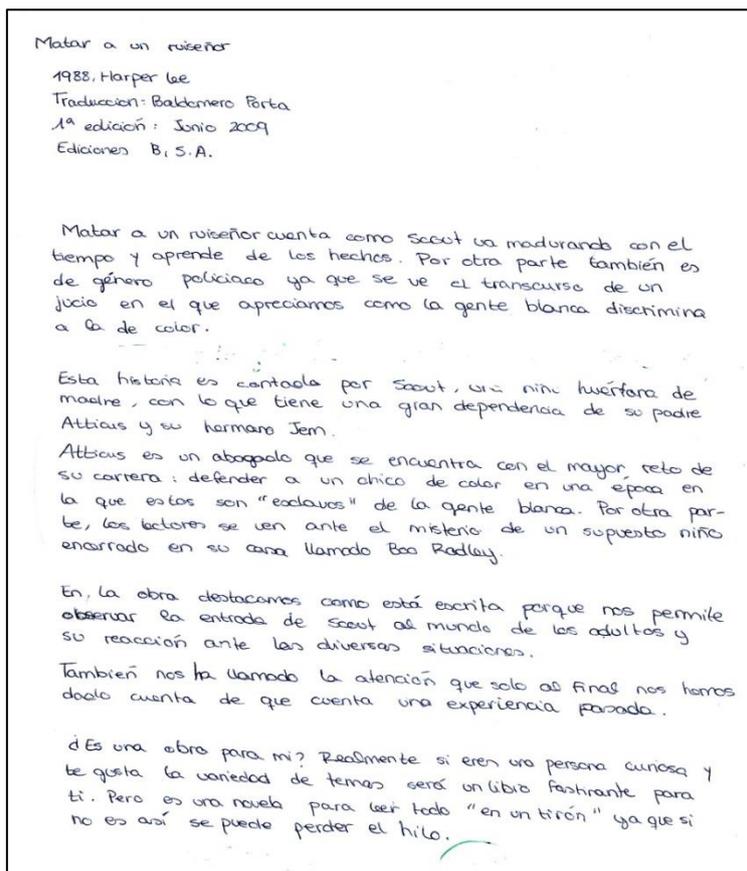
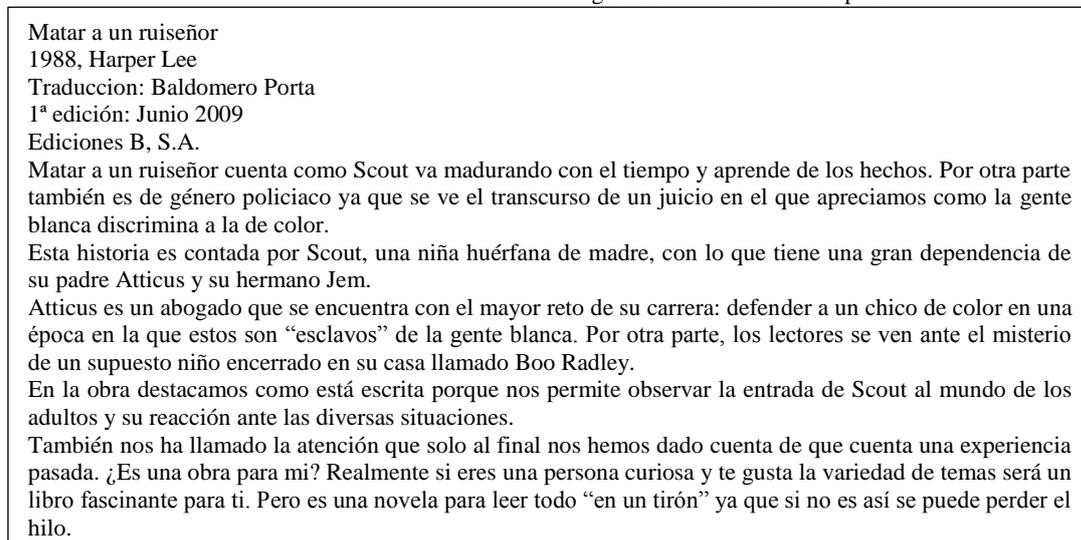


Figura 211. Texto final. Grupo 2



3. Análisis de las revisiones y reformulaciones del Gr. 3

La gráfica muestra que es mayor el número de revisiones (12) que de reformulaciones (5). Las revisiones afectan a varios niveles comunicativos, en cambio, las reformulaciones solo afectan a CS. Los textos elaborados por este grupo de los que disponemos para analizar estos datos son el texto final, el borrador y un borrador-planificación.

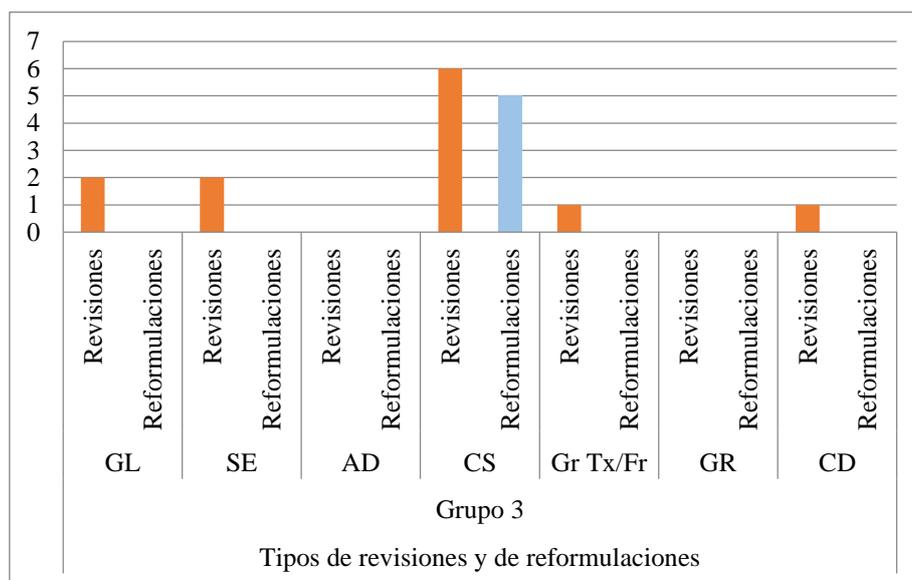


Figura 112. Gráfica 14. Grupo 3. Los tipos de revisiones y de reformulaciones⁵⁶

8.3.1. Las revisiones del Gr. 3

Se incluyen en el texto escrito un total de doce revisiones que se inician en la séptima sesión de escritura, en el momento en que empiezan a textualizar el borrador.

Tal y como muestra la gráfica 14 sobre los tipos de revisiones:

1. El mayor número de revisiones (6) corresponde al CS:

- Tres de estas revisiones son sustituciones de palabras o construcciones por otras sinónimas. En ningún caso las alumnas explicitan el porqué del cambio:
 - a) En el E9 D. cambia el sustantivo “historia” por “novela” en la cláusula 1 de la planificación-borrador (intervención 36):

⁵⁶ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

→ La historia transcurre en Maycomb en el año 1937 donde Scout y Jem los protagonistas de la historia tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre Atticus, un distinguido abogado, ¿De que trata la novela? de discriminación, igualdad, aventuras y respeto.

La historia novela transcurre en Maycomb en el año 1937 donde Scout y Jem los protagonistas de la historia novela tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre Atticus, un distinguido abogado, ¿De que trata la novela? de discriminación, igualdad. aventuras v respeto.

Figura 113. Grupo 3. Cláusula 1. Planificación- borrador

- b) En el E11, episodio en el que textualizan el segundo párrafo de su texto, D. (intervención 110) cambia la construcción “[Scout tiene] una visión un poco más infantil sobre los hechos que va madurando con el transcurso de los hechos” por “una visión infantil que poco a poco madura” (cláusulas 2a de la planificación-borrador y del borrador).

Valoración: Personajes: Scout, es la narradora de la novela y tiene una visión un poco más infantil (2a sobre los hechos que va madurando con el transcurso de los hechos).
 Jem (2b) el hermano mayor visión sobre los hechos muestra + madurez que una persona de su edad ya que perdió a su madre.
 Atticus: viudo que tiene que cuidar de sus 2 hijos (2c) (le presenta un caso muy importante).

Valoración: Personajes: Scout, es la narradora de la novela y tiene una visión un poco más infantil (2a sobre los hechos que va madurando con el transcurso de los hechos).
 Jem, (2b el hermano mayor visión sobre los hechos muestra + madurez que una persona de su edad ya que perdió a su madre).

Figura 114. Grupo 3. Cláusula 2. Planificación-borrador

Scout es la narradora de la novela y tiene una visión infantil (2a que poco a poco madura) (2b) mientras que Jem que también es pequeño tiene más madurez que ella) (2c) su padre Atticus es viudo y debe cuidar de sus dos hijos, una tarea bastante difícil. Maycomb está situado al sur de EEUU, es un pueblo pobre y frío.

Scout es la narradora de la novela y tiene una visión infantil (2a que poco a poco madura), mientras que Jem que también es pequeño tiene más madurez que ella) (2c su padre Atticus es viudo y debe cuidar de sus dos hijos, una tarea bastante difícil). Maycomb está situado al sur de EEUU, es un pueblo pobre y frío.

Figura 115. Grupo 3. Cláusula 2. Borrador

- c) En el E13 las alumnas textualizan el borrador, en concreto, la valoración de la novela. D., en la intervención 152, se plantea qué construcción emplear para caracterizar a uno de los personajes. En la planificación-borrador aparece “muestra más madurez” (cláusula 2b de este texto):

D: Tiene una visión bastante más madura que ella o es bastante más maduro que ella. Tiene más madurez que ella.

En el borrador y texto final aparece “tiene más madurez” (cláusula 2b).

- Dos revisiones suponen sustituciones de términos para ajustarse a las características de la novela:
 - a) En el E10, momento en el que textualizan el segundo párrafo de la reseña, las alumnas se plantean cómo escribir la cláusula 2c de la planificación-borrador: “Atticus: (...) al que se le presenta un caso muy importante”:

E10. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas textualizan la valoración en el borrador			
77	D: <i>Espera, un distinguido abogado al que se le presenta un caso.</i>		
78	C: <i>Un importante caso”</i>		
79	N: <i>El caso más importante de su vida.</i>		
80	D: <i>No sabemos si es el más importante de su vida. No lo decía.</i>		
81	C: <i>Sí que lo decía.</i>		
82	D: <i>¿Sí?</i>		
83	S: <i>El más complicado de su vida. Y cuidar a sus hijos.</i>		
84	D: <i>De su carrera voy a poner porque de su vida igual se le ha muerto el perro.</i>		

Figura 116. Ejemplo 30. Grupo 3. E10

En este caso la revisión está unida a una reformulación del enunciado inicial.

- b) En el E16, cuando hacen la última revisión a partir de la lectura del borrador, cambian la frase “escrita por el escritor” por “escrita por la escritora” (cláusula 3 del borrador).
- Una de las revisiones se introduce en el E13 para evitar redundancias en el texto. En la planificación-borrador aparece “Jem: (...) ya que perdió a su madre” (cláusula 2b) y a continuación “Atticus: viudo” (cláusula 2c). En el borrador aparece “...Jem que también es pequeño tiene más madurez que ella [Scout], su padre Atticus es viudo” (cláusulas 2b y 2c), es decir, se elimina el enunciado “ya que perdió a su madre”. La causa del cambio la explica N. en la intervención 153:

N: Lo de su madre no lo ponemos porque en Atticus vamos a poner viudo, con lo cual vamos a poner madre muerta y padre viudo.

En la intervención 155, N. amplía su explicación de por qué se puede eliminar ese enunciado apoyándose en aspectos discursivos (AD): tiene en cuenta al receptor de la reseña (esta revisión aparece en tablas de datos y gráficas como CS):

N: Vale, y al poner viudo, ya más o menos se sabe.

Esta revisión, a su vez, está desencadenada por el objetivo de revisión que se habían propuesto en este E13 (“hacerlo más resumido”, intervención 145). Véase el apartado 3 de revisiones de este grupo.

2. Hay dos revisiones que afectan a la superestructura textual:

- En el E9 las alumnas reformulan la planificación que les ofrece la plantilla. Esta reformulación es posible por el análisis que realizan del modelo de género que han elegido para elaborar su texto (la contraportada de la obra). Llevan a cabo, por tanto, una revisión de la planificación que propone la plantilla.

E9. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas planifican la estructura de su texto			
41	C: Esto que pusimos aquí es todo esto, que lo juntamos.		C. recuerda cómo habían organizado los puntos de la plantilla en su planificación-borrador.

42	N: Ya, pero es que ahora lo metemos aquí y mejor explicado.		N. contesta que lo incluirán en una de las partes y lo desarrollarán en el borrador. Por el análisis del borrador y de la planificación-borrador, se deduce que están comentando la segunda parte, la valoración de los personajes de la novela. Se observa cómo hay ya una representación mental de la estructura de su texto.
43	D: Exacto.		
44	N: A ver, ¿cómo empezamos?		
45	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... “La obra ha sido publicada en 1960” “La película...”		Ante las dificultades para iniciar el texto, D. propone seguir el modelo que aporta la contraportada de la obra.
46	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género, tema.		N. señala que el orden en el modelo no se ajusta al propuesto en la plantilla.
47	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.		D. soluciona la discrepancia cambiando el orden de las ideas que aparece en la plantilla. El modelo de género le permite crearse una representación mental. Esto le ofrece una alternativa al texto que, en un principio, habían pensado.

Figura 117. Ejemplo 10. 1. Grupo 3. E9

- En el E13 C. recuerda que les falta la recomendación de la novela. Esta parte es el tercer apartado de la estructura propuesta en la plantilla de planificación (intervención 182). N. propone introducir los datos de la obra después de la recomendación. La información sobre datos diversos de la obra es la última parte del texto que han tomado como modelo de género para elaborar su reseña. S. cuestiona esta propuesta (intervención 186) y su reflexión es aceptada por el grupo. De esta manera, revisan la estructura de la plantilla de planificación. Esta revisión es posible por el trabajo y análisis del modelo de género seleccionado:

E13. Séptima sesión de escritura. Las alumnas textualizan la valoración de los elementos de la novela.			
182	C: Y ahora ya pasamos a la... recomendación		Tras haber comentado las características del lugar en el que transcurre la historia, C. plantea elaborar la recomendación de la obra.
183	N: Y luego ya por último los elementos...		N. sigue la estructura que habían aceptado previamente (intervención 47).
184	D: Y ahora pasamos a la recomendación.		
185	N: Y luego ponemos el año de publicación y todo eso.		
186	S: Y después la recomendación, si no, no tiene sentido... Tiene que ir antes eso y lo último de todo la recomendación. Después de recomendarlo, a ver, espera, que el año de publicación es...		S. cuestiona la estructura que plantean C. y N. Lo hace comparándolo con la representación mental que ella se ha representado en la cual la recomendación sería la última parte.
187	D: Tiene razón. Primero el año de publicación y toda la pesca y luego que ganó dos Óscars.		D. compara las dos alternativas y evalúa positivamente la de S. Esta será la que aparezca en el borrador y el texto final.

Figura 118. Ejemplo 31. Grupo 3. E13.2

3. Introducen dos revisiones del texto en su globalidad:

- En el E11 S. recuerda que en la plantilla de planificación se incluyen, en el apartado de la valoración, elementos del relato como el lugar y los personajes (intervención 94). N. corrobora esta propuesta (intervención 98). Sin embargo, D., quien como ya se ha indicado se ha hecho una representación del género a partir del modelo, evalúa negativamente seguir esa estructura porque se repetirán ideas en diferentes partes:

E11. Séptima sesión de escritura. Las alumnas textualizan la valoración de los elementos de la novela.			
94	S: En la valoración hay que meter el		

	lugar, los personajes...		
95	C. El argumento y el lugar.		
96	N: Podemos enganchar la valoración a cuando...		
97	D: Es que enganchar tanto... Ya hemos enganchado todo esto.		
98	N: Tiene que tener primero... luego valoración.		
99	D: Pero si primero ponemos en la estructura... y luego ya metemos la valoración y luego vamos a hablar otra vez de todos los personajes, queda un poco chungo.		D. se hace una representación del texto que proponen sus compañeras y evidencia los errores que puede presentar. En el borrador y texto final se seguirá la estructura que propone D.

Figura 119. Ejemplo 11. Grupo 3. E11

- En el inicio del E13 (episodio que sigue al que está dedicado a elaborar la ficha de revisión), deciden cómo redactar en el borrador el segundo párrafo de su texto (cláusula 2). Es el párrafo en el que se introducen más cambios entre la planificación-borrador y el borrador. Los dos siguientes (cláusula 3 y 4) no aparecen en la planificación-borrador:

E13. Séptima sesión de escritura. Las alumnas textualizan la valoración de los elementos de la novela.			
141	N: Primero la hacemos y luego comprobamos.		N. se refiere a la comprobación de su texto a partir de las preguntas de la ficha de revisión.
142	D: A ver, déjame tus preguntas. Vamos a pensar.		
143	N: ¿Por qué no hacemos primero XXX y luego vamos añadiendo cosas? Y luego ya a limpio XXX y vamos haciendo XXX.		N. propone cómo redactar la segunda parte de su reseña.
144	D: <i>Aunque también es pequeño.</i>		
145	N: Sí, sí, lo hacemos más resumido.		N. propone sintetizar las ideas de esta parte de la reseña.

Figura 120. Ejemplo 32. Grupo 3. E13.3

4. Una de las revisiones afecta a la gramática del texto o la frase. En el E16, en la revisión final del borrador, cambian el conector *puesto que* por la conjunción *y* (intervenciones 244-252). En el borrador (cláusula 4) aparece esta rectificación. No explicitan el porqué del cambio aunque suponemos que intuyen el error de cohesión ya que ese conector no introducía en el texto la causa de la proposición anterior:

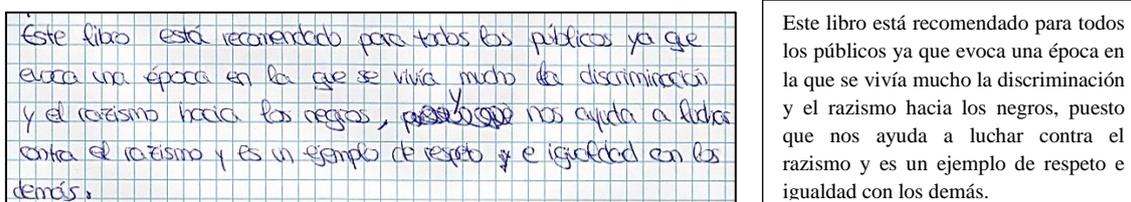


Figura 121. Grupo 3. Cláusula 4. Borrador

5. En este episodio, el último de las sesiones de escritura en el aula, las alumnas revisan si aparece en su texto uno de los recursos lingüísticos trabajados en la SD. Esta sería una reflexión de CD más cercana a la corrección que a la revisión:

E16. Séptima sesión de escritura. Las alumnas hacen la revisión final de su texto.			
251	N: Escúchame. Nos falta mirar si hay marcas de emisor y receptor.		
252	D: <i>Y nos ayuda.</i> Ah, mira, ya tenemos una “nos”.		
253	N: Claro, si te lo he dicho.		
254	D: Y las marcas de receptor, ¿cuáles eran? Tenemos una. No importa. Entonces ¿se lo entregamos ya? Está un poco en sucio. ¿No era en sucio? Pues ya está.		

Figura 122. Ejemplo 33. Grupo 3. E16

8.3.2. Las reformulaciones del Gr. 3

Durante el proceso de escritura este grupo lleva a cabo cinco reformulaciones de contenido semántico mediante las cuales intentan ajustar el léxico a las ideas:

Hay cinco reformulaciones de CS:

- En el E6 las alumnas proponen diferentes alternativas textuales hasta redactar la cláusula 1 de la planificación-borrador:

138 N	<i>La historia transcurre</i>	<i>En un pueblo llamado</i>	<i>En el año</i>						
139 D		<i>En Maycomb</i>							
140 N			<i>En un año, en una época</i>						
141 D:			El año es 1937. A mí me suena muchísimo 1937.						
(...)									
150 D:	Y lo dejamos caer... ¿de qué va?								
151 N:	Y luego ponemos una pregunta retórica.								
(...)									
153 D:				<i>Donde Scout y Jem.</i>					
154 N:				<i>Los protagonistas de la historia</i>	<i>Tendrán que afrontar</i>				
155 D:						<i>Duras críticas sobre su padre, un distinguido abogado.</i>			
156 N:							<i>La historia cuenta</i>		
157 D:							<i>En esta trama, en esta historia hay peleas, racismo, mentiras...</i>		

8. LAS TRANSFORMACIONES TEXTUALES DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA

158 N:									<i>¿De qué trata la novela?</i>
159 D:									<i>De aventuras, peleas, pobreza, igualdad, racismo. Ponemos unas cuantas (...)</i>

Figura 123. Reformulación 12. Grupo 3. E6

- En el E7 el grupo redacta la cláusula 2a de la planificación-borrador:

167 D:	Scout [...]		<i>Tiene una visión más infantil sobre los hechos</i>	
(...)				
169 C:		<i>Es la narradora</i>		
170 D:			<i>Y tiene una visión</i>	
171 S:			<i>Más infantil</i>	<i>Que con el paso de la historia, que con el paso del tiempo... irá... madurez...</i>
174 D:			<i>Una visión un poco más infantil sobre los hechos</i>	<i>Que acaba madurado poco a poco.</i>
175 N:				<i>Con el paso del tiempo va madurando.</i>
176 D:				<i>Con el transcurso de los hechos</i>

Figura 124. Reformulación 13. Grupo 3. E7

- En el E14 se recogen dos propuestas de este nivel lingüístico:
 - a) En la intervención 192 y siguientes, N. propone empezar el párrafo con la frase “*Matar a un ruiseñor se publicó en el año...*”. D. dice que “queda mal” y entre ella y C. propondrán “*Matar a un ruiseñor se publicó en 1960 por el escritor...*”. D. valorará el cambio de forma positiva (intervención 195).
 - b) En las intervenciones 203 y 204, N. propone la frase “el director la llevó a la gran pantalla y la película ganó dos Oscars”. D. se plantea si usar los términos de galardones o estatuillas. Finalmente el texto se quedará tal y como ha propuesto N. (cláusula 3 del borrador y del texto final).
- En el E15 las alumnas textualizan la recomendación en el borrador:

208 C:	<i>Este libro está recomendado</i>	<i>Para niños a partir de</i>		
209 N:		<i>Para niños con un poco de madurez</i>		
210 C:		<i>Para todo el</i>		

		<i>instituto.</i>		
211 S:		<i>Para todos los alumnos del centro</i>		
212 D:	<i>Este libro está recomendado</i>	<i>Para todos los públicos</i>		
213 S:			<i>Ya que enseña el valor de la, el valor de la...</i>	
214 D:			<i>Ya que da cuenta de la discriminación</i>	
215 N:			<i>Ya que evoca una época, ya que era una época donde había mucha discriminación</i>	
216 C:			<i>¿evoca?</i>	
217 N:			<i>Evoca</i>	
218 D:			<i>Ya que evoca una época. No.</i>	
219 N:			<i>Ya que evoca una época. ¿Cómo lo pondríamos?</i>	
220 D:			<i>En la que se vivía</i>	
221 N:			<i>Vivía una época en la que hay mucho racismo</i>	
222 C:				<i>Y discriminación hacia</i>
223 S:				<i>Y discriminación hacia los negros.</i>

Figura 125. Reformulación 14. Grupo 3. E15

En las figuras 126, 127, 128 y 129 se pueden consultar los textos intermedios y el texto final del grupo 3:

Matar a un ruiseñor
Reseña

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

- Escrita para los alumnos del instituto ^{profesores}
- Para que los alumnos del centro se interesen por la lectura del libro ya que trata del racismo que son situaciones con las que se conviven a diario

ESTRUCTURA

- Obra y argumento: 1960

La ~~historia~~ ^{novela} transcurre en Maycomb en el año 1937 donde Scout y Jem los protagonistas de la ~~historia~~ ^{novela} tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre Atticus, un distinguido abogado, ¿De que trata la novela? de discriminación, igualdad, aventuras y respeto.

Valoración: Personajes: Scout, es la narradora de la novela y tiene una visión un poco más infantil sobre los hechos que va madurando con el transcurso de los hechos.

Jem, el hermano mayor visión sobre los hechos muestra + madurez que una persona de su edad ya que perdió a su madre.

Atticus: viudo que tiene que cuidar de sus 2 hijos al que se le presenta un caso muy importante.

Recomendación:

Matar a un ruiseñor
Reseña
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN:
- Escribirla para los alumnos del instituto.
- Para que los alumnos (o profesores) del centro se interesen por la lectura del libro ya que trata del racismo que son situaciones con las que conviven a diario.
ESTRUCTURA
- Obra y argumento: 1960
La ~~historia~~ ^{novela} transcurre en Maycomb en el año 1937 donde Scout y Jem los protagonistas de la ~~historia~~ ^{novela} tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre Atticus, un distinguido abogado, ¿De que trata la novela? de discriminación, igualdad, aventuras y respeto.
- Valoración: Personajes: scout, es la narradora de la novela y tiene una visión un poco más infantil sobre los hechos que va madurando con el transcurso de los hechos.
Jem, el hermano mayor visión sobre los hechos muestra + madurez que una persona de su edad ya que perdió a su madre.
Atticus: viudo que tiene que cuidar de sus 2 hijos al que se le presenta un caso muy importante.
- Recomendación:

Figura 126. Borrador- planificación, pág. 1. Gr. 3

valoración: valorar su personalidad de cada uno.

del lugar: ponemos las diferencias de razas.

~~la~~ ^{una} persona
recomendado a gente con tiempo.

Valoración: valorar su personalidad de cada uno.
del lugar: ponemos las diferencias de razas
1era persona
recomendado a gente

Figura 127. Borrador- planificación, pág. 2. Gr. 3

Reseña

La novela transcurre en Maycomb S:XX donde Scout y Jem los protagonistas de la novela tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre, Atticus un distinguido abogado al que se le presenta el caso más complicado de su carrera. ¿De qué trata la novela? de discriminación, igualdad, aventuras y respeto.

Scout es la narradora de la novela y tiene una visión infantil que poco a poco madura, mientras que Jem que también es pequeño tiene más madurez que ella, su padre Atticus es viudo y debe cuidar de sus dos hijos, una tarea bastante difícil. Maycomb está situado al sur de EE.UU, es un pueblo pobre y frío.

Matar a un ruiseñor se publicó en 1960 por ~~Harper~~ la escritora Harper Lee, en 1962 Robert Mulligan la llevó a la gran pantalla y la película ganó dos Oscar.

Este libro está recomendado para todos los públicos ya que evoca una época en la que se vivía mucho de discriminación y el racismo hacia los negros, ~~pero~~ nos ayuda a luchar contra el racismo y es un ejemplo de respeto y de igualdad con los demás.

Figura 128. Borrador. Gr. 3

Reseña literaria

La novela transcurre en Maycomb S:XX donde Scout y Jem los protagonistas de la novela tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre, Atticus un distinguido abogado al que se le presenta el caso más complicado de su carrera ¿De qué trata la novela? Trata de discriminación, igualdad, aventuras y respeto.

Scout es la narradora de la novela y tiene una visión infantil que poco a poco madura, mientras que Jem que también es pequeño tiene más madurez que ella, su padre Atticus es viudo y debe cuidar de sus dos hijos, una tarea bastante difícil. Maycomb está situado al sur de EE.UU, es un pueblo pobre y frío.

Matar a un ruiseñor se publicó en 1960 por la Harper Lee escritora Harper Lee, en 1962 Robert Mulligan la llevó a la gran pantalla y la película ganó dos Oscar.

Este libro está recomendado para todos los públicos ya que evoca una época en la se vivía mucho la discriminación y el racismo hacia los negros, ~~puesto que~~ y nos ayuda a luchar contra el racismo y es un ejemplo de respeto y e igualdad con los demás.

Reseña literaria

La novela transcurre en Maycomb, S:XX donde Scout y Jem los protagonistas de la novela tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre, Atticus un distinguido abogado al que se le presenta el caso más complicado de su carrera ¿De qué trata la novela? trata de discriminación, igualdad, aventuras y respeto.

Scout es la narradora de la novela y tiene una visión infantil que poco a poco madura, mientras que Jem que también es pequeño tiene más madurez que ella, su padre Atticus es viudo y debe cuidar de sus dos hijos, una tarea bastante difícil, Maycomb está situado al sur de EE.UU, es un pueblo pobre y frío.

Matar a un ruiseñor se publicó en 1960 por la escritora Harper Lee, en 1962 Robert Mulligan la llevó a la gran pantalla y la película ganó dos Oscar.

Este libro está recomendado para todos los públicos ya que evoca una época en la que se vivía mucho la discriminación y el racismo hacia los negros, y nos ayuda a luchar contra el racismo y es un ejemplo de respeto e igualdad con los demás.

Figura 129. Texto final. Gr. 3

Reseña literaria

La novela transcurre en Maycomb S:XX donde Scout y Jem los protagonistas de la novela tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre, Atticus un distinguido abogado al que se le presenta el caso más complicado de su carrera ¿De qué trata la novela? Trata de discriminación, igualdad, aventuras y respeto.

Scout es la narradora de la novela y tiene una visión infantil que poco a poco madura, mientras que Jem que también es pequeño tiene más madurez que ella, su padre Atticus es viudo y debe cuidar de sus dos hijos, una tarea bastante difícil. Maycomb está situado al sur de EE.UU, es un pueblo pobre y frío.

Matar a un ruiseñor se publicó en 1960 por la escritora Harper Lee, en 1962 Robert Mulligan la llevó a la gran pantalla y la película ganó dos Oscar.

Este libro está recomendado para todos los públicos ya que evoca una época en la se vivía mucho la discriminación y el racismo hacia los negros, y nos ayuda a luchar contra el racismo y es un ejemplo de respeto e igualdad con los demás.

8.4. Análisis de las revisiones y las reformulaciones del Gr.4

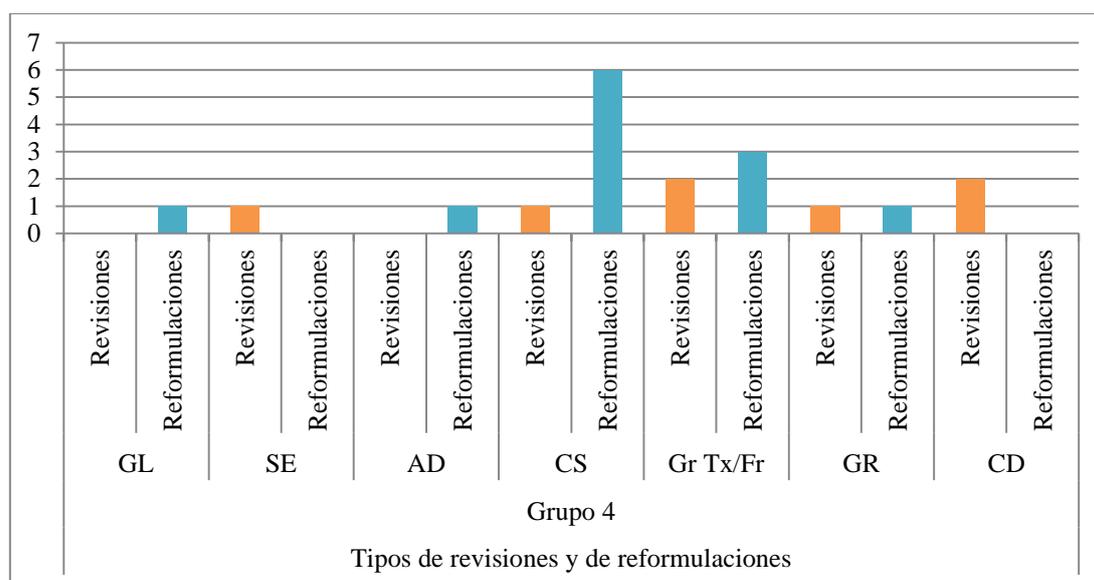


Figura 130. Gráfica 15. Grupo 4. Los tipos de revisiones y reformulaciones⁵⁷

La gráfica muestra que es mayor el número de reformulaciones (12) que de revisiones (7). En los dos casos afectan a varios niveles comunicativos. Los textos elaborados por este grupo de los que disponemos para analizar los datos son el texto final y el borrador.

8.4.1. Las revisiones del Gr. 4

Se incluyen en el texto escrito siete revisiones. En la gráfica 15 se observa que estas revisiones afectan a varios niveles lingüísticos:

1. Una revisión afecta a aspectos gráficos:

E12. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas planifican y textualizan la información que darán de la novela.			
54	I: A ver, <i>la historia transcurre en una aldea de montaña... de campesinos... chinos... de China...</i>		
55	A: <i>De campesinos chinos de China.</i> Hombre, campesinos eran.		
56	B: De campesinos chinos de China,		Risas

⁵⁷ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

	vecina. En mayúsculas....		
57	I: Claro.		
58	A: Es ya lo he hecho, es que estáis ciegas. ¿No veis mayúsculas?		

Figura 131. Ejemplo 17. Grupo 4. E12

B. e I. le indican a A. que China se escribe con mayúscula. En el borrador queda anotada la rectificación (cláusula 6):

<p>starla. [5] ¿Dónde ocurre la historia?]</p> <p>[6] La historia ocurre en una aldea de chinos de campesinos de China.]</p> <p>[8] La capacidad que tiene Bei-Fang de compren- ① der las cosas de la vida.</p> <p>② Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados]</p> <p>[10] ¿Qué te enseña?]</p> <p>[10] Te enseña como un día puedes estar en lo alto de la vida, y al día siguiente estar en lo mas bajo como podemos observar en esta frase "La vida tiene el peso de un cuenco de arroz"]</p>	<p>(5 ¿Dónde ocurre la historia?)</p> <p>(6 La historia ocurre en una aldea de chinos de campesinos de China.)</p> <p>(8 La capacidad que tiene Bei-Fang de comprender las cosas de la vida.</p> <p>Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados)</p> <p>(9 ¿Qué te enseña?)</p> <p>(10 Te enseña como un día puedes estar en lo alto de la vida y al día siguiente estar en lo mas bajo como podemos observar en esta frase "La vida tiene el peso de un cuenco de arroz".)</p>
---	---

Figura 132. Grupo 4. Cláusulas 5-10. Borrador

2. Hay dos revisiones de aspectos gramaticales del texto y frase:

- En la intervención 66 (E13) de la séptima sesión (véase figura 134), deciden separar las dos oraciones de la cláusula 8 con un punto y aparte. Así aparece en el borrador (cláusula 8), sin embargo, en el texto final harán de las dos oraciones un párrafo. Estas dos oraciones corresponden a uno de los apartados de la plantilla de planificación. Quizá por ello en el texto final rectifican y las unan con punto y seguido a pesar de los problemas de cohesión que tiene esta parte de su texto. De aquí se deduce que siguen la distribución de la plantilla sin elaborar un texto autónomo, es decir, dependen de un intercambio conversacional con el texto que les impide desarrollarlo como un texto descontextualizado (Bereiter y Scardamalia, 1987):

[5 ¿Dónde ocurre la historia?]
 [6 La historia ocurre en una aldea de campesinos de China.]
 [7 ¿Qué nos ha llamado la atención?]
 [8 La capacidad que tiene Bei-Fang de comprender las cosas de la vida. Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados.]
 [9 ¿Qué te enseña?]
 [10 Te enseña como un día puedes estar en lo alto de la vida y al día siguiente estar en lo más bajo, como podemos observar en la frase: "La vida tiene el peso de un cuenco de arroz" La aldea, la visualizamos como un lugar de paz y tranquilidad.]

- (5 ¿Dónde ocurre la historia?)
 (6 La historia ocurre en una aldea de campesinos de China)
 (7 ¿Qué os ha llamado la atención?)
 (8 La capacidad que tiene Bei-Fang de comprender las cosas de la vida. Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados)
 (9 ¿Qué te enseña?)
 (10 Te enseña como un día puedes estar en lo alto de la vida y al día siguiente estar en lo más bajo como podemos observar en esta frase "La vida tiene el peso de un cuenco de arroz".)

Figura 133. Grupo 4. Cláusulas 5-10. Texto final

E13. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas planifican y textualizan la información que darán de la novela (cláusula 8)			
62	I: A ver, ¿qué nos ha gustado menos de Bei-Fang?		
	(...)		
65	I: La capacidad que tiene Bei-Fang para comprender las cosas de la vida...		
66	A: <i>La capacidad que tiene Bei-Fang de comprender las cosas de la vida... Sí, eso. ¿Punto y aparte, no? Y la abuela... Cómo le hace reflexionar, ¿no?</i>		A. escribe el texto.

Figura 134. Ejemplo 18.2. Grupo 4. E13

- En el E15 redactan la cláusula 12 del borrador e introducen el verbo “Se lo recomendamos” antes del complemento indirecto. No explican por qué cambian la estructura de esta oración:

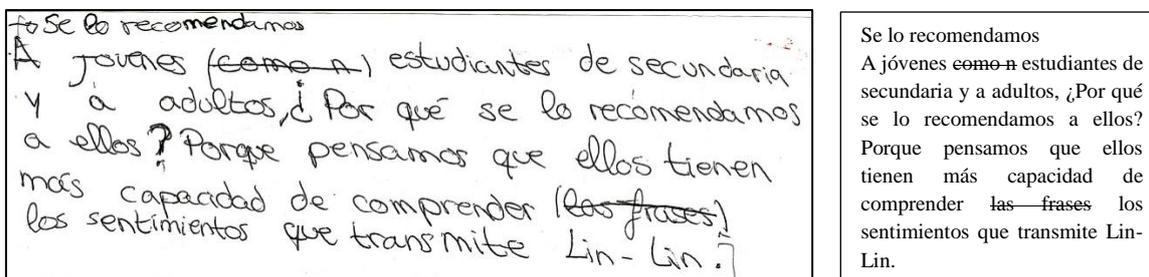


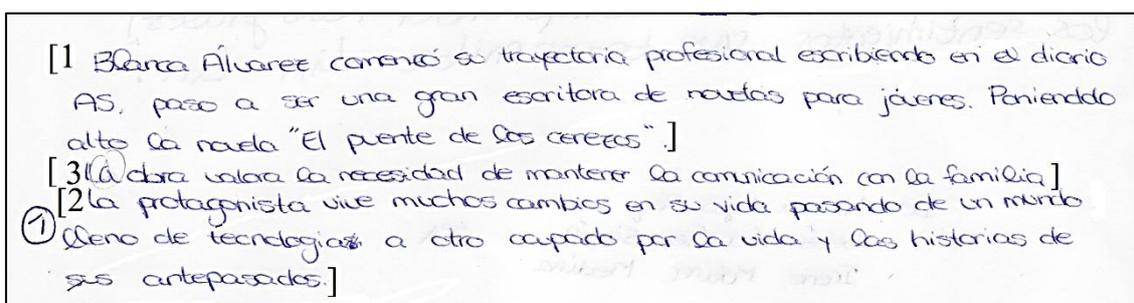
Figura 135. Grupo 4. Cláusula 12. Borrador 1

E15. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas textualizan la recomendación (cláusula 12)			
135	A: Victoria, ¿puedes venir? Es que queremos decir... y hemos puesto a jóvenes estudiantes de secundaria.		
136:		P: ¿A adultos?	
137	I: Sí, más o menos.		
138		P: ¿A adultos o jóvenes de universidad también? Podéis poner no solo se lo recomendamos a jóvenes de secundaria sino también a adultos...Bueno, recordáis... bueno, no os quiero marear, seguid, ¿qué queréis poner?	
139	A: Queremos decir que lo recomendamos a...		
140	I: Ponlo arriba, que lo recomendamos a tal.		I. se da cuenta que falta el verbo para completar la oración y le pide a A. que lo introduzca en el borrador (cláusula 15).

Figura 136. Ejemplo 34. Grupo 4. E15

3. Hay revisiones únicas de:

- La superestructura: en el inicio de la séptima sesión (E11) se produce un cambio en la estructuración textual de su reseña. En la anterior sesión habían seguido el modelo para redactar su texto, pero en este momento han olvidado cómo decidieron iniciarlo. La revisión del texto escrito les permite comprobar que explicaron el argumento, y, una vez comprobado, las alumnas continúan la escritura siguiendo la propuesta de la plantilla de planificación. En ella el primer aspecto que aparece es el tema. Por ello, introducirán la cláusula 3 del borrador entre la 1 y la 2 del borrador (véanse intervenciones de la 16 a la 20 en la figura 138). Hay, pues, una modificación de la estructura del texto que habían pensado en un primer momento. No obstante, no realizan esta modificación de forma consciente:



(1 Blanca Álvarez comenzó su trayectoria profesional escribiendo en el diario AS, paso a ser una gran escritora de novelas jóvenes. Poniéndolo alto la novela "El puente de los cerezos".)

(3 La obra valora la necesidad de mantener la comunicación con la familia)

(2 La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro atrapado por la vida y las historias de sus antepasados.)

Figura 137. Grupo 4. Cláusulas 1-3. Borrador

E11. Séptima sesión de escritura.

Al iniciar la séptima sesión de escritura, las alumnas intentan retomar el trabajo de la sesión anterior en la que habían iniciado la textualización.

10	B: Nos hemos quedado en "ella comienza apartándose de ella...".		
11	I: A ver... hicimos lo de... a ver... esto qué sería ¿el tema, el género o qué?		Vuelven a leer y evalúan el texto escrito. De este modo, recuperan las ideas para enlazarlas con nuevas (Camps, 1992).
12	B: Un poco así como el argumento. Victoria, ¿esto sería el argumento?		

13		P: A ver, dais información sobre la escritora, sobre el protagonista y sobre tal. Dais información ahí, ¿no?	
14	I: Sí.		
15		P: ¿Y qué duda había?	
16	I: Yo es que creía que era más o menos el tema, pero me ha dicho B. que no, que era más o menos el argumento.		Reflexionan sobre qué aspecto que aparece en la plantilla de planificación han redactado en la sesión anterior.
17		P: A ver, el protagonista vive unos cambios que son tal tal, vive al principio. Esto es la historia, el tema, ¿os acordáis? Era la entrada en el mundo de los adultos.	
18	A: Vale, venga, voy a escribir yo.		
19	I: A., te tiene que caber aquí el tema. Venga va...		
20	B: Ponemos <i>la obra</i> .		
21	A: <i>La obra</i> . No va el boli.		
22	I: <i>La obra valora</i> .		Introducen la cláusula 3 después de la revisión de la planificación inicial.

Figura 138. Ejemplo 35. Grupo 4. E11

- Contenidos semántico: En el E15, en las intervenciones 159, 160 y 161 cambian la construcción “las frases” por “los sentimientos que transmite Lin-Lin” porque “es que queda un poco así” (intervención 160 de I.). La revisión se puede observar en la cláusula 12 del borrador.

4. Las revisiones del contenido didáctico de la SD suponen cambios en la elección de adjetivos y en la inclusión de preguntas retóricas en la reseña. Introducen dos cambios que no mejoran el escrito. Son más correcciones que revisiones (Horning y Robertson, 2006 y Haar, 2006):

- La revisión del uso de preguntas retóricas en su texto:

E16. Sexta sesión de escritura.			
Antes de la revisión final las alumnas introducen los recursos trabajados en la SD.			
163	B: Y deberíamos poner más preguntas retóricas. Solo hemos puesto una.		
164	A: Pues sí.		
165	I: Vale, a ver, ahora vamos a pensar un poco. Tatatatata. <i>¿Cuándo ocurre la historia? ¿Dónde?</i>		
166	A: <i>¿Qué te enseña?</i>		Introducen en el borrador la cláusula 9.
167	B: <i>¿Qué te enseña?</i> Hala, ya ¿no? Hemos puesto tres.		

Figura 139. Ejemplo 36. Grupo 4. E16.1

En el texto final aparece otra pregunta retórica (cláusula 7) que no está en borrador. Tampoco se puede escuchar en las grabaciones. Las alumnas debieron de introducirla cuando redactaron el texto final fuera del aula.

- La revisión del uso de los adjetivos calificativos. Esta modificación no supone una mejora del texto:

	<p>La novela nos ha costado entenderla por los nombres de los protagonistas, el paso que hace del presente al pasado y los refranes que nos hacía reflexionar sobre lo ocurrido. Es una novela <i>intrigante</i> emocionante, sacrificada y sincera.</p>
--	--

Figura 140. Grupo 4. Cláusula 11. Borrador

E16. Sexta sesión de escritura. Antes de la revisión final las alumnas introducen los recursos trabajados en la SD.			
176	B: Sobre los adjetivos.		
177	A: <i>¿Qué adjetivos?</i>		
	XXX		
178	I: Vale. En vez de <i>intrigante</i> pongo <i>emocionante</i> .		Cláusula 11 del borrador.

	XXX		
179	A: Espérate, hostia.		
	XXX		
180	B: Faltan adjetivos.		
	XXX		
(...)			
181	B: <i>Una historia bonita...</i>		
182	A: ¿Bonita? Bonita:: Guapa, ¿no?		A. ríe.
183	B: Por dar ideas.		

Figura 141. Ejemplo 37. Grupo 4. E16.2

8.4.2. Las reformulaciones del Gr. 4

Durante el proceso de escritura este grupo realiza doce reformulaciones:

1. Se dan seis reformulaciones de contenido semántico:

- En el E9 las alumnas:
 - a) Textualizan la cláusula 1:

E9. Sexta sesión de escritura. Las alumnas textualizan el inicio de su reseña.				
157 I:	<i>Blanca Álvarez comenzó su trayectoria profesional</i>			
(...)				
161 I:	<i>Comenzó su trayectoria profesional</i>	<i>Escribiendo en...</i>		
162 B:		<i>Escribiendo en el diario XXX, ¿coma?</i>		
163 I:			<i>Pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes</i>	<i>Poniéndolo alto la novela El puente de los cerezos.</i>

Figura 142. Reformulación 15. Grupo 4. E9

b) Textualizan la cláusula 2:

E9. Sexta sesión de escritura.		
Las alumnas textualizan el inicio de su reseña.		
167 I:	A ver, “en Náufrago”. Yo de esto pasaría porque no sabemos nada de él, habla si de Barcanova y 2005 y todo eso, yo de eso pasaría y ya iría al argumento... <i>El protagonista va a recorrer</i> (lee un fragmento de <i>Náufrago</i>)... Vale... <i>La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por...</i>	
168 A		<i>Las historias de sus antepasados</i>
169 B:		Y de la vida, también
170 I:		<i>Por la vida y las historias de sus antepasados.</i>

Figura 143. Reformulación 16. Grupo 4. E9

c) Textualizan la cláusula 4:

E9. Sexta sesión de escritura.		
Las alumnas textualizan el inicio de su reseña.		
172 B:	<i>El esfuerzo que tiene que hacer para...</i>	
173 A:	<i>El cambio que hace... a la madurez...</i>	
174 B:	¿Seguido o aparte?	
175 A:	A: Aparte. <i>De Bei-Fang</i>	
XXX		
176 A:		<i>Que hace por su familia, ¿no?</i>
(...)		
179 I:	<i>El proceso que hace Bei-Fang</i>	<i>por su familia</i> (dicta)

Figura 144. Reformulación 17. Grupo 4. E9

- En el E11 reformulan la cláusula 3, que como ya se ha analizado en la revisión de la SE, la introducirán entre la cláusula 1 y la 2:

19	I: A., te tiene que haber aquí el tema. Venga va...
20	B: Ponemos <i>la obra</i> .

21	A: <i>La obra. No va el boli.</i>
22	I: <i>La obra valora.</i>
23	A: <i>La obra valora</i>
24	I: <i>La obra valora la necesidad... la comunicación... con la familia</i>

Figura 145. Reformulación 18. Grupo 4. E11

- En el E12 reformulan la cláusula 4:

31	B: <i>Y con la ayuda de su abuela.</i>
32	I: Vale, pon, y <i>con la ayuda de su abuela...</i> ¿qué pasa, B., con la ayuda de su abuela?
33	I: <i>Aprenderá a... valerse por sí misma.</i>
34	A: Ahí le has dado.
35	B: <i>A valerse por sí misma y a confiar en su padre.</i>

Figura 146. Reformulación 19. Grupo 4. E12

- En el E15 reformulan la cláusula 12. En este fragmento hay también una reformulación de aspectos gráficos:

128 B:	<i>A jóvenes de la ESO</i>			
129 I:	A jóvenes estudiantes de secundaria XXX y ahora ponemos por qué.			
130 I:	A jóvenes destinados al periodo de la adolescencia.			
131 A:	Pero ¿cómo lo ponemos? =			
132 B:	<i>A jóvenes más mayores. Preadultos.</i>			
133 A:	A jóvenes más mayores. Ya está.			
(Véase revisiones CS)				
142A:	Eh, sí, vamos a			

	ponerlo y a adultos.			
143 I:	Vale, pues a adultos.			
144 A:	¿Por qué? Vale, y aquí está la pregunta retórica. Coma.			
145 I:		<i>¿Y por qué se la recomendamos a ellos?</i>		
146 A:	<i>¿El por qué cómo va separado o junto?</i>			
147 I:	Separado. Acento en la e.			
148 A:		<i>A ellos. A ellos, no a los adultos.</i>		
149 B:	<i>¿O ponemos a causa?</i>			
150 I:			<i>Porque pensamos</i>	
151 A:			Sin acento.	
152 B:		<i>¿Por qué se lo recomendamos a ellos?</i>		
153 I:			<i>Porque pensamos que ellos tienen más capacidad de comprender...</i>	
154 A:			<i>Sí, hombre, claro. De comprender...</i>	<i>las frases. Y ya está. A ver, B. que hemos apuntado muchas cosas.</i>

Figura 147. Reformulación 20. Grupo 4. E15

2. En el E8 las alumnas se plantean cómo iniciar su reseña. La propuesta textual de I., muy cercana al modelo, es rechazada por las demás alumnas porque es muy similar a este. Optan por iniciar su reseña como el modelo (con una breve introducción a la trayectoria profesional de la escritora de la novela) pero con otras palabras (cláusula 1). Esta es una reformulación del inicio del texto, pero se desencadena teniendo en cuenta la GL del texto (véase intervención 140):

E8. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas deciden cómo empezar la reseña.			
140	I: Que habíamos pensado poner aquí como en la de aquí, que es muy completa. Aquí pone más o menos algo del autor y habíamos pensado en leerlo y.....		La alumna se dirige a la profesora.
141		P: Leerlo y poner aquí la información para hacerlo como el de <i>Náufragos</i> , ¿no? Vale. Muy bien.	
142	I: A ver... <i>desde hace más de veinte años...</i>		
143	A: Hombre, tampoco lo vamos a hacer igual.		Risas
144	B: Vamos a empezar igual.		Risas
145	I: El título lo dejamos... ¿esto también lo dejamos?		
146	A: Vale, pues eso también lo dejamos.		
147	I: Ya pero yo te digo esto, que aquí es más o menos ¿tú no has visto que lo de los libros que XXX?		
148	A: Pero eso da igual.		

Figura 148. Reformulación 21. Grupo 4. E8

En el episodio siguiente (E9) las alumnas textualizarán el inicio (véase 7.4).

3. Las reformulaciones que afectan a la gramática del texto o de la frase se dan en diferentes momentos del proceso:

- En el E9 de la sexta sesión las alumnas harán un cambio del pronombre personal “ella” por el demostrativo “esta”, de forma que en el borrador y en el texto final aparecerá “El proceso que hace Bei-Fang por su familia, como vemos en el principio. Ella comienza apartándose de esta pero acabará por necesitarla” (cláusula 3). Deducimos que esta modificación la justifica A. al decir que la repetición del pronombre personal “queda un poco así” (intervención 184).

E9. Sexta sesión de escritura. Las alumnas inician la textualización de la reseña.			
179	I: <i>El proceso que hace Bei-Fang por su familia.</i>		
180	B: <i>¿Bei-Fang por su familia?</i>		
181	I: <i>Ella comienza apartándose de ella.</i>		
182	A: <i>¿De quién?</i>		
183	I: <i>De la familia.</i>		
184	A: <i>Es que ella comienza apartándose de ella... queda así un poco.</i>		
185	B: <i>De la familia.</i>		
186	I: <i>Ella comienza apartándose de esta.</i>		
187	B: <i>Pero acabará por necesitarla.</i>		
188	A: <i>Queda así un poco...</i>		

Figura 149. Reformulación 22. Grupo 4. E9

- En la sexta sesión, E9 (intervención 175), A., ante la duda de B., decide separar dos enunciados con punto y aparte. Esta decisión no está justificada explícitamente por las alumnas. Tampoco está motivada por el modelo de género que siguen para iniciar la textualización (no hay tal separación de párrafos en él), ni por la distribución de ideas de la plantilla:

E9. Sexta sesión de escritura. Las alumnas inician la textualización de la reseña.			
167	I: A ver, “en Náufrago”, yo de esto pasaría porque no sabemos nada de él, habla si de Barcanova y 2005 y todo eso, yo de eso pasaría y ya iría al argumento... <i>El protagonista va a recorrer</i> (lee un fragmento de <i>Náufrago</i>)... Vale... <i>La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por...</i>		Cláusula 3

168	A: <i>Las historias de sus antepasados.</i>		
169	B: <i>Y por la vida, también.</i>		
170	I: <i>Por la vida y las historias de sus antepasados.</i>		
	XXX		
171	I: No, a ver, aún estamos en información. Es que, a ver, esto, entonces yo ahora pasaría aquí y contaría lo de ...		
172	B: <i>El esfuerzo que tiene que hacer para...</i>		
173	A: <i>El cambio que hace... a la madurez...</i>		
174	B: ¿Seguido o aparte?		
175	A: Aparte. <i>De Bei-Fang</i>		En borrador aparece tachado: “La madurez de Bei-Fang”. Se cambia la frase en E12, séptima sesión.

Figura 150. Reformulación 23. Grupo 4. E9

- En el E13 (séptima sesión), las alumnas siguen el orden de ideas que establece la plantilla: tras señalar cuál es el conflicto que vive la protagonista y que desencadena la historia, pasan a valorar los personajes. No justifican por qué deciden separar estas ideas con punto y aparte en las intervenciones 60 y 61. Esto, y el hecho de seguir la estructura propuesta en la plantilla, sugiere que la decisión está tomada a partir de la distribución de las partes de esta ayuda de la secuencia:

E13. Séptima sesión de escritura. Las alumnas planifican y textualizan la valoración de la novela.			
59	I: Valoración de los personajes...		Tras haber señalado el lugar en el que transcurre la novela, pasan a la valoración. Inician la escritura de cláusula 8
60	A: ¿Punto y aparte?..		
61	B: Sí, pon punto y aparte.		B. decide que se separen las oraciones con punto y aparte.

			Podría deberse a que siguen la distribución de ideas de la plantilla.
--	--	--	---

Figura 151. Ejemplo 18. 2. Grupo 4. E13

4. En el E13 de la séptima sesión hay una reflexión implícita sobre aspectos de AD. Por el comentario de I. (intervención 91) se podría deducir que intuyen problemas de adecuación en la selección del léxico, por ello clasificamos esta reformulación en el nivel lingüístico de AD y no en CS. Esta reflexión desencadena reformulaciones de la cláusula 10 del borrador:

89 B:	<i>Como puedes apreciar en esta frase...</i>
90 A:	<i>Como podemos apreciar al final del libro.</i>
91 I:	O <i>Como podemos apreciar en...</i>
92 A:	Queda un poco “y ahora... en directo”
93 I:	Vale
94 A:	<i>Como podemos ver.</i>
95 B:	<i>Como podemos observar...</i>
96 I:	<i>Como podemos observar en esta frase...</i>
97 A:	Y entre comillas, ¿no?
98 B:	Cierra las comillas...
99 A:	Ya, espérate que acabe.

Figura 152. Reformulación 24. Grupo 4. E13

En las figuras 153 y 154 se pueden consultar el borrador y el texto final:

El puente de los Cerezos.

Blanca Álvarez comenzó su trayectoria profesional escribiendo en el diario AS, paso a ser una gran escritora de novelas para jóvenes. Poniéndolo alto la novela "El puente de los cerezos".

La obra valora la necesidad de mantener la comunicación con la familia. La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnologías a otro ocupado por la vida y las historias de sus antepasados.

1. Y con la ayuda de su abuela aprenderá a valerse por sí misma y a comprender la madurez de Bei-fang que a su padre.

El proceso que hace Bei-fang por su familia, como vemos en el principio. Ella comienza apartándose de esta pero acabará por necesitarla.

¿Dónde ocurre la historia?

La historia ocurre en una aldea de campesinos de China.

1. La capacidad que tiene Bei-fang de comprender las cosas de la vida.

2. Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados.

¿Te enseña como?

Te enseña como: un día puedes estar en lo alto de la vida, y al día siguiente estar en lo más bajo como podemos observar en esta frase "La vida tiene el peso de un cuenco de arroz".

La aldea, la visualizamos como un lugar de paz y tranquilidad.

La novela nos ha costado entenderla por los nombres de los protagonistas, el paso que hace del presente al pasado y los refranes que nos hacía reflexionar sobre lo ocurrido.

Es una novela intrigante, emocionante, sacrificada y sincera.

EL PUENTE DE LOS CEREZOS

Blanca Álvarez comenzó su trayectoria profesional escribiendo en el diario AS, paso a ser una gran escritora de novelas para jóvenes. Poniéndolo alto la novela "El puente de los cerezos".

La obra valora la necesidad de mantener la comunicación con la familia.

1. La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnologías a otro ocupado por la vida y las historias de sus antepasados.
2. Y con la ayuda de su abuela aprenderá a valerse por sí misma y comprender a su padre.

La madurez de Bei-Fang

El proceso que hace Bei-Fang por su familia, como vemos en el principio. Ella comienza apartándose de esta pero acabará por necesitarla.

(¿Dónde ocurre la historia?)

La historia ocurre en una aldea de campesinos de China.

1. La capacidad de Bei-Fang de comprender las cosas de la vida.
2. Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados.

(¿Qué te enseña?)

Te enseña como un día puedes estar en lo alto de la vida y al día siguiente estar en lo más bajo, como podemos observar en esta frase "La vida tiene el peso de un cuenco de arroz"

La aldea, la visualizamos como un lugar de paz y tranquilidad.

La novela nos ha costado entenderla por los nombres de los protagonistas, el paso que hace del presente al pasado y los refranes que nos hacía reflexionar sobre lo ocurrido.

Es una novela intrigante, emocionante, sacrificada y sincera.

Figura 153. Borrador, pág. 1. Grupo 4

Se lo recomendamos

A jóvenes (como a) estudiantes de secundaria y a adultos, ¿Por qué se lo recomendamos a ellos? Porque pensamos que ellos tienen más capacidad de comprender (los frases) los sentimientos que transmite Lin-Lin.

(Se lo recomendamos) A jóvenes como a estudiantes de secundaria y a adultos, ¿Por qué se lo recomendamos a ellos? Porque pensamos que ellos tienen más capacidad de comprender las frases los sentimientos que transmite Lin-Lin.

Figura 154. Borrador, pág. 2. Grupo 4

EL PUENTE DE LOS CEREZOS.	EL PUENTE DE LOS CEREZOS
<p>Blanca Álvarez comenzó su trayectoria profesional escribiendo en el diario AS, pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes. Poniéndolo alto la novela "El puente de los cerezos".</p>	<p>Blanca Álvarez comenzó su trayectoria profesional escribiendo en el diario AS, pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes. Poniéndolo alto la novela "El puente de los cerezos".</p>
<p>La obra valora la necesidad de mantener la comunicación con la familia.</p>	<p>La obra valora la necesidad de mantener la comunicación con la familia.</p>
<p>La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por la vida y las historias de sus antepasados.</p>	<p>La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por la vida y las historias de sus antepasados.</p>
<p>Y con la ayuda de su abuela aprenderá a valerse por sí misma y comprender a su padre. El proceso que hace Bei-Fang por su familia, como vemos en el principio. Ella comienza apartándose de esta pero acabará por necesitarla.</p>	<p>Y con la ayuda de su abuela aprenderá a valerse por sí misma y comprender a su padre. El proceso que hace Bei-Fang por su familia, como vemos en el principio. Ella comienza apartándose de esta pero acabará por necesitarla.</p>
<p>¿Dónde ocurre la historia?</p>	<p>¿Dónde ocurre la historia?</p>
<p>La historia ocurre en una aldea de campesinos de China.</p>	<p>La historia ocurre en una aldea de campesinos de China.</p>
<p>¿Qué nos ha llamado la atención?</p>	<p>¿Qué nos ha llamado la atención?</p>
<p>La capacidad que tiene Bei-Fang de comprender las cosas de la vida. Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados.</p>	<p>La capacidad de Bei-Fang de comprender las cosas de la vida. Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados.</p>
<p>¿Qué te enseña?</p>	<p>¿Qué te enseña?</p>
<p>Te enseña como un día puedes estar en lo alto de la vida y al día siguiente estar en lo más bajo, como podemos observar en la frase:</p>	<p>Te enseña como un día puedes estar en lo alto de la vida y al día siguiente estar en lo más bajo, como podemos observar en la frase:</p>
<p>"La vida tiene el peso de un cuenco de arroz"</p>	<p>"La vida tiene el peso de un cuenco de arroz"</p>
<p>La aldea, la visualizamos como un lugar de paz y tranquilidad.</p>	<p>La aldea, la visualizamos como un lugar de paz y tranquilidad.</p>
<p>La novela nos ha costado entenderla por los nombres de los protagonistas, el paso que hace del presente al pasado y los refranes que nos hacía reflexionar sobre lo ocurrido.</p>	<p>La novela nos ha costado entenderla por los nombres de los protagonistas, el paso que hace del presente al pasado y los refranes que nos hacía reflexionar sobre lo ocurrido.</p>
<p>Es una novela emocionante, sacrificada y sincera.</p>	<p>Es una novela emocionante, sacrificada y sincera.</p>
<p>Se lo recomendamos a jóvenes estudiantes de secundaria y a adultos, ¿por qué se lo recomendamos a ellos? Porque pensamos que ellos tienen más capacidad de comprender los sentimientos que transmite Lin-Lin.</p>	<p>Se lo recomendamos a jóvenes estudiantes de secundaria y a adultos, ¿por qué se lo recomendamos a ellos? Porque pensamos que ellos tienen más capacidad de comprender los sentimientos que transmite Lin-Lin.</p>

Figura 155. Texto final. Grupo 4

8.5. Análisis de revisiones y reformulaciones del Gr. 5

La gráfica muestra que es mayor el número de reformulaciones (5) que de revisiones (4). Las revisiones y las reformulaciones afectan a varios niveles comunicativos. Los textos elaborados por este grupo de los que disponemos para analizar estos datos son el texto final y dos borradores: uno de cada miembro del grupo⁵⁸.

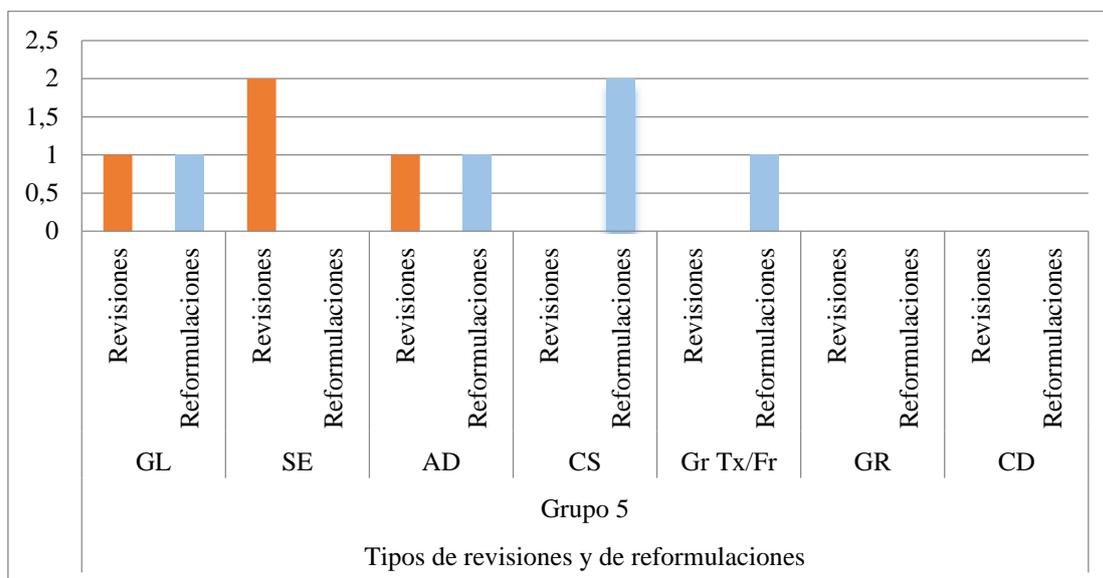


Figura 156. Gráfica 16. Grupo 5. Las revisiones y las reformulaciones⁵⁹

8.5.1. Las revisiones del Gr. 5

Se incluyen en el texto escrito cuatro revisiones que se inician en la séptima. Tal y como se observa en la gráfica 16:

1. Una revisión afecta al texto en su globalidad (GL):

En el E15 se introduce una revisión que supone un cambio sustancial en la representación mental que han elaborado del texto. Como se analizará en epígrafes posteriores, se produce en el momento en el que se elabora la ficha de revisión: J. se da cuenta de que su texto no se ajusta al género. En el E16 J., ante las reticencias de Y. a aceptar los cambios, volverá a recordarlo en presencia de la profesora (intervenciones de la 197 a la 200):

⁵⁸ Hacemos referencia a los borradores como Borrador J. y Borrador Y.

⁵⁹ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

E15. Sexta sesión de escritura. El grupo-clase elabora la ficha de revisión.			
151		P: Si está bien estructurado, ¿no? Está bien estructurada, es decir, si está ordenada la información? En una reseña, qué significa, que haya información, valoración y recomendación. ¿Cómo lo escribimos? ¿Está bien estructurada, es decir...?	
152	F: ¿Tiene su valoración?		
153	Alumnos: Sí....		
154	F: Hay una valoración, información y recomendación.		
155	J: =Ay, que lo estamos haciendo mal.		
156	Y: =¿Qué?		
157	J: Que lo estamos haciendo mal.		
158		P: ¿Qué más?	
	(...)		Supresión de tres turnos de habla.
162	= Y: Yo lo estoy haciendo bien.		
163	= J: Ah, ¿sí?, ¿has hecho una valoración?		
164	= Y: Mira, la valoración aquí la tienes: el lugar lo he puesto, el argumento lo estoy poniendo...		
165	=J: ¿Y la valoración?		

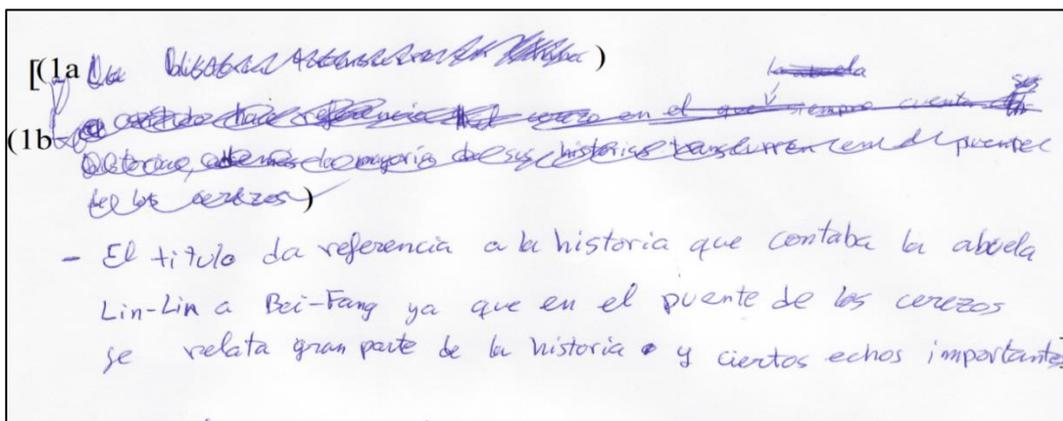
Figura 157. Ejemplo 38. Grupo 5. E15.3

2. Hay dos revisiones que afectan a la superestructura, concretamente a la redacción del inicio de la reseña:

- En el E13 los alumnos eliminarán la primera propuesta (intervención 114 de Y.), “La historia transcurre en China”, porque no hace referencia a ningún elemento de la obra (era uno de los modelos de inicio de la actividad 3 de la SD que

habían seleccionado para su reseña –intervención 93 del E12). Esta modificación aparece en los borradores (cláusula 1a).

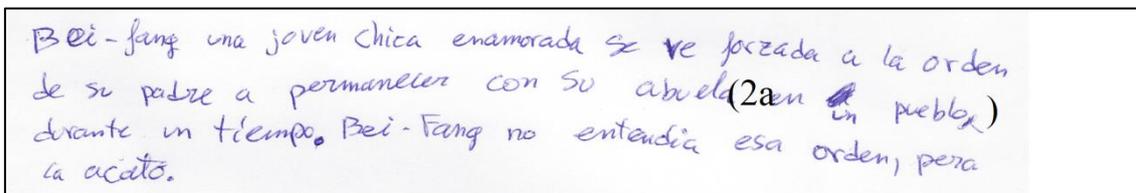
- Después de valorar los inicios que ha elaborado cada alumno en sus borradores (E14), J. eliminará de su borrador su propuesta e incorporará la de Y. (cláusulas 1b y 1 del borrador J.) a pesar de que consideraba que su texto era mejor que el de su compañero (intervención 141):



[(1a La historia transcurre en China)
 (1b El título hace referencia al cerezo en el que (la abuela) siempre cuenta sus historias, además la mayoría de sus historias transcurren en el puente de los cerezos.)
 - El título da referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos echos importantes.]

Figura 158. Grupo 5. Cláusula 1. Borrador J

3. Hay también una revisión en la que tienen en cuenta aspectos discursivos (AD). En concreto, supone seleccionar información en función del lector. En el E17, episodio en el que redactan la cláusula 2, J. dice en la intervención 217 “En un pueblo. Si no se hacen mucho lío... en un pueblo, vamos a poner” y así lo recoge en su borrador. Sin embargo, Y. escribe en el pueblo de Yuz-Hai. Será esta propuesta de Y. la que aparecerá en el texto final.



Bei-Fang una joven chica enamorada se ve forzada a la orden de su padre a permanecer con su abuela (2a en un pueblo,) durante un tiempo. Bei-Fang no entendía esa orden, pero la acató.

Figura 159. Grupo 5. Cláusula 2. Borrador J

8.5.2. Las reformulaciones del Gr.5

Durante el proceso de escritura este grupo lleva a cabo cinco reformulaciones del texto intentado. Estas reformulaciones afectan a diferentes niveles lingüísticos:

1. Hay una reformulación del texto que se lleva a cabo porque J. tiene en cuenta al lector (AD):

E17. Séptima sesión de escritura. Continúan con la textualización tras el reajuste de la representación mental del género que hace J. después de la elaboración de la ficha de revisión.			
210	J: Oye, es que esto está mal a partir de ahí. Empezamos <i>en la historia te das cuenta...</i> , mejor, ¿no? porque si no se van a hacer un lío... va a haber un lío de...		No incorporan la revisión de J. al texto.
211	Y: Aquí ya empieza la historia.		
212	J: Claro, por eso, <i>la historia cuenta...</i> porque si no se van a hacer un lío...		
213	Y: No hay que ser tan tonto... <i>una joven chica enamorada...</i> aquí ya se nota que empieza la historia.		Esta propuesta de Y. es la que aparecerá en borradores y texto final.

Figura 160. Ejemplo 26.2. Grupo 5. E17

2. Hay una reformulación del texto en su globalidad que se desarrolla en dos episodios. En el E17, J. introduce una revisión a la propuesta de texto de Y. argumentando que no debe incluir datos irrelevantes. Dicha revisión tiene en cuenta las características de la reseña como género, esto es, del texto en su globalidad. A pesar de la revisión, en el texto final aparecerán esos datos (cláusula 3a del texto final). Antes, en este mismo episodio, en la intervención 225, J. ya le había indicado lo mismo: “Es demasiado rollo, vamos a hacerla más corta”:

Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, y ~~apenas~~ (3a trabajan mucho pero no tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.)

Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, apenas (3a trabajan mucho pero no tenían para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.)

Figura 161. Grupo 5. Cláusula 3. Borrador Y.

Bei-fang se aloja con su abuela (Lin-Lin), una anciana que en su juventud la vida era muy difícil.

Bei-Fang se aloja con su abuela (Lin-Lin), una anciana que en su juventud la vida era muy difícil.

Figura 162. Grupo 5. Cláusula 3. Borrador J.

Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, (3a trabajan mucho pero tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.)

Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil (3a trabajan mucho pero tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre)

Figura 163. Grupo 5. Cláusula 3. Texto final

E17. Séptima sesión de escritura.			
Continúan con la textualización tras el reajuste de la representación mental del género que hace J. después de la elaboración de la ficha de revisión.			
238	Y: Una anciana que en su juventud la vida era muy difícil.		
239	J: Es verdad porque está con miedo todo el rato.		
240	Y: Por eso. Trabajaba mucho y...		
241	J: Es verdad, comía poco por la guerra y XXX. Espera (...) Continúa, dale a la máquina.		
	XXX		
242	Y: Que sufrió mucho por la guerra.		

243	J: <i>Que sufrió China, [que sufrió China]</i> a la mierda. No hace falta que digas <i>trabajaba mucho</i> , no pongas datos irrelevantes XXX, pon que es una anciana XXX y ya está.		J. recuerda que no deben extenderse en datos irrelevantes. Sin embargo, los borradores y el texto final no recogen su propuesta de revisión.
-----	--	--	--

Figura 164. Reformulación 25. Grupo 5. E17

En el E18 la profesora confirma las revisiones de J.: a) incluir una valoración de la novela, b) no excederse en la información sobre la obra:

E18. Séptima sesión de escritura. En este episodio revisan el texto en su globalidad.			
265		P: Recordad que tiene que ser muy breve la información sobre la obra.	
266	J: Ves como no hace falta ponerlo.		
267		P: Podéis acabarlo y pasar ya a la valoración ¿vale? Porque si contáis mucho la gente se aburre, la gente no quiere leer un resumen ¿vale? O pasad ya a valorar o...	
268	J: Déjame a mí ahora, por dios. XXX. Tengo una idea la reseña original la cortamos, ¿vale?		

Figura 165. Reformulación 26. Grupo 5. E18

3. En E16 se plantean la concordancia entre sujeto y el verbo (Gr.Tx/Fr): (intervenciones 206, 207, 208):

J: ¿Se relata o se relatan? Va en plural...

Y: Se relata gran parte de la historia.

J: Ah:::

4. Las reformulaciones de contenido semántico aparecen a partir del E17:

- En el E17 textualizan las cláusulas 2, 3 y 4:

8. LAS TRANSFORMACIONES TEXTUALES DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA

220 J:	<i>Bei-Fang no entendía esa orden pero</i>				
221 Y:	<i>La acató</i>				
222 J:	<i>¿La acató?</i>				
XXX					
227 J:		<i>Bei-Fang se aloja con su abuela, una pobre...</i>			
(...)					
230 Y:	Que yo pongo el nombre de la abuela				
231 J:	No hace falta				
232 Y:		<i>Lin-Lin</i>			
233 J:	<i>¿Lo ponemos entre paréntesis?</i>				
234 Y:		Su abuela Lin-Lin			
235 J:	<i>¿Qué ponemos, una vieja?, ¿qué ponemos?, ¿una vieja o una anciana? Anciana, que vieja queda muy...</i>				
236 Y:	Si es una abuela ya lo has dicho todo.				
237 J:	Da igual. Es que hay que valorarla también.				
238 Y:			<i>Una anciana que en su juventud la vida era muy difícil.</i>		
239 J:	Es verdad porque está con miedo todo el rato.				
240 Y:	Por eso,				<i>Trabajaba mucho y...</i>
241 J:	Es verdad, comía poco por la guerra y XXX. Espera (...)				

	Continúa, dale a la máquina				
XXX					
242 Y:	<i>Que sufrió mucho por la guerra.</i>				
243 J:	<i>Que sufrió China, [que sufrió China] a la mierda. No hace falta que digas trabajaba mucho, no pongas datos irrelevantes XXX, pon que es una anciana XXX y ya está</i>				

Figura 166. Reformulación 27. Grupo 5. E17

- En el E19 textualizan la cláusula 5:

8. LAS TRANSFORMACIONES TEXTUALES DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA

270 J:	<i>Una era hermosa.</i>						
271 Y:	<i>La una era hermosa, la otra no sé.</i>						
272 J:	<i>La otra voy a poner normal. Vale, lo siguiente.XXX ¿Cuánto nos queda?</i>						
(...)							
275 Y:		<i>La historia contaba que la hermosa, que su hermosura llegó a oídos del jefe.</i>					
276 J:		<i>La hermosura llega a oídos del... ese que era gobernante o...</i>					
277 Y:		<i>Yo que sé... emperador ¿de qué?, ¿de China?</i>					
278 J:		<i>Podemos poner mandamás que es sinónimo que todo. Bueno, no, no es mandamás, solo tiene pasta pero mandar no manda.</i>					
279 Y:		<i>Del rey</i>					
280 J:		<i>Del millonario.</i>					
281 Y:		<i>Tú pon rey entre paréntesis...</i>					
282 J:		<i>¿Qué pongo rey entre paréntesis?</i>					
283 Y:		<i>Del rey.</i>	<i>Y decide que sea su novia, su esposa... que sea una de sus</i>				

			<i>esposas...</i>				
284 J:			Eso mejor. XXX	<i>Entre ellas se comunican o bueno, primero está prohibido comunicarse con el exterior o algo así.</i>			
285 Y:				<i>Estaba prohibido comunicarse con el exterior.</i>			
286 J:				Bueno, no estaba prohibido comunicarse...			
287 Y:					<i>Antes de que marcharan, las dos hermanas crearon un idioma.</i>		
288 J:					<i>Antes de que marcharan. Fuera.</i>	<i>Las hermanas idearon un idioma secreto [escribe], ponemos idioma secreto o un idioma sordo como lo escriben en la novela mediante símbolos</i>	
289 Y:							<i>Mediante símbolos en los tejidos...Se comunican así durante años, se enviaban regalos y otras cosa</i>

Figura 167. Reformulación 28. Grupo 5. E19

292 Y:	<i>Se comunican así durante años hasta que el rey descubrió que</i>	<i>Un jardinero que estaba construyendo en el palacio</i>	<i>Tenía una aventura</i>	
293 J:			<i>Una aventura psicológica, porque no hay más.</i>	
294 Y:			<i>Un romance con su esposa.</i>	
295 J:			<i>¿Con la qué?</i>	
296 Y:			<i>Con su esposa, con su joven esposa.</i>	
(...)				
298 J:	<i>Se comunican así durante años pero un día él, oye cómo era, rey entre paréntesis, se da cuenta o se entera, ¿o qué?</i>			
299 Y:	<i>Descubre, descubre...</i>			
300 J:		<i>Que el jardinero (escribe) y ella tienen un romance entre paréntesis psicológico. Ahora ya está.</i>	<i>Y los quema a los dos. ¿Qué ponemos que los quema a los dos o qué?</i>	
301 Y:			<i>No, y:: XXX</i>	
302 J:			<i>Y los condena a muerte, hala. No hay más.</i>	

Figura 168. Reformulación 29. Grupo 5. E19

Los borradores y los textos finales se pueden consultar en las figuras 169, 170 y 171:

El puente de los cerezos
Blanca Álvarez, Madrid: Anaya

~~La historia transcurre en China. El título hace referencia al cerezo en el que (la abuela) siempre cuenta sus historias, además la mayoría de sus historias transcurren en el puente de los cerezos.~~

- El título da referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos echos importantes

Bei-fang una joven chica enamorada se ve forzada a la orden de su padre a permanecer con su abuela en un pueblo durante un tiempo. Bei-Fang no entendía esa orden, pero la acató.

Bei-fang se aloja con su abuela (Lin-Lin), una anciana que en su juventud la vida era muy difícil.

Durante la estancia de Bei-Fang, aprende hábitos que desconocía

Lin-Lin cuenta historias todas las tardes a Bei-fang. Sobre dos hermanas, una muy hermosa y otra normal.

La hermosura de esta chica llega a oídos del ^{Señor} (Rey) y decide que sea una de sus esposas. Antes de que marchara, las hermanas idearon un idioma secreto mediante símbolos en tejidos. Se comunicaron así durante años pero un día el (Rey) ~~se da cuenta~~ descubrió que el ^{Señor} jardinero y ella tenían un romance ~~y los~~ y los condenó a muerte.

El Puente de los Cerezos

Blanca Álvarez, Madrid: Anaya

La historia transcurre en China.

El título hace referencia al cerezo en el que (la abuela) siempre cuenta sus historias, además la mayoría de sus historias transcurren en el puente de los cerezos.

El título da referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos echos importantes

Bei-Fang, una joven chica enamorada se ve forzada a la orden de su padre a permanecer con su abuela en el pueblo de Yuz-Hai durante un tiempo. Bei-Fang no entendía esa orden de su padre, pero la acató.

Bei-Fang se aloja con su abuela (Lin-Lin), una anciana que en su juventud la vida era muy difícil.

Durante la estancia de Bei-Fang, aprende hábitos que desconocía.

Lin-Lin cuenta historias todas las tardes a Bei-Fang sobre dos hermanas, una muy hermosa y otra normal. La hermosura de esta chica llega a oídos del Señor (Rey) y decide que sea una de sus esposas. Antes de que marchara, las hermanas idearon un idioma secreto mediante símbolos en tejidos. Se comunican así durante años pero un día el Señor (Rey) ~~se da cuenta~~ descubrió que el jardinero y ella, tenían un romance con la joven esposa, y ~~los~~ el Señor los condenó a muerte.

Figura 169. Borrador J. Grupo 5

<p style="text-align: center;"><u>El Puente de los Cerezos</u></p> <p>Blanca Álvarez, Madrid: Anaya</p> <p>- La historia transcurre en Xina.</p> <p>+ El título de referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos echos importantes.</p> <p>+ Bei-Fang una chica joven chica enamorada se ve forzada a la orden de su padre a esta permanecer con su abuela en el pueblo de Yuz-Hai durante un tiempo, pero Bei-Fang no entendía esa orden de su padre, pero la acató.</p> <p>Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, pero trabajan mucho pero no tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.</p> <p>Durante la estancia de Bei-Fang, aprende estas hábitos que desconocía.</p> <p>Lin-Lin cuenta historias todas las tardes a Bei-Fang sobre dos hermanas una hermosa y otra normal. La hermosura de esta chica llega a oídos del Rey? que y decide que sea una de sus esposas. Antes de que marchara, las hermanas idearon un idioma secreto (Nüshu) mediante símbolos en tejidos. Se comunican así durante años; se enviaban regalos etc. Pero un día el Rey? descubre que el jardinero que construía un jardín real, tenía un romance con la joven esposa, los condena a una muerte lenta.</p>	<p style="text-align: center;"><u>El Puente de los Cerezos</u></p> <p>Blanca Álvarez, Madrid: Anaya</p> <p>La historia transcurre en Xina</p> <p>El título da referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos echos importantes.</p> <p>Bei-Fang, una chica joven chica enamorada se ve forzada a la orden de su padre a permanecer con su abuela en el pueblo de Yuz-Hai durante un tiempo, Bei-Fang no entendía esa orden de su padre, pero la acató.</p> <p>Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, apenas trabajan mucho pero tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.</p> <p>Durante la estancia de Bei-Fang, aprende esas hábitos que desconocía.</p> <p>Lin-Lin cuenta historias todas las tardes a Bei-Fang sobre dos hermanas una hermosa y otra normal. La hermosura de esta chica llega a oídos del ¿Rey? que y decide que sea una de sus esposas. Antes de que marchara, las hermanas idearon un idioma secreto (Nüshu) mediante símbolos en tejidos. Se comunican así durante años: se enviaban regalos y otras cosas. Pero un día el ¿Rey?, descubre que el jardinero que construía su jardín real, tenía un romance con la joven esposa, el Señor los condena a una muerte lenta.</p>
---	--

Figura 170. Borrador Y. Grupo 5

<p style="text-align: center;"><u>El Puente de los Cerezos</u></p> <p>El título de referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos echos importantes.</p> <p>Bei-Fang, una chica joven chica enamorada se ve forzada a la orden de su padre a permanecer con su abuela en el pueblo de Yuz-Hai durante un tiempo Bei-Fang no entendía esa orden de su padre, pero la acató.</p> <p>Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, trabajan mucho pero tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.</p> <p>Durante la estancia de Bei-Fang, aprende hábitos que desconocía.</p> <p>Lin-Lin cuenta historias todas las tardes a Bei-Fang sobre dos hermanas. La hermosura de una de las hermanas llega a oídos del Señor y decide que sea una de sus esposas. Antes de que marchara, las hermanas idearon un idioma secreto (Nüshu) mediante símbolos en tejidos. Se comunican así durante años; se enviaban regalos y otras cosas. Pero un día el Señor, descubre que el jardinero que construía su jardín real, tenía un romance con la joven esposa, el Señor los condena a una muerte lenta con unos tejidos venenosos.</p> <p>Nos ha parecido una novela bastante buena por que muestra la cultura milenaria de otro país. Se lo recomendaríamos a cualquier lector que lo guste los novelas románticas.</p>	<p style="text-align: center;"><u>El Puente de los Cerezos</u></p> <p>El título hace referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos echos importantes.</p> <p>Bei-Fang, una chica joven chica enamorada se ve forzada a la orden de su padre a permanecer con su abuela en el pueblo de Yuz-Hai durante un tiempo Bei-Fang no entendía esa orden de su padre, pero la acató.</p> <p>Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, trabajan mucho pero tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.</p> <p>Durante la estancia de Bei-Fang, aprende hábitos que desconocía.</p> <p>Lin-Lin cuenta historias todas las tardes a Bei-Fang sobre dos hermanas. La hermosura de una de las hermanas llega a oídos del Señor y decide que sea una de sus esposas. Antes de que marchara, las hermanas idearon un idioma secreto (Nüshu) mediante símbolos en tejidos. Se comunican así durante años: se enviaban regalos y otras cosas. Pero un día el Señor, descubre que el jardinero que construía su jardín real, tenía un romance con la joven esposa, el Señor los condenó a una muerte lenta con tejidos venenosos.</p> <p>Nos ha parecido una historia bastante buena por que muestra la cultura milenaria de otro país. Se la recomendaríamos a cualquier lector que le guste las novelas románticas.</p>
--	---

Figura 171. Texto final. Grupo 5

8.6. Análisis comparativo de las transformaciones textuales durante la escritura

8.6.1. Análisis comparativo de las revisiones

Los resultados de los análisis de los tipos de revisiones están clasificados según el nivel lingüístico y comunicativo afectado. Estas revisiones suponen modificaciones en el texto o en el pre-texto, es decir, en el texto producido o en la planificación. Estos resultados se muestran en tres gráficas comparativas. En la primera aparecen las cifras absolutas de revisiones distribuidas por grupos de alumnos y atendiendo al nivel lingüístico o comunicativo afectado. En la segunda se muestran los datos de la primera gráfica expresados en porcentajes. En la última gráfica aparecen de manera porcentual los tipos de revisiones que incorpora cada grupo según el nivel afectado. Al final de las gráficas aparece una tabla con las cifras absolutas y los porcentajes representados.

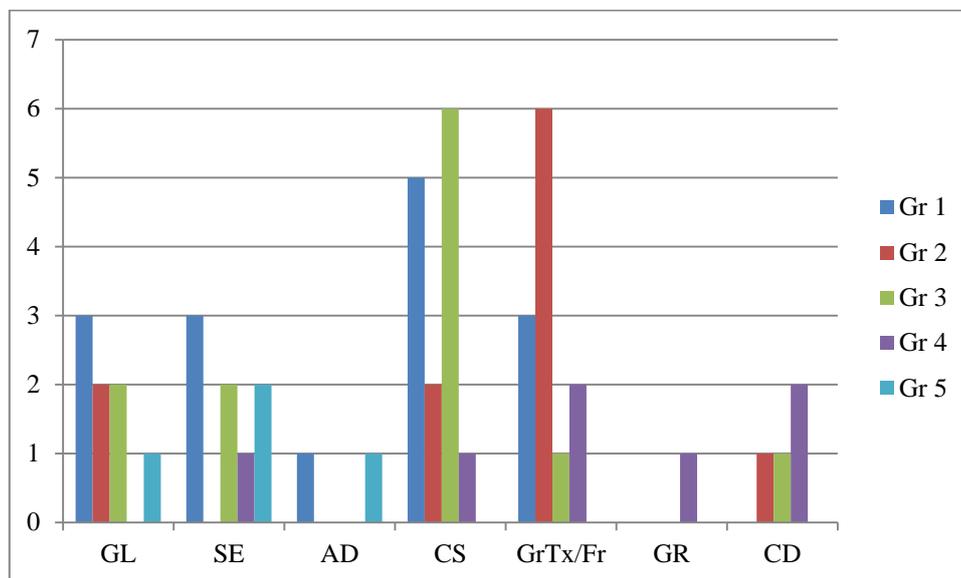


Figura 172. Gráfica 17. Comparación de tipos de revisiones según los grupos

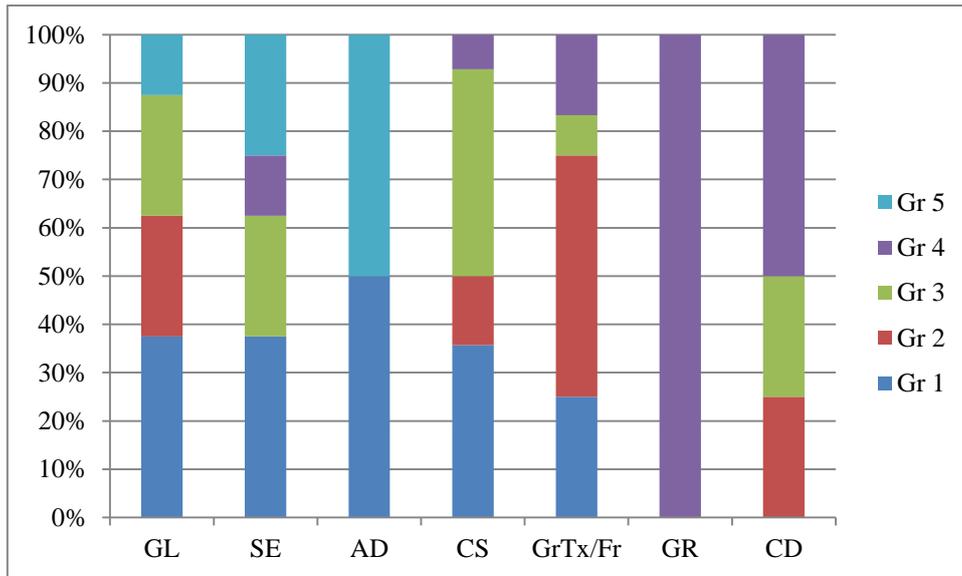


Figura 173. Gráfica 18. Comparación porcentual de tipos de revisiones según los grupos

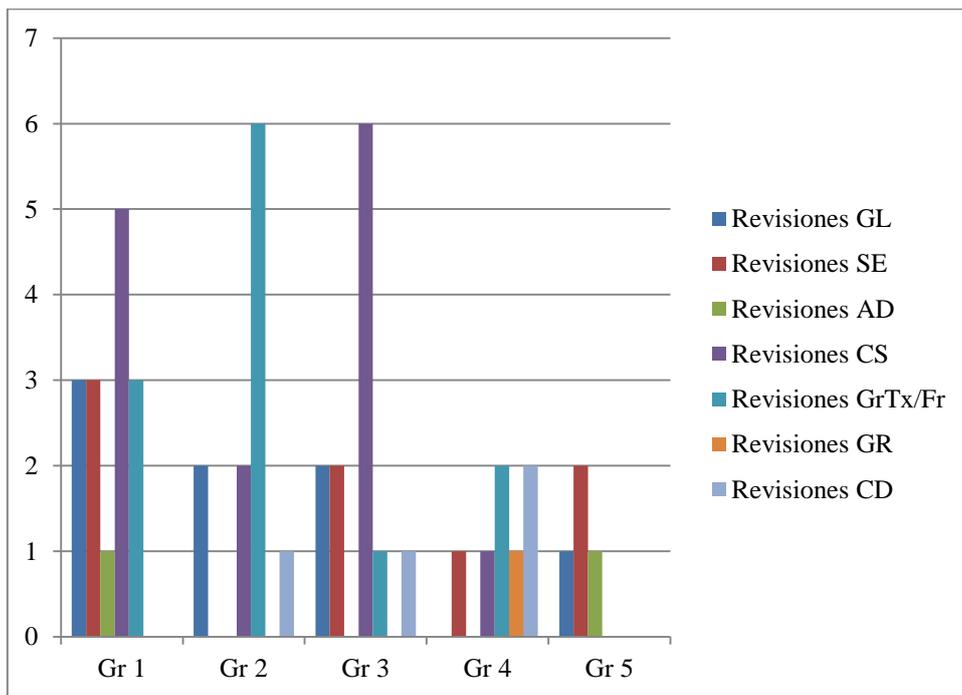


Figura 174. Gráfica 19. Comparación de las revisiones de cada grupo

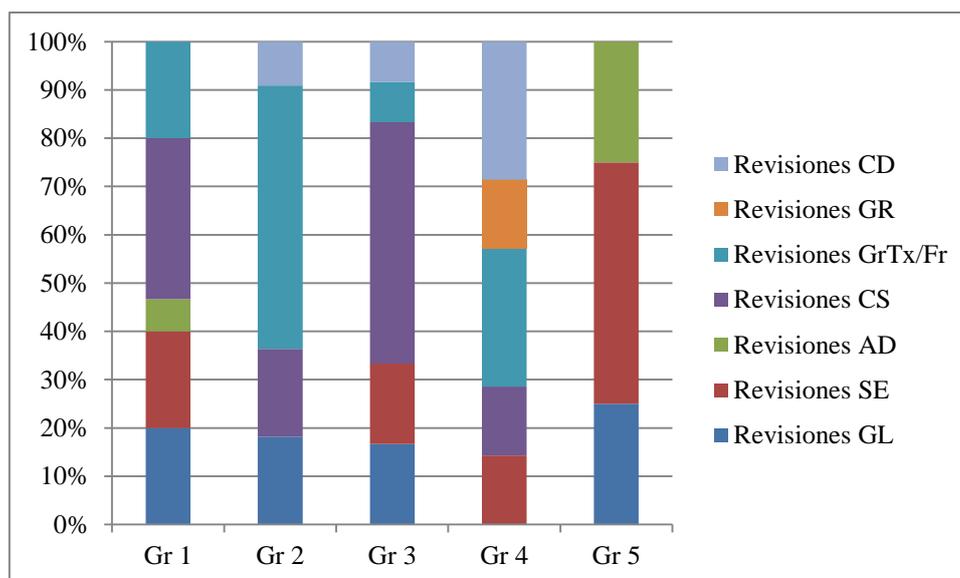


Figura 175. Gráfica 20. Comparación porcentual de las revisiones de cada grupo

	Tipos de revisiones													
	GL		SE		AD		CS		GrTx/Fr		GR		CD	
Gr 1	3	38%	3	38%	1	50%	5	36%	3	25%	0	0%	0	0%
Gr 2	2	25%	0	0%	0	0%	2	14%	6	50%	0	0%	1	25%
Gr 3	2	25%	2	25%	0	0%	6	43%	1	8%	0	0%	1	25%
Gr 4	0	0%	1	13%	0	0%	1	7%	2	17%	1	100%	2	50%
Gr 5	1	13%	2	25%	1	50%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	8	100%	8	100%	2	100%	14	100%	12	100%	1	100%	4	100%

Figura 176. Tabla 22. Número de revisiones de cada grupo

Revisiones ⁶⁰	Gr 1		Gr 2		Gr 3		Gr 4		Gr 5	
Profundas	7	47%	2	20%	4	29%	1	13%	4	100%
Superficiales	8	53%	8	80%	8	57%	4	50%	0	0%
	15		10		12		5		4	

Figura 177. Tabla 22.1. Número de revisiones superficiales y profundas de cada grupo

⁶⁰ Las revisiones profundas incluyen GL (texto en su globalidad), SE (superestructura) y AD (aspectos discursivos). Las revisiones superficiales son CS (contenido semántico), GrTx/Fr (gramática del texto y de la frase), GR (aspectos gráficos) y CD (contenido didáctico).

El análisis comparativo de las revisiones que introduce cada grupo en su texto permite observar que:

1. Ningún grupo modifica todos los niveles lingüísticos y comunicativos categorizados.

2. El Gr 1 es el que introduce más revisiones de aspectos complejos y profundos del texto (7/15): GL (3/15), SE (3/15) y AD (1/15). Le sigue el Gr. 3 (4/12): GL (2/12), SE (2/12) y el Gr 5: GL (1/4), SE (2/4) y AD (1/4).

3. Todos los grupos, excepto el Gr. 5, incluyen revisiones de aspectos superficiales:

- Los grupos que más revisan el CS son Gr. 1 (5/15) y Gr. 3 (6/14).
- El Gr. 2 es el que más aspectos de GrTx/Fr revisa (6/14).
- El Gr. 4 es el único que revisa GR (1/7).

4. Los grupos que más revisiones introducen son los Gr. 1 (15) y Gr. 3 (12). Los grupos que menos revisiones introducen son el Gr. 4 (7) y el Gr. 5 (4). Estos grupos son los que tienen más dificultades para apropiarse del género. El Gr. 4 no es consciente de sus dificultades e introduce 7 revisiones de las que 6 son de aspectos superficiales. En cambio, el Gr. 5 solo introduce 4 revisiones y todas afectan a aspectos profundos del texto. Este grupo sí que es consciente de las dificultades que tiene para apropiarse del género.

5. Los grupos que introducen revisiones de CD son el Gr. 2, Gr. 3 y Gr. 4.

6. La mayoría de las revisiones de los grupos son de CS y GrTx/Fr y se concentran en los grupos 1, 2 y 3.

7. Los grupos que introducen revisiones más profundas de su escrito son aquellos que elaboran un texto más ajustado al género (Gr.1 y Gr. 3) y el grupo que es consciente de que tiene muchas dificultades para representarse el género (Gr. 5).

8. Todos los grupos, excepto el Gr. 5, introducen revisiones de aspectos superficiales. El Gr. 5 dedica todo su esfuerzo a hacerse una representación mental del texto que debe elaborar, de ahí, que no puedan atender a otros aspectos del texto. A pesar de que todas sus revisiones son de niveles profundos, no hay una mejora sustancial del escrito.

9. Las revisiones de GR son del Gr. 4. Este grupo no es consciente de las dificultades que tiene para apropiarse del género ni de los problemas que presenta su texto para adecuarse al género.

8.6.2. Análisis comparativo de las reformulaciones

Los resultados de los análisis de los tipos de reformulaciones están clasificados según el nivel lingüístico y comunicativo afectado. Estas reformulaciones muestran los cambios que el texto intentado experimenta durante el proceso antes de convertirse en texto escrito. Estos resultados se muestran en cuatro gráficas comparativas. En la primera aparecen las cifras absolutas de reformulaciones distribuidas por grupos de alumnos y atendiendo al nivel lingüístico o comunicativo afectado. En la segunda se muestran los datos de la primera gráfica expresados en porcentajes. En la tercera gráfica aparecen de manera porcentual los tipos de reformulaciones de cada grupo según el nivel afectado. La última gráfica representa los datos de la tercera expresados en porcentajes. Al final de las gráficas aparece una tabla con las cifras absolutas y los porcentajes representados.

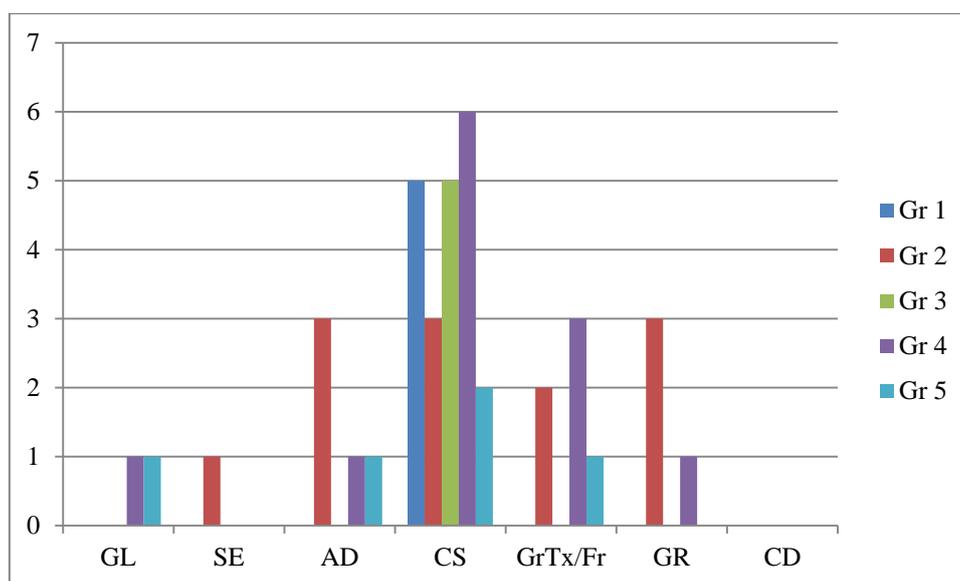


Figura 178. Gráfica 21. Comparación de tipos de reformulaciones según los grupos

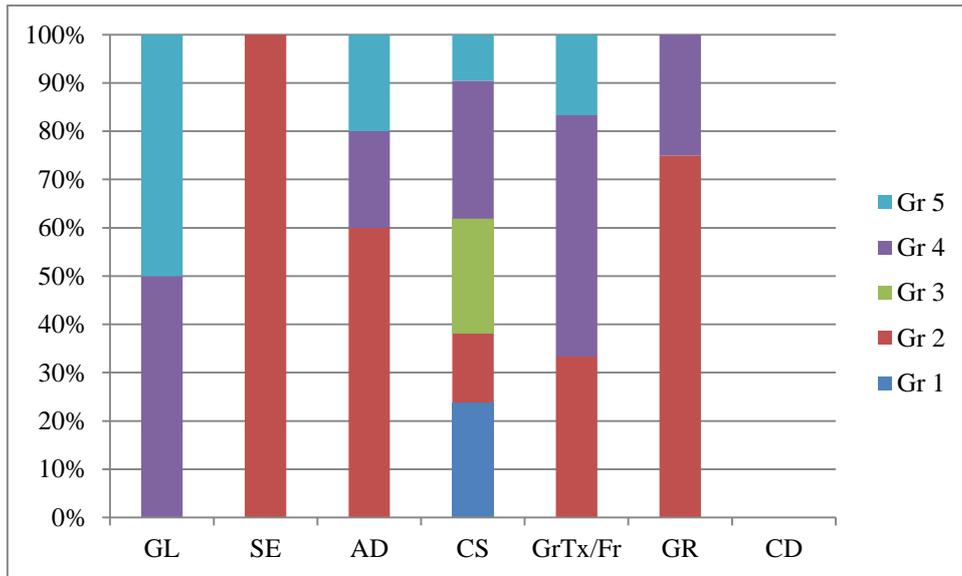


Figura 179. Gráfica 22. Comparación porcentual de las reformulaciones de cada grupo

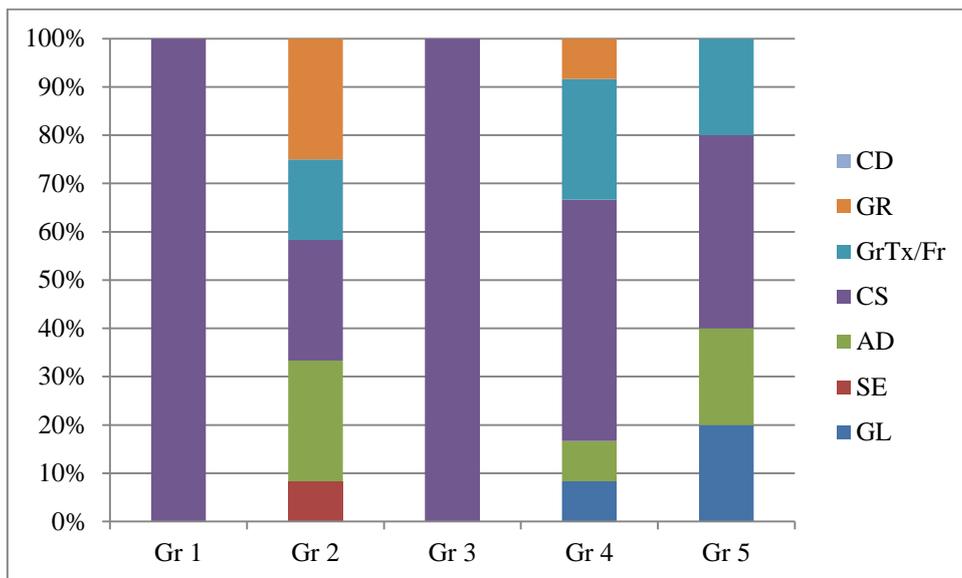


Figura 180. Gráfica 23. Comparación porcentual de las reformulaciones de cada grupo

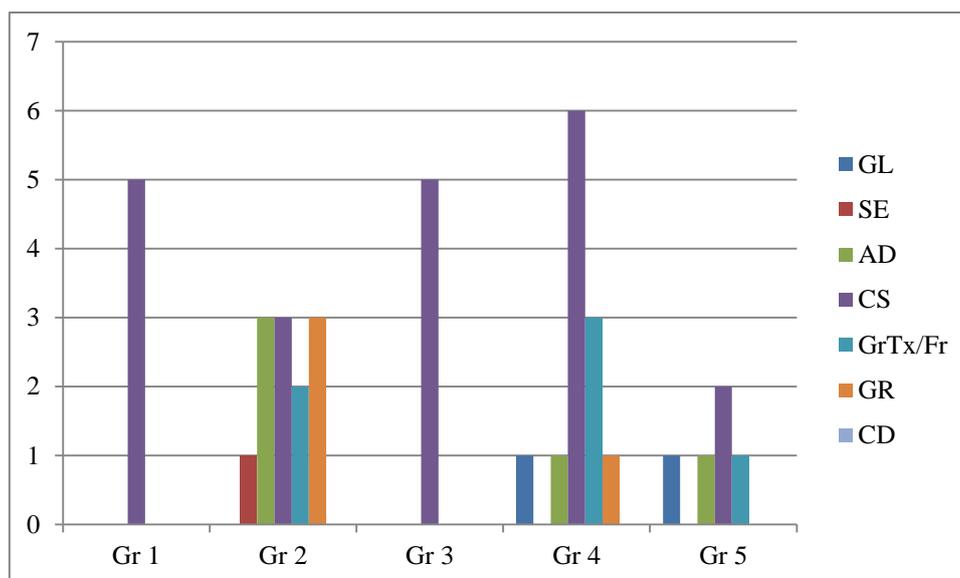


Figura 181. Gráfica 24. Comparación de las reformulaciones de cada grupo

Tipos de reformulaciones								
	GL	SE	AD	CS	GrTx/Fr	GR	CD	Total
Gr 1	0	0	0	5	0	0	0	5
Gr 2	0	1	3	3	2	3	0	12
Gr 3	0	0	0	5	0	0	0	5
Gr 4	1	0	1	6	3	1	0	12
Gr 5	1	0	1	2	1	0	0	5

Figura 182. Tabla 23. Número de reformulaciones de cada grupo

El análisis comparativo de las reformulaciones que realiza cada grupo en su texto permite observar que:

1. Los grupos 2 y 4 son los que más reformulaciones proponen durante el proceso de escritura. El Gr. 4 propone 12 reformulaciones (GL:1; AD:1; CS:6; GrTx/Fr:3; GR:1) y el Gr. 2, 12 reformulaciones (SE:1; AD:3; CS:3; GrTx/Fr:2; GR:3). Estos son los grupos que no revisan la estructura propuesta en la plantilla. Además, no son conscientes de las dificultades que tienen para apropiarse del género ni de los problemas que presenta su texto.

2. Todos los grupos proponen reformulaciones de CS. Estas son las reformulaciones que dominan en el total de todos los grupos.

3. Los grupos 1 y 3 solo realizan reformulaciones de CS. Son los grupos que introducen revisiones más profundas (SE y GL) en su escrito.

4. Las reformulaciones de GL son de los Gr. 4 y Gr. 5. Estos son los grupos que más dificultades tienen para elaborar un texto ajustado al género.

5. Los grupos 2 y 4 realizan reformulaciones de GR.

6. El Gr. 2 es el único que hace una propuesta textual que afecta a la SE del texto. Sin embargo no revisará este aspecto textual. Esta propuesta proviene de una alumna y no será aceptada por su grupo. El texto de este grupo seguirá la plantilla de planificación sin introducir revisiones en ellas.

7. Los grupos 1 y 3, que son los que mejores textos elaboran, solo reformulan aspectos de CS. Quizá por ello se pueden dedicar a revisar aspectos profundos del texto.

8.6.3. Análisis comparativo de las transformaciones textuales

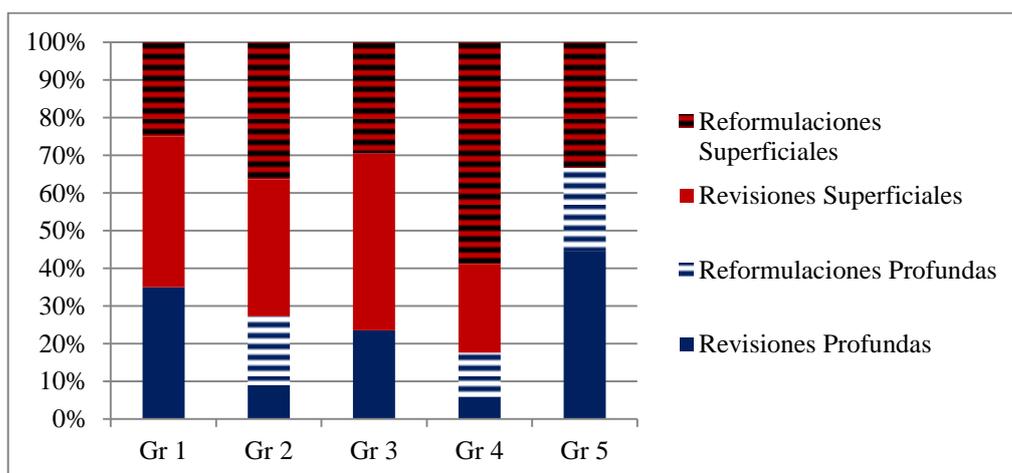


Figura 183. Gráfica 25. Comparación porcentual de las transformaciones textuales de cada grupo

Transformaciones		Gr 1		Gr 2		Gr 3		Gr 4		Gr 5	
Profundas	Revisiones	7	35%	2	9%	4	23,53%	1	6%	4	44%
	Reformulaciones	0	0%	4	18%	0	0,00%	2	12%	2	22%
Superficiales	Revisiones	8	40%	8	36%	8	47,06%	4	24%	0	0%
	Reformulaciones	5	25%	8	36%	5	29,41%	10	59%	3	33%
		20		22		17		17		9	100%

Figura 184. Tabla 24. Número de transformaciones de cada grupo

El análisis comparativo de los niveles textuales que están afectados por las transformaciones que realiza cada grupo permite observar que:

1. Los grupos que menos transformaciones de niveles profundos proponen durante la tarea de escritura son los Gr. 2 (27%), Gr. 3 (23,53%) y Gr. 4 (18%):

- El Gr. 2 no se plantea conflictos durante la escritura de su texto que los lleven a reformular los planes iniciales. Sin embargo, elaboran un texto correcto, aunque no está ajustado al género (véase 10.2).
- El Gr. 3 reformula los planes iniciales, por lo que sí que introduce revisiones profundas en su escrito, pero el porcentaje de transformaciones de aspectos superficiales del texto (76,47%) que proponen durante el proceso es más alto que las profundas.
- El Gr. 4 tiene dificultades durante el proceso de escritura pero solo son conscientes en el inicio de la textualización. A esto se añade que su texto es el que presenta más problemas en diferentes niveles textuales.

2. Las transformaciones textuales profundas (35%) que propone el Gr. 1 durante el proceso de escritura son menores que las superficiales (65%). Sin embargo, aunque introduzcan menos transformaciones profundas, elaboran un texto ajustado al género (véase 10.1) y de gran complejidad.

3. El Gr. 5 es el grupo que más transformaciones textuales de niveles profundos (66%) se plantea durante el proceso de escritura: estos alumnos son conscientes de sus dificultades durante la tarea de escritura, por lo que intentan resolver sus problemas en diferentes momentos del proceso.

9. LOS MODELOS EN EL PROCESO DE ESCRITURA: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL USO DE AYUDAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Este capítulo recoge la descripción y el análisis de los usos de los modelos de género que realizan los alumnos durante la escritura. Para ello comparamos cómo utiliza cada grupo las ayudas que ofrece la secuencia: la plantilla de planificación, los modelos de género y la ficha de revisión.

Este análisis pretende mostrar de qué manera inciden los modelos de género en el proceso de escritura. Concretamente, nos interesa observar en qué momentos los alumnos recurren a estas regulaciones externas de la secuencia y cómo inciden los modelos en los aspectos discursivos, textuales o lingüísticos que se plantean los estudiantes de sus textos.

Los datos del análisis se presentan de la siguiente manera. En primer lugar, se describe el proceso de escritura según las intervenciones en las que se refleja un uso de la plantilla, los modelos o la ficha de revisión y en función de las operaciones de escritura realizadas. En segundo lugar, se analizan las revisiones y las reformulaciones textuales vinculándolas con los momentos en los que usan las ayudas. Este análisis se fundamenta con la transcripción de las interacciones de diferentes momentos del proceso.

El objetivo de este análisis es vincular los usos de la plantilla de planificación, de los modelos de género y de la ficha de revisión con los análisis de los capítulos 7 y 8.

Al final de este capítulo se sintetizan las conclusiones sobre el uso de los modelos de género en el proceso de escritura de los alumnos.

9.1. Descripción del proceso de escritura en función del uso de modelos

La descripción que presentamos en este capítulo se basa en los datos extraídos a partir de la clasificación de aquellas intervenciones de los alumnos en las que recurren a las ayudas de la secuencia didáctica. Estos datos se contrastan con las intervenciones en las que se observan las operaciones de planificación, textualización y revisión.

Los datos se muestran en dos gráficas. En la primera gráfica se refleja el número de intervenciones en las que los alumnos utilizan las ayudas en cada episodio. La segunda gráfica completa la primera al incluir las operaciones de escritura que se dan en cada episodio.

Mediante este análisis pretendemos sintetizar las funciones de cada ayuda en el proceso de escritura y vincular las operaciones de escritura con los usos de ayudas.

Al final de este apartado se comparan las funciones que adquieren la plantilla de planificación, los modelos de género y la ficha de revisión durante el proceso.

9.1.1. Descripción del uso de ayudas durante proceso de escritura del Gr.1

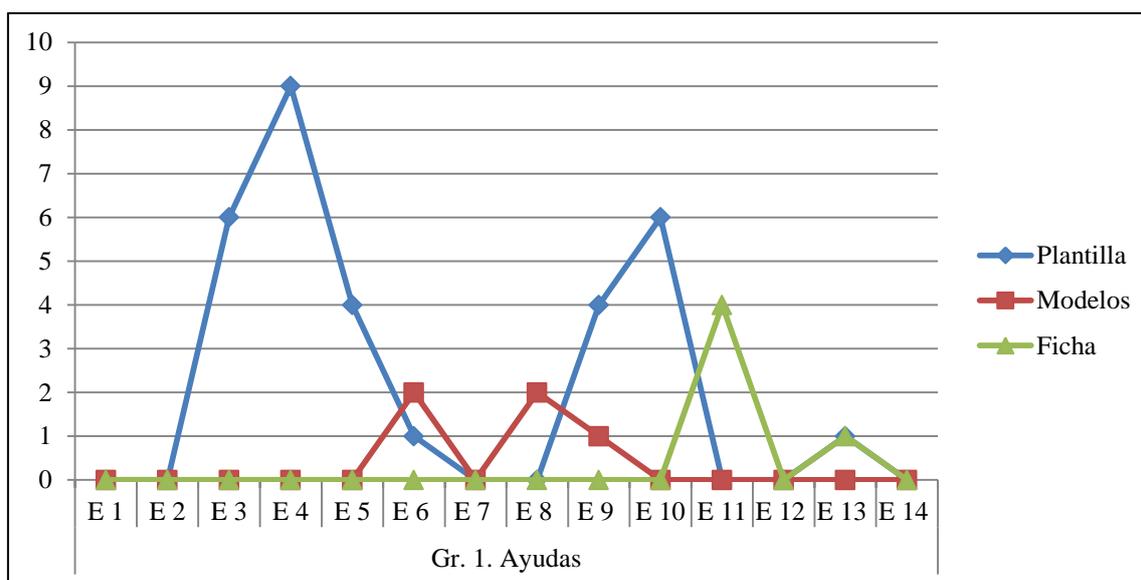


Figura 185. Gráfica 26. Grupo 1. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	Total
Plantilla	0	0	6	9	4	1	0	0	4	6	0	0	1	0	31
Modelos	0	0	0	0	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0	5
Ficha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	0	5

Figura 186. Tabla 25. Grupo 1. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio

Como se observa en las figuras 185 y 186, el Gr. 1 usa las ayudas de la SD en 41 intervenciones. En 31 de ellas recurren a la plantilla de planificación, en cinco ocasiones a los modelos de género y en cinco, a la ficha de revisión. La ayuda que más utilizan es la plantilla de planificación.

9.1.1.1. El uso de la plantilla de planificación

En 31 intervenciones de este grupo se observa que las alumnas usan la plantilla de planificación para escribir su texto. El uso de esta ayuda es más elevado en los episodios de la sexta sesión (de E3 al E5). En estos episodios se observan 19 interacciones de estas alumnas en las que hay referencias a la plantilla durante la elaboración de su escrito.

En los E3 y E4 las interacciones son entre las alumnas que forman el grupo. En cambio, el E5 es una puesta en común de las planificaciones que han elaborado los grupos. Esta puesta en común es una interacción de la profesora con el grupo-clase. Durante este episodio las alumnas intervendrán en varias ocasiones. En los episodios centrales de la séptima sesión (E9 y 10) las alumnas volverán a utilizar la plantilla de planificación. En estos episodios la interacción es entre las alumnas del grupo.

Las operaciones de escritura que realizan las alumnas apoyándose en la plantilla de planificación son las siguientes:

1. Durante la sexta sesión, las alumnas inician la planificación de su texto a partir de la plantilla:

E4. Sexta sesión.			
Las alumnas planifican qué datos sobre la obra incluirán en su texto.			
53	N: ¿Año de publicación? Hostia, ¿os habéis traído el libro?		
54	I: ¿Había que traérselo?		
55	N: A ver, empiezo.		
56	I: ¿Año de publicación?		
57	N: Junio del 2009. A tomar por culo. Ah, no, porque eso es la primera edición.		
58	I: N., no digas tacos.		
59	C: N. e I. están diciendo palabrotas.		
60	I: Junio del 2009.		
61	N: Esa es la edición.		
	XXX		
62	N: Mira a ver qué edición es. Ediciones B.		
	XXX		
63	N: Vale, género.		
	(...)		
70	N: Yo no sé de qué género es esto.		
71	I: ¿Drama?		

72	N: Drama, no. Es que no es nada...		
----	------------------------------------	--	--

Figura 187. Ejemplo 39. Grupo 1. E4

2. Las intervenciones de la séptima sesión en las que se observa el uso de la plantilla muestran que esta ayuda les permite controlar qué ideas han comentado y cuáles faltan por incluir en su texto, es decir, controlan la progresión de su texto hacia el objetivo establecido. Esta es una operación de regulación (Allal, 2007). En este caso el objetivo es elaborar una reseña en la que aparezcan todos los apartados de la plantilla:

E10. Séptima sesión de escritura. Las alumnas textualizan la parte de su reseña en la que valoran la obra leída.			
45	I: Ahora ya la valoración.		
46	N: Valoración, ¿cómo lo ponemos?		
47	I: Hay que valorar los personajes y luego los recursos literarios.		
48	N: En realidad valiente y curiosa ya es valoración nuestra porque no lo pone en el libro.		

Figura 188. Ejemplo 4. Grupo 1. E10

9.1.1.2 El uso de los modelos de género

En cinco intervenciones de este grupo se observa el uso de los modelos de género. Las operaciones de escritura derivadas del uso de esta ayuda se dan en el E6 (dos intervenciones), en el E8 (dos intervenciones) y en el E9 (una intervención).

En el E8 la profesora interacciona con el grupo-clase con el objetivo de que los alumnos recuerden el trabajo realizado en la anterior sesión: la planificación que ha elaborado cada grupo y la selección de un modelo cuyo inicio será una referencia para su texto. Durante este episodio las alumnas intervendrán en varias ocasiones. En los E6 y E9 las interacciones son entre las alumnas del grupo. Las operaciones que les permite realizar el uso de los modelos de género son las siguientes:

1. En el E6 (el último de la sexta sesión) se observan dos intervenciones que se desencadenan a partir de la imitación de los modelos de género que aparecen en la

secuencia. Estas intervenciones son una imitación de esos modelos cuya finalidad es bromear y divertirse, por tanto, esta imitación no aparecerá en sus textos:

E6. Sexta sesión de escritura. N. e I. inician la textualización.			
154	I: Escúchame, ¿por qué no empezamos haciendo referencia a algún elemento?		
155	C: <i>Scout es una niña...</i>		
156	N: <i>Es una bella portada en blanco y negro que simboliza el amor de un padre y sus hijos y la ternura de... cómo se llama la esa... (...)</i>		Risas.
	XXX		
157	N: <i>El espacio exterior en el que pasaba.</i>		Fuerza la voz.

Figura 189. Ejemplo 2. Grupo 1. E6

2. En el E8 la profesora interacciona con el grupo-clase para recordar el trabajo realizado en las anteriores sesiones. Durante esta interacción la profesora pregunta cómo habían decidido iniciar su reseña. I. responde que esta decisión suponía seleccionar uno de los textos de la secuencia como modelo para su texto (intervención 18). En esta intervención se observa que hay una regulación consciente de las operaciones de escritura que las alumnas llevan a cabo, por ello, la consideramos una regulación metacognitiva:

E8. Séptima sesión de escritura. La profesora recuerda a los alumnos el trabajo que han realizado en las anteriores sesiones.			
13		P: A ver tenéis delante las fotocopias. ¿Qué hicisteis ayer? La planificamos y empezasteis a escribirla, ¿no? A ver, ¿me podéis decir para empezar a escribir qué hicisteis?	
14	N: Elegir un principio.		
15		P: ¿Cómo decidisteis cómo empezarla?	
16	N.: Cada grupo de una manera.		

17		P: ¿A partir de qué? A ver, el grupo este se centra. A ver, ¿cómo decidisteis? ¿Cómo la empezabais?	
18	I: Mirábamos las que había y elegíamos.		

Figura 190. Ejemplo 40. Grupo 1. E8

En este caso los modelos de género se convierten en una ayuda para regular el proceso de escritura ya que las alumnas se fijan un objetivo (iniciar su texto) y orientan su trabajo de escritura hacia él (Allal, 2007). Para ello, toman como referencia un modelo de la secuencia.

3. En el E9 textualizan la parte de su texto en la que informarán sobre la novela que reseñan. Se plantean en ese momento introducir más personajes. Sin embargo, evalúan negativamente esta posibilidad porque en los modelos aparecen comentados uno o dos personajes. De este modo, los modelos de género se convierten en regulaciones de la secuencia que los ayudan a reorientar la trayectoria de su acción para ajustarla al objetivo de escritura. Esta regulación es posible porque las alumnas se han hecho una representación a través de la interacción con los materiales didácticos, concretamente con los modelos de género. En este caso, hay autorregulación porque la profesora no media entre el saber y los alumnos, por lo que se ha producido una regulación metacognitiva (véase 2.3): las alumnas han gestionado activamente el proceso apoyándose en los modelos de género para regular su proceso (intervención 42).

Esta regulación supone también una revisión del texto en su globalidad. La alumna tiene una representación mental de su texto, creada a partir de la observación de los modelos de género, que le permite evaluar y rechazar la propuesta textual de su compañera:

E9. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas textualizan la parte de su reseña en la que informarán sobre la obra que han leído.			
36	I: <i>Esta novela de Harper Lee trata de...</i> yo pondría el tema del racismo y la igualdad...		
37	N: Eh... mmm...		
38	9:20: N: No hemos puesto información sobre los personajes.		

39	I: Hemos puesto sobre Scout y Atticus y ahora tenemos que hacer referencia a Jem y Dell.		
40	N: No. Yo pondría ya el tema, si tú lo miras bien pone un personaje o dos aquí en las reseñas. No pone más.		N. recurre a los modelos para mostrar a I. que ya no es necesario que comenten más personajes de la novela.
41	I: Ya		
42	N: Yo no pondría más y pondría el tema como fuera. El género...		
43	I: ¿Ponemos...?		
44	N: <i>Es una novela basada en el racismo narrada por tal, tal y tal (...)</i> . El argumento ya lo hemos puesto, el tema también.		N. utiliza la plantilla para controlar qué elementos y aspectos de la novela ya han comentado en su reseña.

Figura 191. Ejemplo 41. Grupo 1. E9

9.1.1.3. El uso de la ficha de revisión

En cinco intervenciones de este grupo se observa el uso de la ficha de revisión. Las operaciones de escritura derivadas del uso de esta ayuda se dan en dos episodios de la séptima sesión: el E11 (cuatro intervenciones) y en el E13 (una intervención). En el E11 se elabora la ficha de revisión por todo el grupo-clase guiado por la profesora. Las alumnas intervienen en la interacción de la profesora con el grupo-clase en cinco ocasiones durante este episodio.

En el E13 la interacción es entre las alumnas y el objetivo de su interacción es textualizar la recomendación de su reseña. La ficha de revisión hace que de forma consciente introduzcan en su texto dos recursos lingüísticos que se trabajaban en la secuencia didáctica:

1. En el E11 introducirán las preguntas retóricas:

E11. Séptima sesión de escritura. La profesora guía la elaboración de la ficha de revisión por el grupo-clase.			
132		P: Todo esto es lo que tenéis que preguntaros para saber si vuestra reseña está bien. Esto es lo que tiene que aparecer en vuestra reseña... ¿Se valoran los elementos del relato?	

133	N.: O sea, podemos poner una pregunta retórica. Ya, pero no podemos poner nada para introducir. De todas formas, ¿cuál era la pregunta?		
134		P: Muy bien, aparecen preguntas retóricas para... ¿para qué sirven?	
135	Y: Para crear intriga.		
136	N: Para conseguir la atención del lector.		
137	I: ¿Por qué no conseguimos..? ¿Por qué no ponemos... y luego ponemos <i>gracias a su lenguaje figurado en primera persona?</i>		I. lee para su compañera

Figura 192. Ejemplo 42. Grupo 1. E11

2. En el E13, justo antes de la revisión final, deciden introducir marcas de receptor (intervenciones 180 y 181):

N: Esperamos que esta reseña os haya convencido y...XXX A ver, *ya que por su variada adaptación a todos...*

XXX

N: Vamos a poner algo de marcas de receptor, como *esperamos que* (vuelven a leer su texto).

9.1.1.4. Las operaciones de escritura y el uso de las ayudas

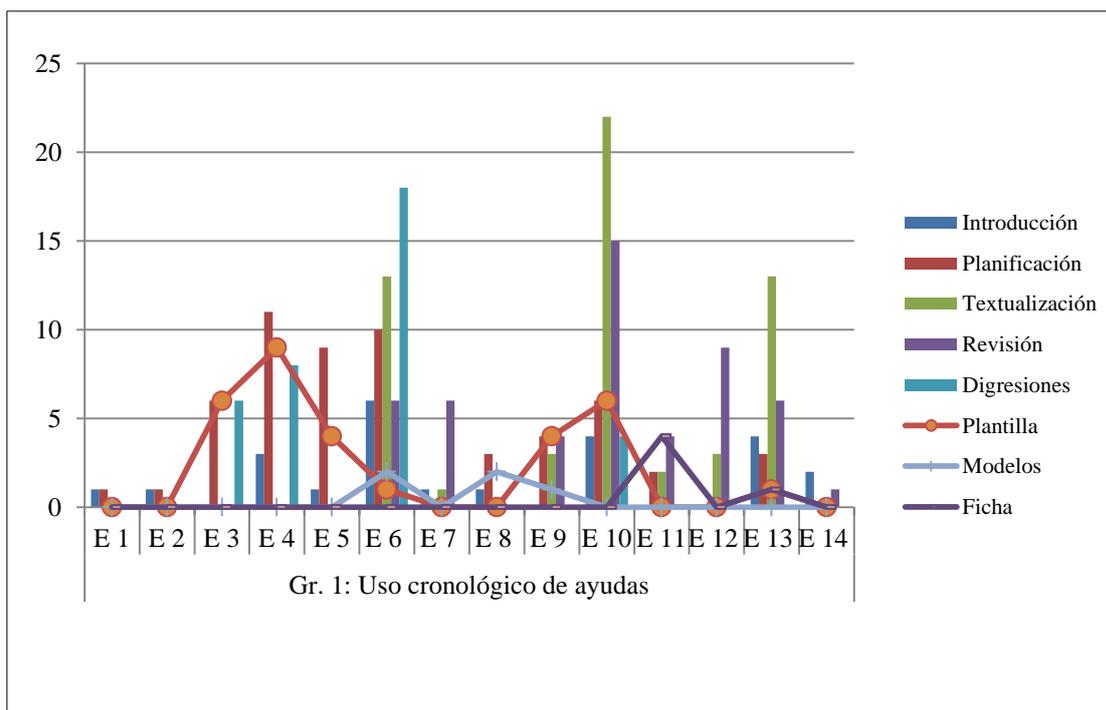


Figura 193. Gráfica 27. Grupo 1. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso

De los datos que aparecen reflejados en la figura 193 se desprende que:

1. La ayuda que más utilizan es la plantilla de planificación. Este uso es mayor en número de intervenciones en los episodios centrales de las sesiones sexta y séptima. En cambio, el uso de los modelos de género aparece en sus conversaciones en la parte central del proceso de escritura. Por otro lado, se recurre a la ficha de revisión, como en el resto de grupos, al final del proceso.

2. En la sexta sesión (E1-E6) utilizan en mayor medida la plantilla (20/22):

- En los episodios en los que la utilizan (E2-E5), las intervenciones del grupo están dirigidas a la planificación (en E3 y E4 son destacables también las digresiones del trabajo que deben realizar).
- En el E6 se observa el uso del modelo en dos intervenciones, aunque su finalidad no es la escritura de su reseña, sino bromear. En este episodio hay recursividad de fases de planificación y revisión. Por otro lado, es el episodio de este grupo en el que más intervenciones son digresiones de la tarea de escritura.

3. En la séptima sesión (E7-E14) son pocas las intervenciones en las que se observa que usen las ayudas (19 intervenciones). La ayuda que más utilizan es la plantilla de planificación (11/19):

- El E7 es una revisión del texto elaborado en la anterior sesión. Esta revisión se realizará sin ninguna de las ayudas ofrecidas en la SD.
- En el E8 habrá una puesta en común del trabajo realizado en anteriores sesiones. Una alumna recuerda que iniciaron la textualización observando los inicios de modelos de género que se habían ofrecido en la SD.
- En el E9 recurrirán a los modelos para revisar el texto en su globalidad. En este momento hay recursividad en las fases de la escritura:

E9. Séptima sesión de escritura.			
N. e I. inician la textualización de la reseña en E6 (último de la sexta sesión). Tras una revisión del texto (E7) y una puesta en común del trabajo realizado (E8), retoman la textualización. Se plantean si continúan comentando el tema de la novela o ampliando la información sobre los personajes.			
36	I: <i>Esta novela de Harper Lee trata de... yo pondría el tema del racismo y la igualdad...</i>		Las alumnas releen el texto escrito para decidir cómo relacionarlo con el siguiente punto. Hay una revisión en función de la planificación.
37	N: Eh... mmm...		
38	N: No hemos puesto información sobre los personajes.		N. sigue para la revisión de su escrito la propuesta de planificación que aparece en la plantilla.
39	I: Hemos puesto sobre Scout y Atticus y ahora tenemos que hacer referencia a Jem y Dell.		I. propone añadir información de personajes secundarios de la novela.
40	N: No. Yo pondría ya el tema, si tú lo miras bien pone un personaje o dos aquí en las reseñas. No pone más.		N. rechaza la propuesta de su compañera y lo argumenta mostrando uno de los modelos de género de la SD. Este modelo le permite hacerse una representación mental del texto. A partir de esta representación puede comparar el texto intentado con el género, detectar un problema y revisar el texto.
41	I: Ya		
42	N: Yo lo pondría así y ya está y yo pondría el tema, el género...		N. elabora una alternativa.

43	I: ¿Ponemos..?		
44	N: <i>Es una novela sobre el racismo narrada por...</i> El argumento ya lo hemos puesto, el tema también.		N. opera proponiendo una textualización.

Figura 194. Ejemplo 3. Grupo 1. E9

- El episodio en el que más intervenciones dedican a la textualización es el E10. Además de textualizar, planifican y revisan. Usan la plantilla de planificación para controlar qué aspectos que aparecen en esta ayuda les falta por incluir en su reseña.
- En el E11 se elabora la ficha de revisión. Durante la elaboración de esta, las alumnas planificarán aspectos de su texto, textualizarán y revisarán. Tras este episodio dominan las intervenciones en las que textualizan y revisan y disminuyen considerablemente las dedicadas a la planificación (E12: planificación: 0, textualización: 3, revisión: 9; E13: planificación: 3, textualización: 13, revisión: 6). De hecho, la representación mental del texto ya está completa y solo necesitan controlar la progresión de su trabajo hacia el objetivo de escritura comprobando qué aspectos de la plantilla ya han incluido y qué aspectos les faltan por incorporar a su texto.
- En el E14 el grupo hará la revisión final. No incluirá en este último episodio ninguna revisión. En este episodio las alumnas aún se plantean algún cambio pero lo descartan:

E14. Séptima sesión. Las alumnas textualizan y revisan el tercer párrafo de su borrador (cláusula 3).			
182	I: Léela entera.		
183	N: Espera, primero...		
184		P: Poned el nombre, que me llevo el borrador.	
185	N e I: No:::		
186	N: (lee rápido)		N. lee rápidamente toda la reseña.
	(...)		
187	¿Ya? O ponemos XXX. A tomar por culo. Ya está.		

Figura 195. Ejemplo 43. Grupo 1. E14.2

9.1.2. Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura del Gr. 2

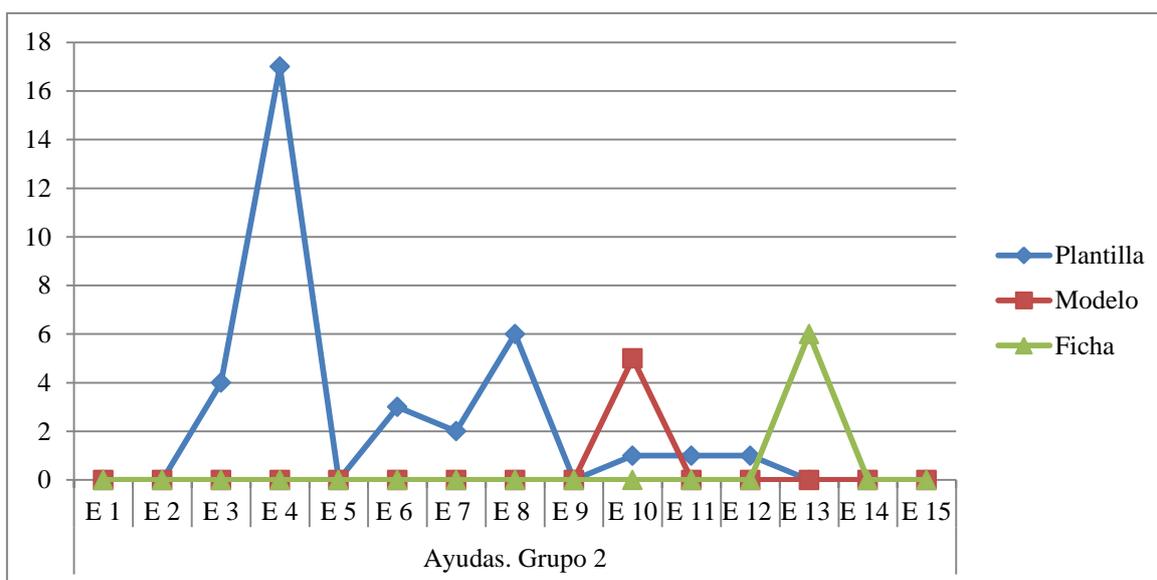


Figura 196. Gráfica 28. Grupo 2. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	Total
Plantilla	0	0	4	17	0	3	2	6	0	1	1	1	0	0	0	35
Modelo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	5
Ficha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	6

Figura 197. Tabla 26. Grupo 2. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio

El Gr 2 usa las ayudas de la SD en 46 intervenciones. En 35 de ellas recurren a la plantilla de planificación; en cinco, a los modelos de género y, en seis, a la ficha de revisión. La ayuda que más utilizan es la plantilla de planificación.

9.1.2.1. El uso de la plantilla de planificación

En 35 intervenciones de este grupo se observa que las alumnas usan la plantilla de planificación para escribir su texto. El uso de esta ayuda es más elevado en los episodios de la sexta sesión (de E3 al E8). En estos episodios se observan 32 interacciones de estas alumnas entre ellas en las que hay referencias a la plantilla durante la elaboración de su escrito.

En el E6, que es una puesta en común de las planificaciones que han elaborado los grupos que han leído *El puente de los cerezos*, las alumnas continúan con la

planificación de su texto (la reseña de *Matar un ruiseñor*) mientras la profesora habla con el grupo-clase sobre las planificaciones que han elaborado de la reseña de esta obra.

Las operaciones que realizan las alumnas a partir de la plantilla de planificación son las siguientes:

1. En el E3 inician la planificación:

E3. Sexta sesión			
Las alumnas inician la planificación de su texto a partir de la plantilla. El primer aspecto que se planifica es la situación comunicativa.			
21	C: El título, en plan... Situación de comunicación.		
22	M: Se escribe para... Para todos los alumnos, o profesores y padres. Y para los empleados.		
23	C: ¿Con qué finalidad vas a escribirlas?		
24	M: Para que la gente conozca la obra y se la lean.		

Figura 198. Ejemplo 44. Grupo 2. E3

2. En el E4 la plantilla les permite organizar la información y reflexionar sobre el orden que seguirán en su texto. Esta es una operación de regulación cognitiva ya que controlan su acción en función de su objetivo (elaborar un texto ajustado a una determinada estructura):

E4. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas planifican qué información de la obra reseñada incluirán en su reseña e inician la textualización.			
55	M: ¿Y título original lo ponemos?		
56	C: No.		
57	M: Eso sería un punto.		
58	S: Ya.		
	XXX		
59	M: Como género yo pondría...		
58	S: Pero eso sería el mismo punto.		
60	M: Eso serían los datos de la obra.		

61	S: Ah, vale.		
(...)			
62	S: Género ficticio, policíaco...		
63	C: Es más una historia real,		
64	M: Es que no es ficticio, realmente. No sabemos si es real.		
65	C: Es más una novela... una novela policíaca puede ser también porque ten en cuenta que hay mucho de abogados y todo eso. Por otra parte, ellos viven una historia.		

Figura 199. Ejemplo 5. Grupo 2. E4

3. En el E5 negocian qué aspectos se comentarán en el texto. Para ello se apoyan en los aspectos que aparecen desglosados en la plantilla de planificación:

E5. Sexta sesión de escritura.			
El grupo-clase hace una puesta en común de la planificación que ha pensado cada grupo. Esta puesta en común está guiada por la profesora. Las alumnas reflexionan a partir de lo que dice el resto de grupo sobre qué pueden añadir a su planificación.			
85		P: ¿Todos los grupos se van a centrar en Atticus y de Scout o de otros que consideráis importantes?	
86	=C: De Boo Radley este también. Podemos hablar de que les ayuda.=		
87	Alumnos: Sí.		
88		P: Y de la historia, ¿qué habéis pensado contar?	
89	=C: podemos contar XXX=		C. habla con su grupo.
90	C: También habíamos pensado hablar de Boo Radley.		
91		P: Nombrarlo.	
92	Alumnas: Sí.		
93		P: Recordad que no puede ser muy extensa la	

		información que dais.	
--	--	-----------------------	--

Figura 200. Ejemplo 42. Grupo 2. E5

4. En varias ocasiones la plantilla contribuye a regular el proceso puesto que reflexionan sobre qué apartados están ya comentados en el texto que van elaborando y qué otros apartados faltan por incluir. Esta es una operación de regulación en la que controlan la progresión de su acción hacia el objetivo de escritura:

E12. Séptima sesión de escritura. Las alumnas inician la textualización de la última parte de su reseña: la recomendación.			
101	M: Nos queda... la recomendación...		
102	C: ¿El qué nos queda?		
103	M: La recomendación.		
104	S: Yo no sé si la recomendaría, eh? XXX Podemos decir que <i>para la gente que no le gusta tan largo</i> .		

Figura 201. Ejemplo 43. Grupo 2. E12

9.1.2.2. Uso de modelos de género

Hasta que no se inicia la séptima sesión (E9) no hay ninguna referencia a los modelos de género. En el E10, cuando las alumnas inician la escritura después de haber dedicado la sesión anterior a planificar, una de las alumnas muestra a las demás las similitudes del texto que tienen que elaborar con uno de los modelos de la SD y les propone fijarse en este para escribir la suya. En este episodio observamos que los modelos contribuyen a las operaciones de regulación de:

1. Reorientar la trayectoria de la acción: una alumna intenta reorientar el proceso de escritura en el momento en el que inician el texto proponiendo que se fijen en uno de los modelos porque se ajusta al tipo de texto que quieren elaborar (intervención 20).

2. Asegurar la retroalimentación: esta alumna vuelve a los modelos ya analizados para reorientar la trayectoria de su acción. En las intervenciones 14 y 16 se observa que hay una regulación consciente de las operaciones de escritura que la alumna está realizando, por ello, la consideramos una regulación metacognitiva:

E10. Séptima sesión de escritura.

Las alumnas planifican su texto.			
13	S: Empezamos... Bueno, va, ¿ya?		
14	C: A ver, vamos a mirar más o menos. ¿Título?		
15	M: Título es lo último.		
16	C: Vamos a mirar...los...		
17	M: Es que ahí... empiezan por...		
18	C: ¿Sabéis lo que hacemos? Nos centramos más en los personajes que en la historia.		C. les muestra las similitudes del texto que deben elaborar con uno de los modelos de la SD.
19	S: Sí, aquí es que la historia en sí...		
20	C: Entonces por eso, XXX nos podemos fijarnos en este que hablaba más de los personajes, porque nosotras vamos a centrarnos más en los personajes, ¿sabes?		C. les propone seguir ese modelo en la escritura de su texto. Los modelos aseguran una retrolimentación entre el texto que están elaborando y el modelo de género.
	XXX		
22	M: <i>Scout, una niña huérfana...</i>		
23	S: ¿Empezamos así con el argumento?		
24	C: Realmente empezar con esto está bien... ¿O poner primero los temas y luego ya empezamos?		
25	S: Yo pondría mejor los temas.		
26	M: Yo pondría primero los temas y luego. Eh:::		
27	C: Así como empezar el título y luego punto tatata tatata.		
28	M: En vez de poner título, punto.		
29	C: En título tendríamos que poner eso. El título de la obra.		
	XXX		
30	C: Poner <i>Matar un ruiseñor</i> .		

31	M: Pero que estos son los datos que van aquí. Va el título y los datos.		
32	C: Pero que mira, que aquí va el título para empezar...		El modelo de género contribuye a la reorientación del proceso de escritura. C. muestra a través de los modelos que el título y los datos de publicación de la obra aparecen al principio de las reseñas.
33	M: Pero que quiero decir una cosa y no me dejas. En vez de poner el título podemos empezar: <i>Matar un ruiseñor cuenta cómo Scout va madurando con el tiempo.</i>		
34	C: Pues si eso es lo que estoy diciendo yo.		
35	S: Eso es lo que está diciendo ella.		
36	M: Vale, pues...		
37	C: Bueno, va, vamos a poner esto. <i>Matar a un ruiseñor</i> , punto. (risas)		Risas

Figura 202. Ejemplo 44. Grupo 2. E10

La propuesta de esta alumna no será aceptada. De hecho, no volverán a hacer referencia a los modelos en toda la sesión. Así pues, la reseña de este grupo seguirá linealmente la plantilla de planificación de la secuencia.

3. Tener una representación mental del género: para ello esta alumna tiene en cuenta la globalidad del texto. Su propuesta le permite revisar las alternativas de sus compañeras.

4. Iniciar la textualización de la reseña.

9.1.2.3. Uso de la ficha de revisión

En el E13 el grupo-clase elabora la ficha de revisión. Esta ayuda contribuye a la reflexión y evaluación del texto producido. En este caso es una reflexión sobre la introducción en su escrito de los recursos lingüísticos que se trabajaban en la secuencia:

- Marcas de emisor y receptor:

E13. Séptima sesión de escritura.

El grupo-clase, guiado por la profesora, elabora la ficha de revisión.

138	F: Marcas de emisor y receptor.		Ante la pregunta de la profesora sobre qué es lo que tienen que pensar para saber si la elaboración de su reseña es ajustada al género, una alumna indica un recurso trabajado en la SD.
139		P: Muy bien, ¿hay marcas de emisor y receptor?	
140	=M: (a su grupo) ostras, no hemos puesto eso... En la recomendación...		
141	S: <i>Destacamos.</i>		S. lee este verbo como prueba de haber incluido el recurso.
142	M: ¿Y hemos puesto más?		
143	C: Ahora lo miramos.=		
144		P: Tenéis que acordaros de que tenéis que mantener la misma marca. Si dirigís de tú, debéis mantenerlo todo el tiempo.	
145	=C: De todas formas para dirigirnos a ellos tiene que ser en la recomendación.		C. señala que lo pueden incluir también en la última parte, la recomendación, que les falta por escribir. Se observa que sí tiene en cuenta la representación mental del texto que ha elaborado.
146	M: Es verdad. Pero no es necesario, se podría haber hecho también XXX.=		

Figura 203. Ejemplo 7. Grupo 2. E13

- Preguntas retóricas: en el E14, el episodio que sigue a la elaboración de la ficha de revisión, las alumnas introducen una pregunta retórica en su escrito (cláusula 5b).

9.1.2.4. Las operaciones de escritura y el uso de las ayudas

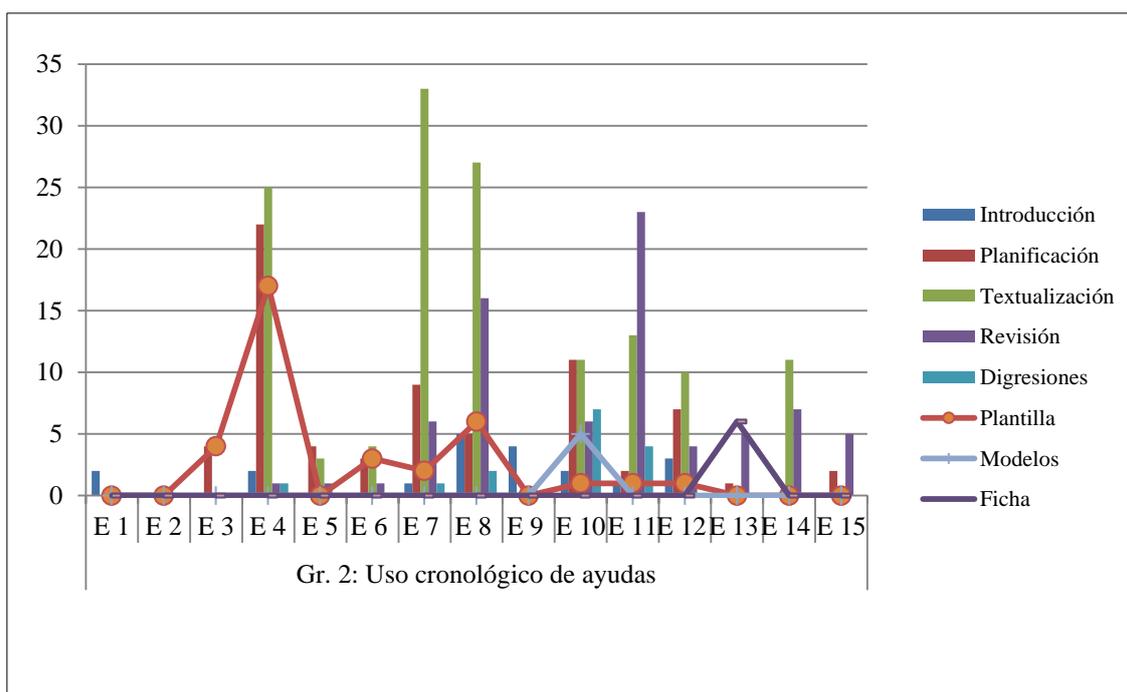


Figura 204. Gráfica 29. Grupo 2. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso

De los datos reflejados en la figura 204 se desprende que:

1. La ayuda que más utilizan es la plantilla de planificación en los episodios centrales de las sesiones sexta y séptima. En cambio, el modelo de género aparece en sus conversaciones en la parte central del proceso de escritura, en el episodio de la séptima sesión en que inician la textualización y deben conectar esta fase de la escritura con el trabajo realizado en la sesión anterior. Se recurre a la ficha de revisión, como en el resto de grupos, al final del proceso.

2. En la sexta sesión (E1-E8) utilizan la plantilla (32/32):

- En los episodios E3 y E4, la mayoría de las intervenciones están dirigidas a la planificación.
- En E7 y E8 las alumnas textualizan y revisan y en menor medida planifican. En estos casos el desencadenante de la textualización es la plantilla de planificación: siguen de forma lineal las cuestiones que en ella aparecen.

3. En la séptima sesión (E9- E14) se observa:

- Una alumna, C., propone en E10 (tras la puesta en común de E9) seguir uno de los modelos de género de la secuencia. Su propuesta no es considerada por sus

compañeras. En este momento el mayor número de intervenciones está dirigido a planificar (11) y textualizar (11), seguidas de las de revisar (6). En el E10 habrá recursividad de las fases de la escritura:

E10. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas redactan el texto final de las dos primeras partes de la reseña.			
13	S: Empezamos... Bueno va, ¿ya?		
14	C: A ver, vamos a mirar más o menos. ¿Título?		C. propone mirar los modelos. Estos empiezan por el título. El texto final incorporará esta revisión.
15	M: Título es lo último.		
16	C: Vamos a mirar... los...		C. vuelve a proponer mirar los modelos
17	M: Es que ahí... empiezan por...		
18	C: ¿Sabéis lo que hacemos? Hacemos más, nos centramos más en los personajes que en la historia.		C. explica a sus compañeras cómo es la reseña que han elaborado.
19	S: Sí, aquí es que la historia en sí...		
20	C: Entonces por eso, que nos podemos fijarnos en este que hablaba más de los personajes, porque nosotras vamos a centrarnos más en los personajes, ¿sabes?		En función de la caracterización global de la reseña elaborada, C. propone seguir el modelo que más se ajusta a su texto.
21	XXX		
22	M: <i>Scout, una niña huérfana...</i>		Texto intentado según el modelo propuesto por C.
23	S: ¿Empezamos así con el argumento?		
24	C: Realmente empezar con esto está bien... ¿o poner primero los temas y luego ya empezamos?		C. considera que empezar explicando el argumento sería adecuado, sin embargo propone otra alternativa: seguir el orden de su borrador, que sigue el orden de la plantilla de planificación. En este caso hay una evaluación del texto en el que se tienen en cuenta otras alternativas, por lo cual, hay

			una serie de conocimientos que les permiten la propuesta de otros textos.
25	S: Yo pondría mejor los temas.		S. y M. prefieren seguir el orden del borrador.
26	M: Yo pondría primero los temas y luego. Eh:::		
27	C: Así como empezar el título y luego punto tatatá tatatá.		
28	M: En vez de poner título, punto.		
29	C: El título tendríamos que poner eso. El título de la obra.		
	XXX		
30	C: Poner <i>Matar un ruiseñor</i> .		
31	M: Pero que estos son los datos que van aquí. Va el título y los datos.		
32	C: Pero que mira que aquí va el título para empezar...		C. vuelve a hacer referencia a los modelos para defender su propuesta.
33	M: Pero que quiero decir una cosa y no me dejas. En vez de poner el título podemos empezar: <i>Matar un ruiseñor cuenta cómo Scout va madurando con el tiempo</i> .		
34	C: Pues si eso es lo que estoy diciendo yo.		

Figura 205. Reformulación 9. Grupo 2. E10

- A partir de este episodio, en los E11 y E12, ya no volverán a hacer referencia a los modelos de género y recurrirán a la plantilla para controlar qué aspectos les faltan por incluir en la reseña. Las intervenciones en E11 son mayoritariamente de revisión (23/43) y en E12, de textualización (10/24).
- Tras la elaboración de la ficha de revisión por el grupo-clase (E13), las alumnas continuarán con la textualización (E14: 11/18) y acabarán con una revisión final (E15: 5/7).

9.1.3. Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura del Gr. 3

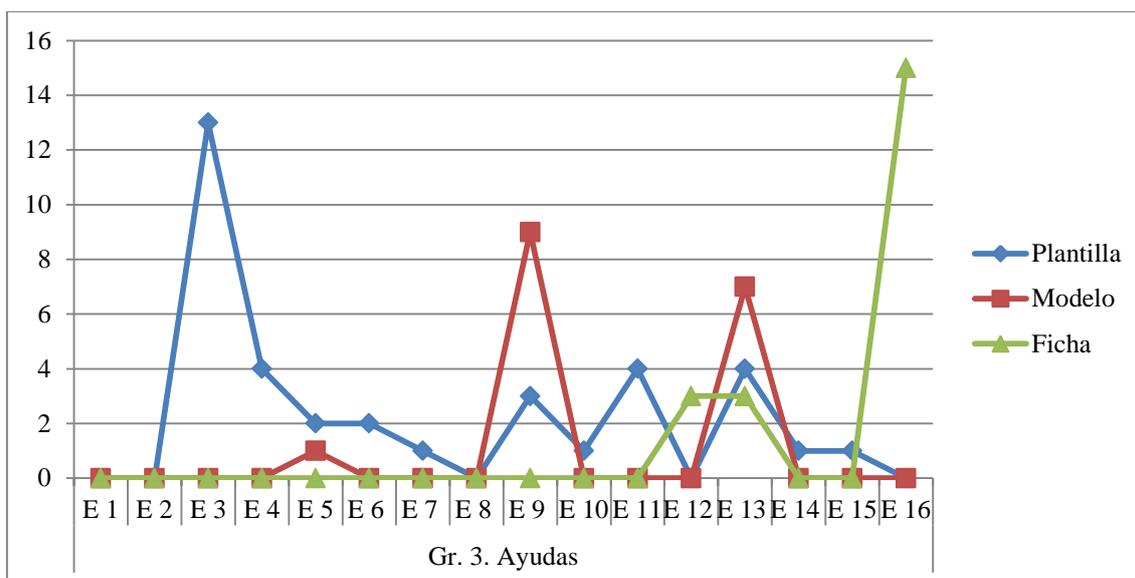


Figura 206. Gráfica 30. Grupo 3. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	Total
Plantilla	0	0	13	4	2	2	1	0	3	1	4	0	4	1	1	0	36
Modelo	0	0	0	0	1	0	0	0	9	0	0	0	7	0	0	0	17
Ficha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	15	21

Figura 207. Tabla 27. Grupo 3. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio

Como se observa en las figuras 206 y 207, el Gr. 3 usa las ayudas de la SD en 74 intervenciones. En 36 de ellas recurren a la plantilla de planificación; en 17, a los modelos de género; y en 21, a la ficha de revisión. La ayuda que más utilizan es la plantilla de planificación.

9.1.3.1. El uso de la plantilla de planificación

En 36 intervenciones de este grupo se observa que las alumnas usan la plantilla de planificación para escribir su texto. El uso de esta ayuda es más elevado en los episodios de la sexta sesión (de E3 al E7). En estos episodios se observan 22 interacciones de estas alumnas en las que hay referencias a la plantilla durante la elaboración de su escrito.

El E5 es una puesta en común de las planificaciones que han elaborado los grupos. Esta puesta en común es una interacción de la profesora con el grupo-clase. Durante este episodio las alumnas intervendrán en varias ocasiones. En cambio, en los E3 y E4 las interacciones son entre las alumnas que forman el grupo.

En la séptima sesión (del E9 al E15, excepto el E12) las alumnas volverán a recurrir a la plantilla de planificación para regular el proceso de escritura de su texto. En estos episodios la interacción es entre las alumnas del grupo.

Las operaciones que realizan las alumnas a partir de la plantilla de planificación son las siguientes:

1. En los E3 y E4 (sexta sesión) inician la planificación.
2. En varias ocasiones de los E6, E7, E13 y E14, la plantilla contribuye a regular el proceso puesto que reflexionan sobre qué apartados están ya comentados en el texto que van elaborando y qué apartados faltan por incluir. Esta es una operación de regulación en la que controlan la progresión de su acción hacia el objetivo de escritura:

- En la intervención 165 (E6, sexta sesión) de C.:
“Ya está todo, solo nos falta lo de la obra, año... valoración, personajes.”
- En el E13:

E13. Séptima sesión de escritura. Las alumnas textualizan la valoración en el borrador.			
159	S: Nos falta la recomendación.		
160	N: Recomendación.		
161	C: Nos falta...		
162	C: El lugar		
163	D: De dónde proceden...		

Figura 208. Ejemplo 45. Grupo 3. E13

- En el E14:

E14. Séptima sesión de escritura. Las alumnas textualizan la valoración en el borrador.			
190	N: A ver... obra y argumento... A ver, el		

	año de publicación es...		
191	D: Esperad, voy a poner siglo veinte, dos puntos XX, si no no vamos a saber el año nunca.		
192	N: <i>Matar a un ruiseñor se publicó en el año...</i>		

Figura 209. Ejemplo 46. Grupo 3. E14

3. En el E11 las alumnas revisan la planificación de la estructura textual que propone la plantilla de la secuencia. Esta revisión es posible por la representación mental que han elaborado a partir del modelo. Este grupo utiliza la plantilla para controlar que su trabajo esté orientado a su objetivo: elaborar un texto que se ajuste a la representación mental que han creado. Sin embargo, observamos que esta representación es diferente entre los miembros del grupo. Por ello, D. cuestiona la propuesta de S:

E11. Séptima sesión de escritura. El grupo se plantea la escritura de la valoración de la obra.			
94	S: En la valoración hay que meter el lugar, los personajes...		
95	C: El argumento y el lugar.		
96	N: Podemos enganchar la valoración a cuando...		
97	D: Es que enganchar tanto... Ya hemos enganchado todo esto.		
98	N: Tiene que tener primero... luego valoración.		
99	D: Pero si primero ponemos en la estructura... y luego ya metemos la valoración y luego vamos a hablar otra vez de todos los personajes, queda un poco chungo.		D. evalúa las propuestas de estructura para la reseña.
100	N: Tipo como explicar pero resumido.		
101	N: Si queréis lo enganchamos.		
102	D: A ver...Vale, no pasa nada, no pasa nada. “y <i>respeto</i> ”.		
103	C: <i>Es una niña. En un lugar.</i>		

104	D: <i>En un lugar</i> , es que, es un lugar que es frío, en el que la gente no sale casi a la calle y todo eso... hay que ponerlo.		
105	C: Vale, pues eso lo enganamos.		

Figura 210. Ejemplo 11. Grupo 3. E11

9.1.3.2. Uso de modelos

En 17 ocasiones recurren a los modelos de género para regular el proceso de escritura:

1. El E5 de la sexta sesión es una puesta en común de las planificaciones elaboradas por cada grupo que está guiada a partir de la interacción entre la profesora y el grupo-clase. En este episodio una de las alumnas habla con su grupo y en su intervención se observa el uso de modelos. De esta interacción se deduce que las alumnas usan los modelos de género para iniciar la textualización. Este es un mecanismo de regulación porque fijan un objetivo de trabajo que les permitirá orientar su acción:

E5. Sexta sesión. La profesora guía la puesta en común de las planificaciones que sigue cada grupo.			
131	P: ¿Habéis pensado cómo empezar la reseña? ¿Recordáis las tres opciones que había? ¿Habéis pensado XXX?		
	XXX		
132	=N: yo pondría la b, porque estamos hablando de los personajes...=		N. habla a sus compañeras.
133	D: Victoria, la b.		

Figura 211. Ejemplo 45. Grupo 3. E5

2. En el E9 (séptima sesión) hay 9 intervenciones en las que se observa el trabajo con la organización de las ideas del texto a partir del análisis que realizan del modelo. Además, en la intervención 30 se observa que hay una regulación explícita de las operaciones de escritura que las alumnas llevan a cabo, por ello, la consideramos una regulación metacognitiva:

E9. Séptima sesión de escritura. Tras la activación del trabajo realizado en anteriores sesiones, el grupo se enfrenta al proceso de escritura.			
30	D: La estructura. Luego XXX La obra.		

	Déjame el libro de los ruiseñores.		
31	S: ¿Qué vais a hacer ahora?		
32	D: Empieza con esto y luego...		
33	S: ¿Qué vais a empezar a hacer ahora?		
34	D: La reseña.		
35	S: Ya pero eso es como si te pregunto ¿Qué vas a comer? Y me dices “comida”.		
36	N: <i>La novela transcurre en Maycomb en el año 1937, donde Scout...</i>		
37	C: ¿Esto qué es?		
38	N: Los datos		
39	C: ¿Estos son los datos?		C. pregunta sobre la planificación que elaboraron en la anterior sesión.
40	S: ¿Ya lo vais a pasar a limpio?		
41	C: Esto que pusimos aquí es todo esto, que lo juntamos.		C. intenta relacionar el texto que elaboraron con la plantilla de planificación. Se da un mecanismo de regulación porque las alumnas confirman el trabajo que realizaron.
42	N: Ya, pero es que ahora lo metemos aquí y mejor explicado.		N. revisa la planificación que elaboraron en la anterior sesión. Para ello ha reorientado el objetivo de su actividad.
43	D: Exacto.		
44	N: A ver, ¿cómo empezamos?		
45	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... “La obra ha sido publicada en 1960” “La película...”		D. propone tomar como modelo la contraportada de la obra. En este momento hay una propuesta para redefinir el objetivo, por lo que vuelve a darse una operación de regulación.

46	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género, tema.		
47	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.		D. sigue proponiendo reorientar el objetivo. Esto es posible porque se apoya en la estructura del modelo de género que seleccionaron como referencia para su texto.
48	C: Al final, no, detrás de Harper Lee. Eso.		
49	N: En el libro los datos podemos ponerlos detrás o delante.		
50	D: Claro. Lo pasamos al final. Al final, no detrás de esto, cuando dice Harper Lee. Podemos ponerlo debajo y aquí ya pensamos en lo importante.		

Figura 212. Ejemplo 10. Grupo 3. E9

3. En el E13 las alumnas vuelven a usar los modelos durante la escritura. En las intervenciones comprendidas entre la 182 y 187 se observa cómo siguen la representación mental que han elaborado a partir de la contraportada de la novela para escribir su texto. Esta contraportada es el modelo de género que han seleccionado. Este texto termina con información sobre elementos de la obra: los premios que recibió la obra y su adaptación al cine. Las alumnas varían esta estructura porque tienen que incluir la parte de recomendación que aparece en la plantilla:

E13. Séptima sesión de escritura. Las alumnas textualizan la valoración de los elementos de la novela.			
182	C: Y ahora ya pasamos a la... recomendación		Tras haber comentado las características del lugar en el que transcurre la historia, C. plantea elaborar la recomendación de la obra.
183	N: Y luego ya por último los elementos...		N. sigue la estructura que habían aceptado previamente (interv. 47). Esta estructura toma como referencia el modelo que han seleccionado, en el que la información sobre la obra aparece al final del texto.

184	D: Y ahora pasamos a la recomendación.		
185	N: Y luego ponemos el año de publicación y todo eso.		
186	S: Y después la recomendación, si no, no tiene sentido... Tiene que ir antes eso y lo último de todo la recomendación. Después de recomendarlo, a ver, espera, que el año de publicación es...		S. cuestiona la estructura que plantean C. y N. Lo hace comparándolo con la representación mental que ella ha creado en la que la recomendación sería la última parte.
187	D: Tiene razón. Primero el año de publicación y toda la pesca y luego que ganó dos Óscars.		D. compara las dos alternativas y evalúa positivamente la de S. Esta será la que aparezca en el borrador y el texto final.

Figura 213. Ejemplo 31. Grupo 3. E13

9.1.3.3. El uso de la ficha de revisión

El uso de la ficha de revisión se observa en 21 intervenciones. Esta ayuda les permite:

1. En el E13 revisar el texto que están elaborando. Esta revisión se realiza con un uso consciente de la ficha de revisión (intervenciones 141 y 142), por ello, la consideramos una regulación metacognitiva:

E13. Séptima sesión de escritura.			
El grupo retoma la escritura de la valoración de la obra.			
141	N: Primero la hacemos y luego comprobamos.		
142	D: A ver, déjame tus preguntas. Vamos a pensar.		
143	N: ¿Por qué no hacemos primero XXX y luego vamos añadiendo cosas? Y luego ya a limpio XXX y vamos haciendo XXX.		
144	D: <i>Aunque también es pequeño.</i>		
145	N: Sí, sí, lo hacemos más resumido.		
146	D: Sí, y luego lo entrelazamos. Luego		

	ponemos el lugar.		
--	-------------------	--	--

Figura 214. Ejemplo 12. Grupo 3. E13

2. En el E16 la ficha de revisión les ayudará a comprobar que han introducido uno de recursos lingüísticos trabajados en la secuencia, las marcas enunciativas:

E16. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas hacen la revisión final de su texto. N. lee la ficha y reflexiona sobre si su reseña se ajusta a esas características.			
236	N: A ver, ¿se da información sobre la obra?		
237	Todas: Sí.		
238	N: ¿Se valoran los elementos de la novela?		
239	C: Supongo...		
240	N: ¿Se recomienda y se explica por qué?		
241	Todas: XXX		
242	N: ¿Aparecen preguntas retóricas para hacer reflexionar al lector?		
243	N: ¿Hay marcas de emisor y receptor?		
244	S: <i>Puesto que nos ayuda a luchar contra el racismo y es un ejemplo de respeto y de...</i>		
245	=N: ¿Se explica el tema de la novela?= D: <i>E igualdad con los demás</i> ?		
246	D: <i>E igualdad con los demás</i> ?		
247	S: <i>De igualdad.</i>		
248	D: <i>Con los demás.</i>		
249	¿Se lo entregamos así?		
250	D: Está perfecta. A ver... y <i>nos ayuda a luchar</i>		D. vuelve a leer el último párrafo.
251	N: Escúchame. Nos falta mirar si hay marcas de emisor y receptor.		

252	D: Ah, mira, ya tenemos una “nos”.		
253	N: Claro, si te lo he dicho.		
254	D: Y las marcas de receptor, ¿cuáles eran? Tenemos una. No importa. Entonces ¿se lo entregamos ya? Está un poco en sucio. ¿No era en sucio? Pues ya está.		
255	N: Yo creo que ya lo hemos mirado todo.		

Figura 215. Ejemplo 46. Grupo 3. E16

3. En el E16 harán una revisión final de su texto siguiendo esta ficha:

E16. Séptima sesión.			
Las alumnas hacen una revisión final del texto producido.			
236	N: A ver, ¿se da información sobre la obra?		
237	Todas: Sí.		
238	N: ¿Se valoran los elementos de la novela?		
239	C: Supongo...		
240	N: ¿Se recomienda y se explica por qué?		
241	Todas: XXX		
242	N: ¿Aparecen preguntas retóricas para hacer reflexionar al lector?		
243	N: ¿Hay marcas de emisor y receptor?		
244	S: <i>Puesto que nos ayuda a luchar contra el racismo y es un ejemplo de respeto y de...</i>		
245	=N: ¿Se explica el tema de la novela?= =		
246	D: <i>E igualdad con los demás”.</i>		

Figura 216. Ejemplo 33. Grupo 3. E16

9.1.3.4. Las operaciones de escritura y el uso de las ayudas

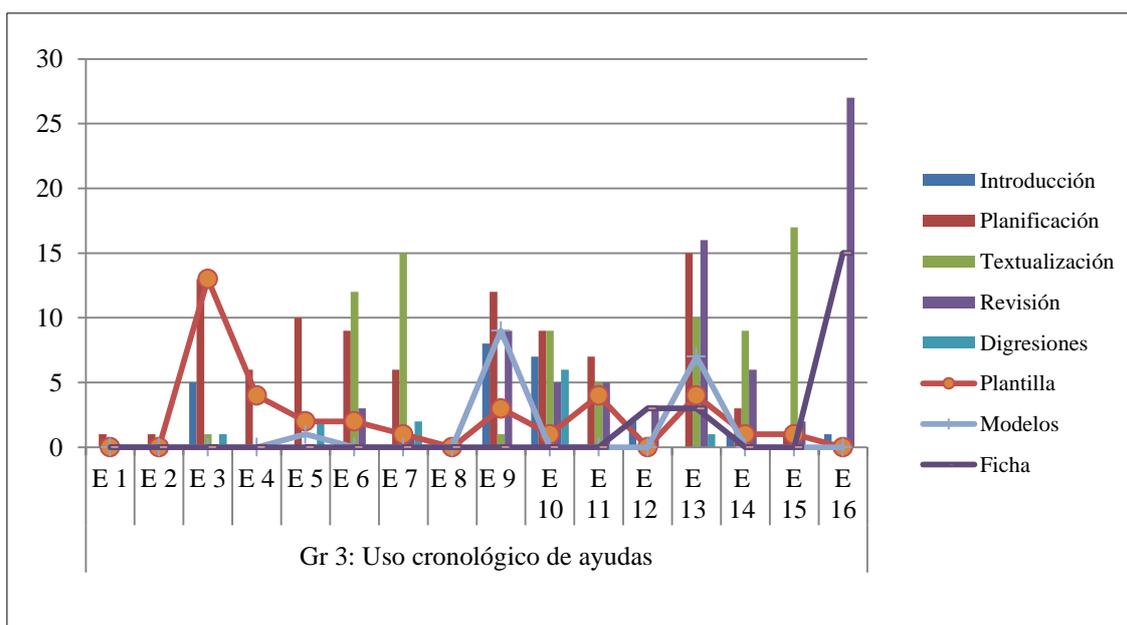


Figura 217. Gráfica 31. Grupo 3. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso

De la observación de la figura 217 se desprende que:

1. La ayuda que más utilizan durante el proceso de escritura es la plantilla de (36/74). En cambio, al igual que en el resto de grupos, el modelo de género aparece en sus conversaciones en la parte central del proceso (E9). Sin embargo, a diferencia de otros grupos, no solo se da su uso en la parte central sino que el análisis de los episodios permite concluir que es un referente a lo largo de todo el proceso (obsérvense E5 y E13). Se recurre a la ficha de revisión, como en el resto de grupos, al final del proceso (E12, E13 y E14).

2. En la sexta sesión (E1-E7) utilizan en mayor medida la plantilla (22/23); en un caso, usan los modelos de género:

- Del E3 al E5 domina el uso de la plantilla y los episodios se dedican básicamente a planificar.
- En el E5 se hace referencia a los géneros y a partir de este episodio las intervenciones estarán dirigidas a planificar, textualizar y revisar. Es decir, se utilizan los modelos antes de la textualización.
- Como en otros grupos, el uso de modelos activa procesos más complejos de escritura: se da recursividad de las fases.

- En los episodios siguientes al uso del modelo, se observa que las alumnas continúan necesitando la plantilla para su escritura con la finalidad de controlar qué aspectos les faltan por incluir en la reseña.

3. En la séptima sesión, el uso de las ayudas es más variado:

- Se inicia el proceso de escritura (E9) con la ayuda del modelo (nueve intervenciones) y de la plantilla (tres intervenciones). En este episodio hay recursividad de las fases. De estas fases domina la planificación (12/30). Le siguen en número de intervenciones las dedicadas a la revisión (9/30) y por último a la textualización (1/30).
- En el siguiente episodio, E10, la escritura se caracteriza por una recursividad de fases sin ayuda de elementos de la SD. En este episodio el número de intervenciones de textualización (9/36) es igual al de planificación. El número de intervenciones de revisión es menor (5/36).
- En el E11 usan la plantilla y continúa la recursividad de fases. A partir de ahora, la representación mental del género ya está perfilada y compartida por todo el grupo. Solo irán a la plantilla cuando necesiten regular por qué apartado van y qué les falta por incluir:

E11. Séptima sesión de escritura.			
El grupo se plantea la escritura de la valoración de la obra.			
94	S: En la valoración hay que meter el lugar, los personajes...		
95	C: El argumento y el lugar.		
96	N: Podemos enganchar la valoración a cuando...		
97	D: Es que enganchar tanto... Ya hemos enganchado todo esto.		
98	N: Tiene que tener primero... luego valoración.		
99	D: Pero si primero ponemos en la estructura... y luego ya metemos la valoración y luego vamos a hablar otra vez de todos los personajes, queda un poco chungo.		D. evalúa las propuestas de estructura para la reseña. Se hace una representación mental del texto que proponen sus compañeras y evidencia errores que pueden presentar. En el

			borrador y texto final se seguirá la estructura que defiende D.
100	N: Tipo como explicar pero resumido.		
101	N: Si queréis lo enganchamos.		
102	D: A ver...Vale, no pasa nada, no pasa nada. “y <i>respeto</i> ”.		
103	C: <i>Es una niña. En un lugar.</i>		
104	D: <i>En un lugar</i> , es que, es un lugar que es frío, en el que la gente no sale casi a la calle y todo eso... hay que ponerlo.		
105	C: Vale, pues eso lo enganchamos.		

Figura 218. Ejemplo 11. Grupo 3. E11

- Tras el E12 (elaboración de la ficha de revisión por parte del grupo-clase), continúa la recursividad de fases y las alumnas recurren a las tres ayudas que ofrece la SD.
- El E14 será el último en el que las conversaciones muestren planificación textual y en el que se ayuden de la plantilla. Domina la fase de la escritura dedicada a la textualización (9/19).
- El E15 está dedicado a la textualización, aunque también habrá intervenciones en las que revisen aspectos del texto.
- El último episodio será en el que dominará la revisión textual, pero, como se observa en la gráfica 42, continuarán textualizando algunos aspectos. Al igual que el resto de grupos, no incluirán en este último episodio ninguna revisión: será más bien una corrección del texto.

9.1.4. Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura del Gr. 4

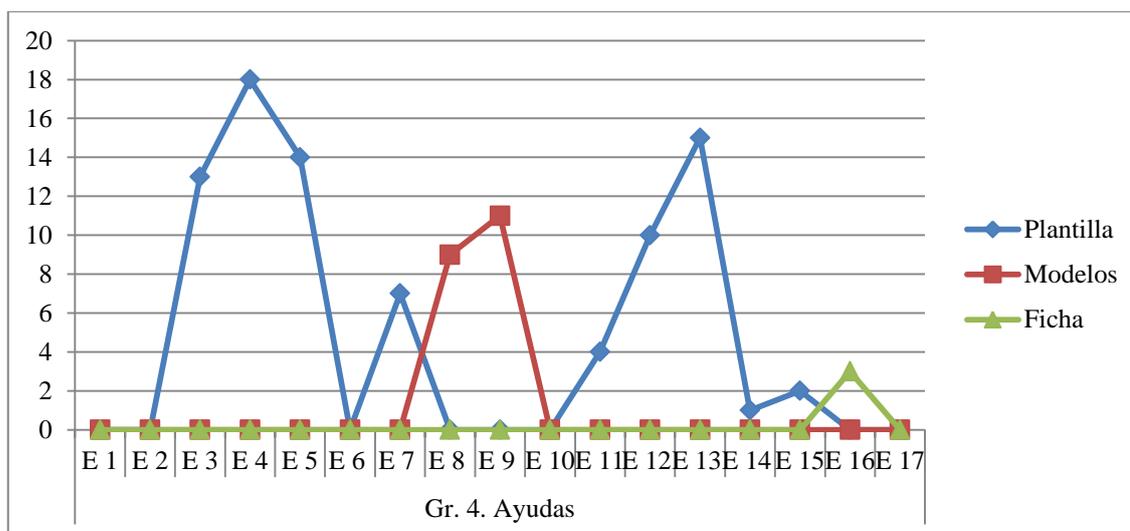


Figura 219. Gráfica 32. Grupo 4. El uso de ayudas según el número de intervenciones

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	Total
Plantilla	0	0	13	18	14	0	7	0	0	0	4	10	15	1	2	0	0	84
Modelos	0	0	0	0	0	0	0	9	11	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Ficha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3

Figura 220. Tabla 28. Grupo 4. El uso de ayudas según el número de intervenciones

Como se observa en las figuras 219 y 220, el Gr. 4 usa las ayudas de la SD en 107 intervenciones. En 84 de ellas recurren a la plantilla de planificación, en 20 intervenciones utilizan los modelos de género y en tres, la ficha de revisión. La ayuda que más utilizan es la plantilla de planificación.

Al final de la sexta sesión (E8 y E9), cuando se tienen que enfrentar a la textualización, recurrirán a los modelos, pero, como se ha indicado anteriormente, en el momento que retoman la textualización en la siguiente sesión, olvidan esta ayuda y seguirán la propuesta textual de la plantilla de planificación. Será al final (E16) cuando utilicen la ficha de revisión (elaborada en el E14).

9.1.4.1. El uso de la plantilla de planificación

En 84 intervenciones de este grupo se observa que las alumnas usan la plantilla de planificación para escribir su texto. El uso de esta ayuda es más elevado en los

episodios de la sexta sesión (de E3 al E7). En estos episodios se observan 52 interacciones de estas alumnas en las que hay referencias a la plantilla durante la elaboración de su escrito.

El E7 es una puesta en común de las planificaciones que han elaborado los grupos que han leído *Matar un ruiseñor*. Esta puesta en común es una interacción de la profesora con el grupo-clase. Durante este episodio las alumnas intervendrán en varias ocasiones. En cambio, en los E3, E4 y E5 las interacciones son entre las alumnas que forman el grupo.

En varios episodios de la séptima sesión (del E11 al E15) las alumnas volverán a recurrir a la plantilla de planificación. En estos episodios la interacción es entre las alumnas del grupo, excepto el E14, en el que el grupo-clase, guiado por la profesora, elabora la ficha de revisión.

Las operaciones que realizan las alumnas a partir de la plantilla de planificación son las siguientes:

1. En estos episodios de la sexta sesión las alumnas inician la planificación de su texto con el apoyo de la plantilla (52 intervenciones). Dedicar, pues, mucho tiempo a planificar el texto a partir de esta ayuda. Sin embargo, las alumnas no relacionan esta planificación con el inicio de texto que escriben al final de esta sesión. Este inicio de texto se elabora tomando como referencia el modelo que han seleccionado.

2. En el E12 organizan la información sobre la novela y reflexionan sobre el orden de las ideas que seguirá su texto. Esta es una operación de regulación cognitiva ya que controlan su acción en función de su objetivo (elaborar un texto ajustado a una determinada estructura):

E12. Séptima sesión de escritura. Las alumnas planifican y textualizan la información de la obra que incorporarán en la reseña.			
44	I: Dónde y cuándo.		
45	A: En la aldea esa.		
46	B: Y cuándo.		
47	A: En los antepasados		Risas

48	B: ¡Hala! Ahora tenemos que valorar a los personajes...		
49	I: Luego le ponemos nuestra valoración en vez de hacer otra vez personajes...Y ya el argumento: “una historia...”		La alumna controla su acción en función de la estructura que han decidido para su texto.
50	B: Victoria, ¿cuándo ocurre esto?		Se dirigen a la profesora
51		P: ¿No se sabe, verdad? En ningún momento, no hay por qué poner todo...	
52	Todas: Pues no lo ponemos...		
53		P: Tampoco tenéis que poner todo.	
54	I: A ver, <i>la historia transcurre en una aldea de montaña... de campesinos... chinos... de China...</i>		Textualizan el borrador.
55	A: <i>De campesinos chinos de China.</i> Hombre, campesinos eran.		
56	B: De campesinos chinos de China, vecina. En mayúsculas....		Risas. Incluyen una revisión ortográfica.

Figura 221. Ejemplo 17. Grupo 4. E12

3. En el E11 activan la operación de textualización de su escrito. Esta fase ya la habían iniciado en la anterior sesión, pero siguiendo el modelo de género que habían seleccionado como referencia. En la séptima sesión olvidan la representación del texto que habían creado a partir de este modelo y siguen la plantilla: textualizarán los apartados que aparecen en ella sin alterar su estructura. El proceso que siguen es similar a una conversación entre la plantilla y su texto. Bereiter y Scardamalia (1987, p. 89) caracterizan estos escritos como intercambios conversacionales en el que no se crean textos autónomos. Además, el contenido se adapta a la estructura, por lo que podemos afirmar que el proceso de escritura que sigue este grupo se describe por el modelo de *decir el conocimiento*:

E11. Séptima sesión de escritura.

Al iniciar la séptima sesión de escritura, las alumnas intentan retomar el trabajo de la sesión anterior en la que habían iniciado la textualización.

10	B: Nos hemos quedado en “ <i>ella comienza apartándose de ella...</i> ”.		
11	I: A ver... hicimos lo de... a ver... esto qué sería ¿el tema, el género o qué?		Relectura y evaluación del texto elaborado. Recuperación de las ideas para enlazar con nuevas (Camps, 1992)
12	B: Un poco así como el argumento. Victoria, ¿esto sería el argumento?		
13		P: A ver, dais información sobre la escritora, sobre el protagonista y sobre tal. Dais información ahí, ¿no?	
14	I: Sí.		
15		P: ¿Y qué duda había?	
16	I: Yo es que creía que era más o menos el tema, pero me ha dicho B. que no, que era más o menos el argumento.		Reflexionan sobre qué aspecto que aparece en la plantilla de planificación han redactado en la sesión anterior.
17		P: A ver, el protagonista vive unos cambios que son tal tal, vive al principio. Esto es la historia, el tema, ¿os acordáis? Era la entrada en el mundo de los adultos.	
18	A: Vale, venga, voy a escribir yo.		
19	I: A., te tiene que caber aquí el tema. Venga va...		
20	B: Ponemos <i>la obra</i> .		
21	A: <i>La obra</i> . No va el boli.		
22	I: <i>La obra valora</i> .		Introducen la cláusula 3 después de la revisión de la planificación que habían pensado en la anterior sesión.

Figura 222. Ejemplo 16. Grupo 4. E11

4. En el E11 la plantilla les ayuda a revisar su escrito. Así lo evidencia la intervención que hará una alumna del grupo cuando el grupo-clase elabora la ficha de revisión. La profesora pregunta cómo pueden evaluar su texto. Esta alumna contesta que lo hacen siguiendo la plantilla. Al ser una operación que realiza de forma consciente y que pueden explicitar, consideramos que es una regulación metacognitiva:

E14. Séptima sesión de escritura. El grupo-clase elabora, guiado por la profesora, la ficha de revisión.			
113		P: A ver, por lo que hemos trabajado en las actividades, ¿cómo sabéis que está bien?	
114	F: Porque nos vamos haciendo preguntas.		
115		P: ¿Y qué preguntas?	
116	B.: Vamos siguiendo la tabla de la planificación.		

Figura 223. Ejemplo 47. Grupo 4. E14

9.1.4.2. Uso de modelos de género

Al final de la sexta sesión (E8 y E9), cuando las alumnas tienen que iniciar la textualización de su escrito, recurrirán a los modelos, pero, tal y como se ha indicado anteriormente, en el momento que retoman la textualización en la siguiente sesión, olvidan esta ayuda y recurren a la plantilla de planificación.

A pesar de ello, los modelos de género les permiten controlar su proceso de diferentes formas:

1. En el E8 fijan el objetivo de escritura y orientan la acción hacia ese objetivo. Además, una alumna recurre conscientemente a los modelos (intervención 140), por ello, consideramos que lleva a cabo un mecanismo de regulación metacognitiva:

E8. Sexta sesión de escritura. Las alumnas deciden cómo empezar la reseña.			
140	I: Que habíamos pensado poner aquí como en la de aquí, que es muy completa. Aquí pone más o menos algo del autor y habíamos		La alumna se dirige a la profesora.

	pensado en leerlo y.....		
141		P: Leerlo y poner aquí la información para hacerlo como el de <i>Náufragos</i> , ¿no? Vale. Muy bien.	
142	I: A ver... <i>desde hace más de veinte años...</i>		
143	A: Hombre, tampoco lo vamos a hacer igual.		Risas
144	B: Vamos a empezar igual.		Risas
145	I: El título lo dejamos... ¿esto también lo dejamos?		
146	A: Vale, pues eso también lo dejamos.		
147	I: Ya pero yo te digo esto, que aquí es más o menos ¿tú no has visto que lo de los libros que XXX?		
148	A: Pero eso da igual.		

Figura 224. Reformulación 30. Grupo 4. E8

2. En el E9 I. comenta las dificultades que tienen para iniciar su escrito. Las alumnas utilizan el modelo para solucionar el problema. Esto les ayuda a controlar su proceso de escritura y orientarlo hacia el objetivo que se han propuesto:

E9. Sexta sesión de escritura.			
Una vez han decidido cómo inician su reseña, empiezan la textualización.			
157	I: Es que esto no sé cómo ponerlo... es que si lo lees tampoco es que se habla mucho de los libros que haya escrito. Es que sí que habla, pero yo no sé cómo ponerlo, no sé lo que ha escrito. Yo había pensado poner: <i>BA comenzó...</i>		I. reflexiona sobre cómo adaptar el modelo a su reseña. Hace explícitas las dificultades que tiene para iniciar su textualización. Por otro lado, hay una planificación en tanto que hay representación mental del inicio. Esto se puede observar en su expresión “Yo había pensado poner...”
158	A: ¿Y si nos dejamos un espacio para hacer eso y lo buscamos en		

	Internet? O se lo preguntamos a Victoria directamente...		
159	I: Victoria, una cosa, para poner esto, aquí no es que cuente mucho sobre las obras que ha escrito anteriormente. Yo había pensado poner cómo empezó su trayectoria profesional...		
160		P: Vale, muy bien...vale.	
161	I: Pues entonces... <i>comenzó su trayectoria profesional escribiendo en</i>		
162	B: <i>Escribiendo en el diario XXX ¿coma?</i>		
163	I: <i>Pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes... Poniéndolo alto... la novela de ELPC</i>		I. dicta el texto y B. copia.
164	B: ¿Entre comillas?		
165	I: Sí, ponlo. Yo es lo que pondría de ella...		
166	A: Yo también.		
167	I: A ver, “en Náufrago”, yo de esto pasaría porque no sabemos nada de él, habla si de Barcanova y 2005 y todo eso, yo de eso pasaría y ya iría al argumento... <i>El protagonista va a recorrer. Vale... La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por...</i>		I. lee un fragmento de la reseña de la SD (“El protagonista va a recorrer...”) y lo adapta a su reseña.
168	A: <i>Las historias de sus antepasados</i>		
169	B: Y por la vida, también.		
170	I: <i>Por la vida y las historias de sus antepasados.</i>		

Figura 225. Ejemplo 15. Grupo 4. E9

9.1.4.3. El uso de la ficha de revisión

En el E16 este grupo utiliza la ficha de revisión. Esta ayuda les permite reflexionar sobre los recursos lingüísticos que han introducido en su reseña. Gracias a ello, modifican algunos aspectos de su texto (sustitución de adjetivos e inclusión de preguntas retóricas) que no afectan a la construcción del texto como género: son solo cambios superficiales en el escrito:

E16. Sexta sesión de escritura.			
Antes de la revisión final las alumnas introducen los recursos trabajados en la SD.			
163	B: Y deberíamos poner más preguntas retóricas. Solo hemos puesto una.		
164	A: Pues sí.		
165	I: Vale, a ver, ahora vamos a pensar un poco. Tatatatata. <i>¿Cuándo ocurre la historia? ¿Dónde?</i>		
166	A: <i>¿Qué te enseña?</i>		Introducen en el borrador la cláusula 9.
167	B: <i>¿Qué te enseña?</i> Hala, ya ¿no? Hemos puesto tres.		

Figura 226. Ejemplo 35. Grupo 4. E16.1

E16. Sexta sesión de escritura.			
Antes de la revisión final las alumnas introducen los recursos trabajados en la SD.			
176	B: Sobre los adjetivos.		
177	A: <i>¿Qué adjetivos?</i>		
	XXX		
178	I: Vale. En vez de <i>intrigante</i> pongo <i>emocionante</i> .		Cláusula 11 del borrador.
	XXX		
179	A: Espérate, hostia.		
	XXX		
180	B: Faltan adjetivos.		

	XXX		
(...)			
181	B: <i>Una historia bonita...</i>		
182	A: ¿Bonita? Bonita:: Guapa, ¿no?		A. ríe.
183	B: Por dar ideas.		

Figura 227. Ejemplo 36. Grupo 4. E16.2

9.1.4.4. Las operaciones de escritura y el uso de las ayudas

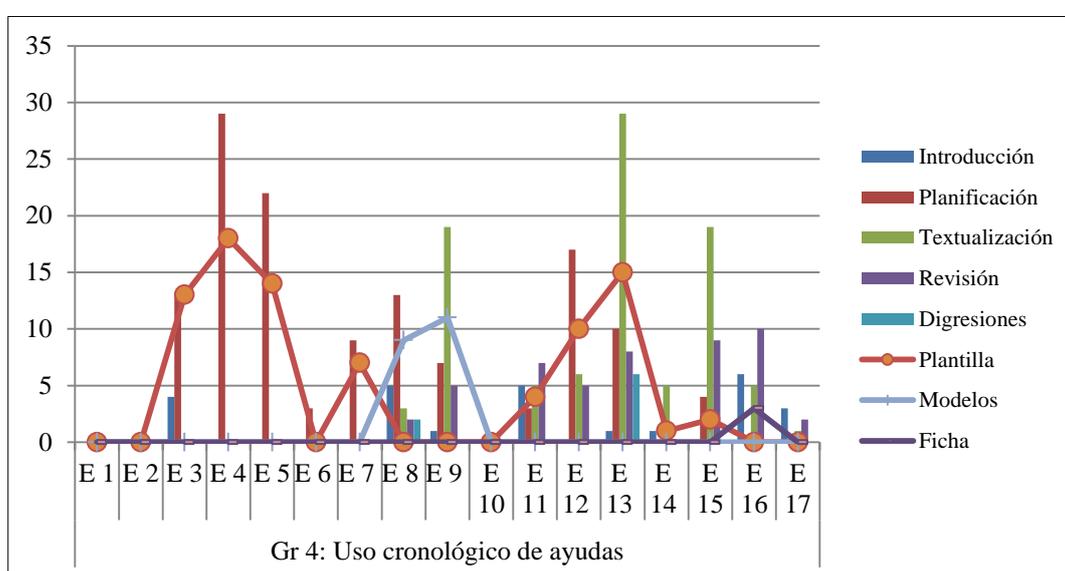


Figura 228. Gráfica 33. Grupo 4. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso

De la observación de la figura 228 se desprende que:

1. En la sexta sesión (E1- E9) la ayuda que más utilizan es la plantilla de planificación (52/72). En esta sesión observamos dos partes:

- E1- E7: en estos episodios todas las intervenciones excepto las dos primeras, dedicadas a organizar el trabajo, son para planificar. En ellas, la ayuda a la que recurren es la plantilla de planificación.
- E8- E9: se plantean iniciar la textualización. En estos episodios utilizan los modelos de género. Se observa cómo además de planificar, textualizan y revisan. Estas operaciones son recursivas en estos momentos. Además, la escritura en

estos casos parte de un conflicto: la dificultad que tienen para iniciar la textualización:

E9. Sexta sesión de escritura.			
Una vez han decidido cómo inician su reseña, empiezan la textualización.			
157	I: Es que esto no sé cómo ponerlo... es que si lo lees tampoco es que se habla mucho de los libros que haya escrito. Es que sí que habla, pero yo no sé cómo ponerlo, no sé lo que ha escrito. Yo había pensado poner: <i>BA comenzó...</i>		I. reflexiona sobre cómo adaptar el modelo a su reseña. Hace explícitas las dificultades que tiene para iniciar su textualización. Por otro lado, hay planificación puesto que han creado representación mental del inicio de su texto. Esto se puede observar en su expresión “Yo había pensado poner...”
158	A: ¿Y si nos dejamos un espacio para hacer eso y lo buscamos en Internet? O se lo preguntamos a Victoria directamente...		
159	I: Victoria, una cosa, para poner esto, aquí no es que cuente mucho sobre las obras que ha escrito anteriormente. Yo había pensado poner cómo empezó su trayectoria profesional...		
160		P: Vale, muy bien...vale.	
161	I: Pues entonces... <i>comenzó su trayectoria profesional escribiendo en</i>		
162	B: <i>Escribiendo en el diario XXX</i> ¿coma?		
163	I: <i>Pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes... Poniéndolo alto... la novela de ELPC</i>		I. dicta el texto y B. copia.
164	B: ¿Entre comillas?		
165	I: Sí, ponlo. Yo es lo que pondría de ella...		
166	A: Yo también.		

167	I: A ver, “en Náufrago”, yo de esto pasaría porque no sabemos nada de él, habla si de Barcanova y 2005 y todo eso, yo de eso pasaría y ya iría al argumento... <i>El protagonista va a recorrer. Vale... La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por...</i>		I. lee un fragmento de la reseña de la SD (“El protagonista va a recorrer...”) y lo adapta a su reseña.
168	A: <i>Las historias de sus antepasados</i>		
169	B: Y por la vida, también.		
170	I: <i>Por la vida y las historias de sus antepasados.</i>		

Figura 229. Ejemplo 15. Grupo 4. E9

2. Como ya hemos comentado, en la séptima sesión las alumnas olvidarán el modelo, así que planificarán, textualizarán y revisarán a partir de la plantilla de planificación. En estos casos no habrá recursividad de las fases, a pesar de que, como se observa en la gráfica, se dan intervenciones dedicadas a cada una de las fases. La plantilla de planificación desencadenará la textualización de oraciones breves que no están cohesionadas, y, tras ello, se revisarán aspectos superficiales del texto

3. En el E16 utilizan la ficha de revisión para reflexionar sobre los recursos lingüísticos que han utilizado. Esto desencadena la revisión.

4. Acaban el proceso (E17) con un episodio en el que las alumnas hacen la revisión a partir de la lectura del texto elaborado. En esta no incorporarán ningún cambio, simplemente confirmarán que el texto se ajusta a los objetivos.

9.1.5. Descripción del uso de ayudas durante el proceso de escritura del Gr. 5

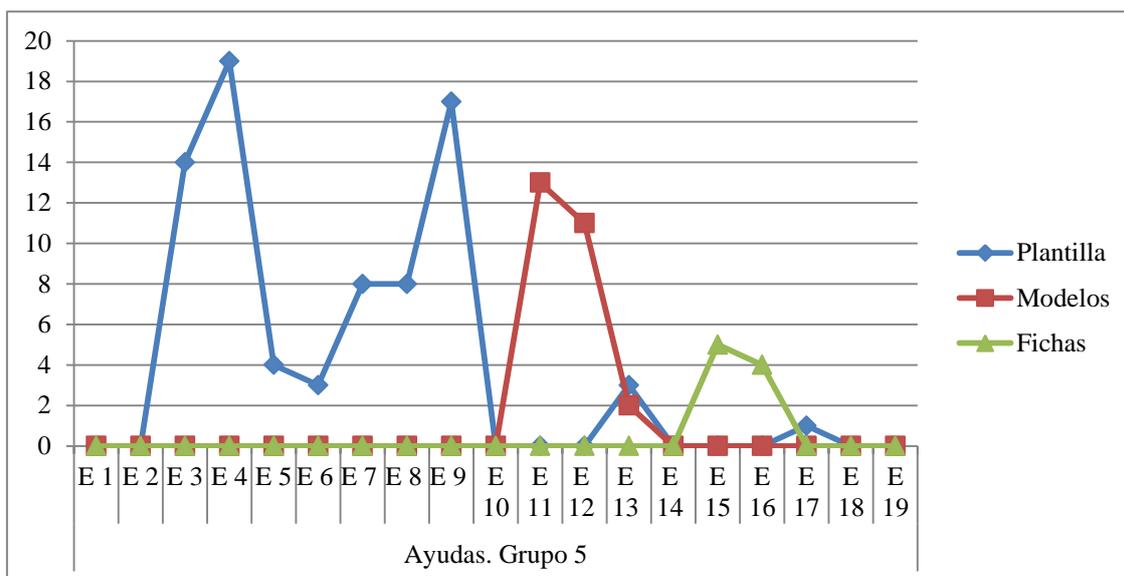


Figura 230. Gráfica 34. Grupo 5. El uso de ayudas según el número de intervenciones

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	Total
Plantilla	0	0	14	19	4	3	8	8	17	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	77
Modelos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	11	2	0	0	0	0	0	0	26
Fichas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	0	0	0	9

Figura 231. Tabla 29. Grupo 5. El uso de ayudas según el número de intervenciones

El Gr 5 dedica 112 intervenciones al uso de las ayudas que ofrece la SD: en 77 usan la plantilla de planificación, en 26 los modelos de género y en 9 la ficha de revisión.

9.1.5.1. El uso de la plantilla de planificación

En 77 intervenciones de este grupo se observa el uso de la plantilla de planificación. El mayor uso se da en los episodios de la sexta sesión (de E3 al E9) en los que en 73 interacciones del proceso de escritura recurren a esta ayuda. El E5 es la puesta en común a través de la interacción de la profesora con el grupo-clase de las planificaciones que han elaborado los grupos que tienen que reseñar *Matar un ruiseñor*. No es el caso de este grupo, así que las interacciones que muestran el trabajo con la plantilla de planificación son entre los alumnos que forman el grupo. El E6 es una puesta en común de las planificaciones que han elaborado los grupos que tienen que

reseñar *El puente de los cerezos*. Las tres intervenciones de este grupo en este episodio son aportaciones a la interacción de la profesora y el grupo-clase.

En dos episodios (E13 y E17) los alumnos volverán a recurrir a la plantilla de planificación. En estos episodios la interacción es entre los alumnos del grupo.

Las operaciones que realizan a partir de la plantilla de planificación son las siguientes:

1. En la mayoría de las intervenciones de la sexta sesión los alumnos inician la planificación y completan la plantilla. Por tanto, dedican mucho tiempo a planificar el texto a partir de la plantilla.

2. Durante la sexta sesión, la plantilla les permite organizar el contenido que han trabajado a lo largo de la secuencia. De esta manera pueden controlar la progresión de la actividad que realizan hacia un objetivo:

E4. Sexta sesión.			
Los alumnos planifican qué datos de la obra incluirán en su reseña.			
51	Y: A ver...		
52	J: Qué vamos a poner...		
53	Y: Estructura. Obra. Año de publicación...		
54	J: Noviembre de (..)		
55	Y: Noviembre de 2003: Género, tema...		
56	J: Mira el género a ver cuál era.		
57	Y: El género::		
58	J: A ver, el género, ¿qué era? ¿Género? A ver cuál era. Yo lo apunté aquí.		
59		P: A ver, hacemos la puesta en común...	
60	J: Lo miramos aquí: drama, aventuras, fantasía. Fantasía.		
61	Y: Fantasía.		

62	J: ¿Fantasía? ¿Seguro? No/:::		
63	Y: Sí:: y realidad.		

Figura 232. Ejemplo 19. Grupo 5. E4

3. En varias ocasiones la plantilla contribuye a regular el proceso puesto que reflexionan sobre qué apartados están ya comentados en el texto que van elaborando y qué otros apartados faltan por incluir. Esta es una operación de regulación en la que controlan la progresión de su acción hacia el objetivo de escritura, además, es una regulación consciente (intervención 124), por lo que se puede observar que los alumnos inician una vía para acceder a la metacognición:

E9. Sexta sesión.			
Los alumnos planifican qué aspectos de la novela valorarán en su reseña.			
146	Y: Argumento.		
147	J: Del argumento, ¿qué?		
148	Y: Argumento. ¿De qué va?		
	XXX		
149	Y: ¿El lugar otra vez...?/		
150	J: Esto es valoración del lugar y del argumento. <i>La niña china</i> .		J. recuerda que están en la parte en la que valoran la obra. Lo hace a partir de la estructura que propone la plantilla de planificación.
151	Y: ¿Qué niña? Yo he puesto la chica o si no Bei-Fang.		
	XXX		
152	J: <i>Bei-Fang</i> ...		
153	Y: Bei-Fang está enamorada de XXX		
154	J: Ten en cuenta que estamos en valoración.		J. recuerda a Y. que deben valorar ese aspecto de la obra. Sigue la plantilla de planificación.
155	Y: Pero su padre la manda al pueblo. <i>Por</i>		

	<i>este motivo su padre la manda al pueblo...</i> ¿Ponemos el nombre del pueblo o al pueblo?		
--	---	--	--

Figura 233. Ejemplo 48. Grupo 5. E9

4. Ante las dificultades para encontrar un modelo aceptado por los dos que les ayude a crear una representación del texto que deben elaborar, optan por seguir la plantilla en el momento de iniciar la textualización. En este caso, la operación de regulación del proceso de escritura consiste en reorientar la trayectoria de la acción, esto es, en vez de seguir uno de los modelos que aparece en la secuencia, seguirán la plantilla:

E13. Séptima sesión.			
Después de buscar ayudas para iniciar la textualización (J. proponía a Y. los modelos que ofrecía la SD, pero Y. no los consideraba útiles), los alumnos intentan otra vez iniciar la textualización.			
120	Y: Pensamos título, contenido, personajes...		
121	J: Esto no ayuda nada.		
122	Y: ¿Para qué le das la vuelta?		
123	J: Para ver lo que tenemos que hacer. Por ejemplo.		Habla con ironía debido a los muchos problemas que pone Y. para iniciar el trabajo de textualización.
124	Y: Ya está, seguimos eso y ya.		Y. propone seguir la plantilla de planificación.
125	J: Es Planificar. A ver... esto ya está...		J. le advierte de que sirve para planificar.
126	Y: Seguimos un poco esto y ya. Para quién escribimos la reseña, eso no hay que ponerlo. Esto nada... esto... sí...		
127	J: Esto ya lo hemos dicho. Esto también. Estos dos seguro. Y este entre comillas.		
128	Y: ¿Y este?		
129	J: Hala, venga, vamos a ello... venga.		J. acepta la propuesta de Y. porque les permite iniciar la textualización y superar todos los problemas y dificultades que están teniendo.

Figura 234. Ejemplo 49. Grupo 5. E13

9.1.5.2. El uso de los modelos

Hasta que no se inicia la séptima sesión (E10) no hay ninguna referencia al modelo textual. Y. es el primero que muestra la necesidad de alguna ayuda para redactar su texto:

E11. Séptima sesión de escritura.			
Después de que la profesora haya ayudado a los alumnos a activar los conocimientos previos, este grupo se prepara para iniciar la textualización.			
17	Y: La reseña, ¿qué hay que hacer? No, teníamos algo para hacer las reseñas. ¿No nos dio algo para hacerlas?		Y. busca una ayuda para iniciar la textualización.
18	J: Sí, esto.		
19	Y: Esto no vale.		
20	J: Claro.		
21	Y: No sé. Busca por ahí algo.		
XXX			
22	J: A ver ¿dónde están los principios?		J. recuerda que hicieron la actividad con modelos de inicio.
23	Y: ¿Qué?		
24	J: Había aquí unas tres maneras de empezar con la reseña... no está...XXX sí, aquí está. En la primera hoja, perfecta. ¿Cómo empezar a escribir una reseña? Te lo estoy diciendo hace cuatro horas y media. A ver... ¿Dónde están los principios de la reseña?		
25		P: ¿Dónde están? aquí, ¿no? En el dossier, aquí.	
26	J: Ah, es verdad. Ni lo había visto...		
27	Y: Uy, el tonto		
28	J: Venga.		
29	Y: Pero esto no vale.		Y. busca otra ayuda. Tal y como

			él dice, los modelos de inicios no le son útiles.
30	J: Sí, hay tres maneras de empezar la reseña, elige la que quieras		
31	Y: Las preguntas retóricas...		
32	J: No... estas tres.		
33	Y: Pero esto nos dice una idea... Yo quiero otro, yo quiero otro, yo quiero otro.		Y. reitera que él busca otra ayuda.
34	J: ¡Madre de dios! pero ¿qué otro?		
35	Y: A ver, va, yo quiero otro. Lo que hicimos era... digo otro día.		
36	J: ¿Del <i>Lazarillo</i> ? Ah::, del libro <i>El cuaderno de Greg</i> ?		J. hace referencia a la obra de la que hicieron la reseña previa a SD.
37	Y: Que no:: que lo hicimos mejor. Era una crítica... Victoria::		
38	J: Hay que hacer una reseña, es decir, una cosa como ésta de este libro y hay que empezarla de una de estas tres maneras... y esta está descartada.		J. le indica un modelo de reseña y el objetivo de escritura de la secuencia didáctica. El hecho de que gestione la tarea de escritura de forma consciente y explícita evidencia algún tipo de regulación metacognitiva.

Figura 235. Ejemplo 50. Grupo 5. E11.1

A pesar de que J. explica a su compañero lo que deben hacer y le indica un modelo, Y. continúa teniendo dificultades para enfrentarse al trabajo de escritura:

42	Y: Llama a Victoria.		Y. intenta solucionar el problema proponiendo que la profesora asista al grupo.
43	J: Mira, la b es tipo así...A ver si hay más b por ahí detrás. Pues no. Y primero tenemos que poner el título y todas estas tonterías. A la mierda. Vale.		
44	Y: Pon el título...		
45	J: Espera.		

10. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS: MODELOS DE GÉNERO Y ESTEREOTIPOS

46	XXX		
47	J: Ya empezamos como ayer.		J. hace referencia a las dificultades que tuvieron en la sesión anterior para llegar a acuerdos entre ellos.
47	Y: Ahora he puesto (..)		
XXX			
48	Y: Llamo a Victoria.		
49	J: A ver autor...		
50	Y: ¿No hicimos una reseña ya?		Y. se dirige a la profesora.
51	J: No, lo de los leones era lo otro...		J. hace referencia a la SD a partir de las cual trabajaron la estructura de los cuentos de <i>El conde Lucanor</i> .
52	Y: Yo no digo eso.		
53		P: ¿De qué?	
54	Y: No me acuerdo.		
55	J: Yo del diario de Greg y tú también.		J. se refiere a la obra de la cual hicieron una reseña previa a la SD.
56		P: ¿Te refieres a la crítica de la obra teatral?	Una de las SD previas a esta consistió en elaborar una crítica teatral.
57	Y: No lo sé.		
58		P: ¿Por qué lo preguntas?	
59	Y: Para orientarnos con eso, es que aquí no...		Y. evidencia la necesidad de orientación en el momento de plantearse la textualización. También señala que las actividades de la SD y sus textos no le ayudan en este trabajo.
60	J: Primero vamos a poner los datos de eso y luego un comienzamiento		

	...		
61		P: Aquí tenéis diferentes inicios. Hicisteis algo parecido a la reseña cuando hicimos la crítica de la obra de teatro de <i>El Lazarillo</i> . Lo digo por si os puede ayudar, y si no... uno de estos tres inicios, ¿esto nos os ayuda?	
62	J: A mí, sí.		
63	Y: Va, pues empieza.		

Figura 236. Ejemplo 51. Grupo 5. E11.1

En esta interacción del E11, se pueden observar las dificultades que tiene Y. para iniciar la escritura y la necesidad de tener una ayuda que le guíe en este momento de la escritura. La ayuda que busca es un texto similar al que tienen que elaborar. Este texto, según dice, lo habían escrito en el aula en anteriores proyectos de escritura. La profesora y su compañero intentan ayudarle a recordar qué texto es el que necesita, pero Y. no sabe exactamente cuál es. Los modelos que ofrece la SD no le ayudan (tal y como él dice explícitamente). En cambio, J. dice que los modelos de la SD sí le permiten hacerse una representación del texto que deben redactar (intervención 38) e iniciarlo (intervenciones 24, 30, 38, 60, 63). Se observa cómo los alumnos necesitan un mecanismo regulador de su proceso de escritura que les permita establecer un objetivo y orientar su trabajo hacia él. A pesar de que en la intervención 38 parece que J. se ha hecho una representación mental del género, su intervención en el episodio en el que se elabora la ficha de revisión muestra que no existe tal representación o que en algún momento del proceso la olvida:

E15. Séptima sesión de escritura. Elaboración por el grupo-clase de la ficha de revisión.			
142		P: Vamos a ver. A ver, atended. Hacemos un pequeño paréntesis. En función de lo que hemos trabajado en las actividades, ¿cómo sabéis que vuestra	

		reseña va bien?, ¿cómo os dais cuenta de que va por buen camino?	
143	J: No hay manera de saberlo.		
144	Alumna: Porque vas preguntándote más o menos, vas mirando lo que hay ahí, te preguntas.		
145		P: ¿Qué preguntas?	
146	Alumno: La tabla que hay aquí.		
147		P: La tabla de planificación. ¿Y qué os preguntáis? ¿Cómo sabéis que está bien?	
148	Alumna: La estructura.		
	[...]		
151		P: Si está bien estructurada, es decir, si está ordenada la información. En una reseña, ¿qué significa? Que haya información, valoración y recomendación. ¿Cómo lo escribimos? ¿Está bien estructurada, es decir,...?	
	[...]		Los alumnos proponen enunciados para recoger esta revisión en la ficha.
155	J: = Ay, que lo estamos haciendo mal.		
	[...]		Continúa la elaboración conjunta de la ficha.
162	Y: Yo lo estoy haciendo bien.		
163	J: Ah, ¿sí?, ¿has hecho una valoración?		
	[...]		Y. sigue afirmando que en su

			reseña sí hay valoración de elementos. J. intenta mostrarle que no es así.
--	--	--	--

Figura 237. Ejemplo 52. Grupo 5. E15

Se puede observar que un alumno, J., usa los modelos para hacerse una representación mental del género y para iniciar la textualización de la reseña.

9.1.5.3. El uso de la ficha de revisión

En el E15 se elabora entre el grupo-clase una ficha de revisión. Gracias a la ficha de revisión J. se da cuenta de que la reseña que están elaborando no está incluyendo una parte esencial: la valoración de la obra. Por tanto, a pesar de que, como se ha indicado antes, parece que J. sí que se ha elaborado una representación del género, no existe tal representación ya que es la ficha de revisión la que les permite evaluar el texto en su globalidad. Esto les lleva a reconducir el texto y a ajustarlo en cierta medida al género que deben elaborar.

9.1.5.4. Las operaciones de escritura y el uso de las ayudas

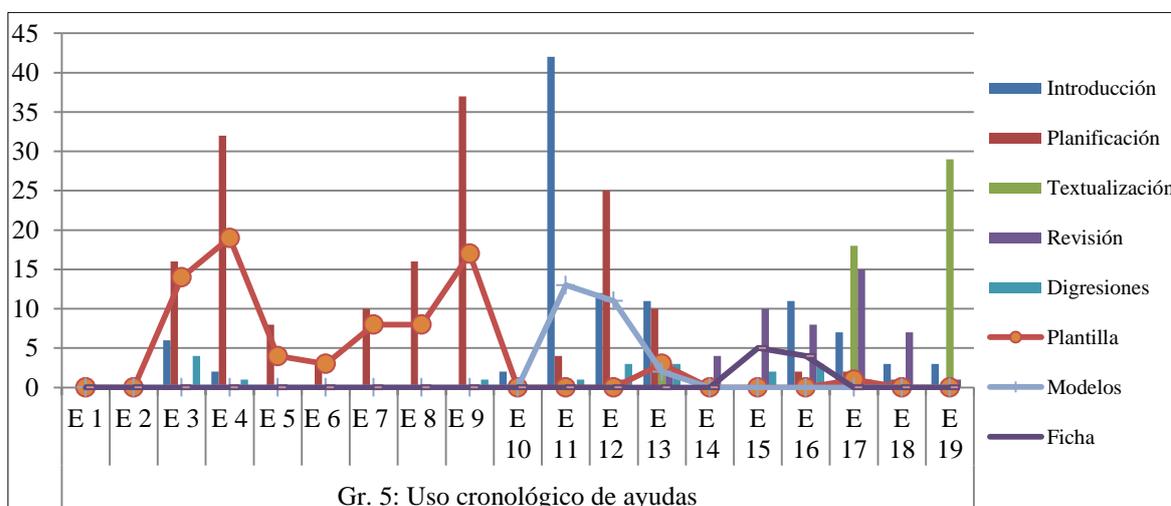


Figura 238. Gráfica 35. Grupo 5. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso

1. En la sexta sesión (E1-9) la ayuda que utilizan es la plantilla de planificación. En todo este episodio la fase dominante es la planificación.

2. En la séptima sesión las ayudas a las que más recurren son los modelos (26/ 39). En el inicio de la séptima sesión (E11), la fase dominante es la de organización del trabajo. Es aquí donde los alumnos necesitan los modelos. No hacen referencia a otras ayudas. En el siguiente episodio (E12), se enfrentarán al inicio de la textualización y es

entonces cuando irán a los modelos, concretamente, a la actividad en la que se ofrecen diferentes inicios con ejemplos de género.

3. Ante la dificultad que tienen para iniciar la textualización, el grupo optará por seguir la plantilla de planificación (E13). Esta decisión les permitirá solucionar el problema al que se enfrentan. Tras esto, seguirá un episodio breve (4 intervenciones) en el que cada alumno hace una propuesta de inicio que evaluarán para seleccionar cuál de ellas es que incluirán en su texto. Inician, pues, la fase de textualización.

4. En el E15 vuelven a reconducir el escrito a partir de la ficha de revisión. Esta les permite hacer revisiones del texto en su globalidad. La ficha activa los procesos de revisión. De hecho, a partir de su elaboración, en E15, E16, E17 y E18, las intervenciones que dominan son las de revisión: E15: 10/12; E16: 8/24; E18: 7/12. En el E17, dominan las textualizaciones (18/43) y las revisiones (15/43).

En el E16, se plantearán iniciar una reseña nueva, pero optarán por revisar la que ya tienen. A partir del E17 el escrito avanza. A diferencia de otros grupos, les seguirán dos episodios dominados por las intervenciones dedicadas a la revisión y acabarán con un episodio (E19) dedicado casi íntegramente a textualizar (29/33).

9.1.6. Análisis comparativo del uso de ayudas

Este análisis tiene como objetivo mostrar las diferencias en los usos que los alumnos hacen de las ayudas que ofrece la SD (plantilla de planificación, modelos de género, ficha de revisión). Para mostrar estas diferencias se analizan tres aspectos: el número de intervenciones de los alumnos que muestran que el uso de ellas activa el proceso de escritura, los momentos en que las utilizan y las funciones que tienen estas ayudas en el proceso. Estos resultados se muestran en dos gráficas comparativas. En la primera aparecen las cifras absolutas del número de intervenciones que muestran el uso de las ayudas en cada grupo. En la segunda se muestran los datos de la primera gráfica expresados en porcentajes. Al final de las gráficas aparece una tabla con las cifras absolutas y los porcentajes representados.

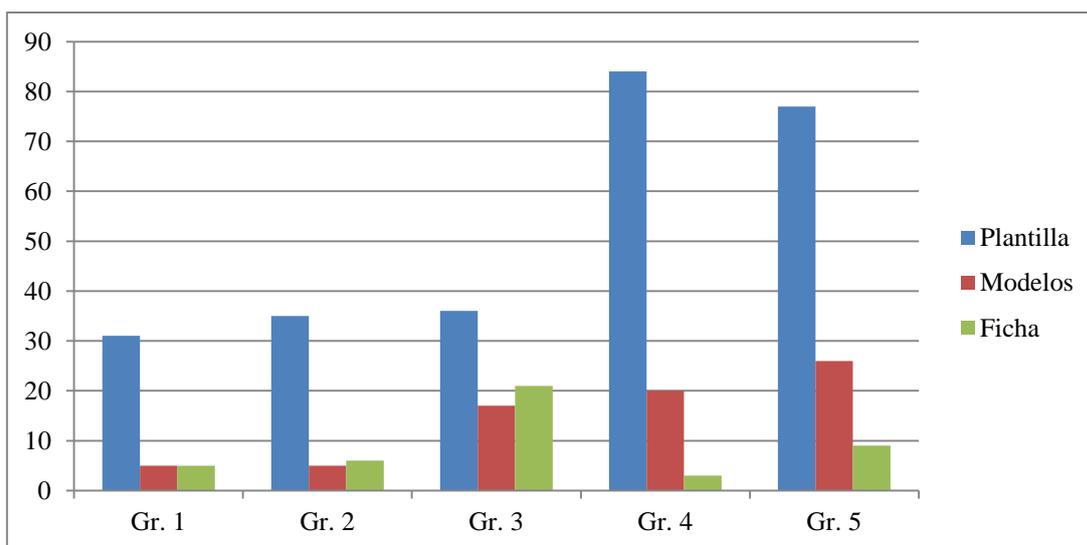


Figura 239. Gráfica 36. Comparación entre los usos de ayudas de los grupos según el número de intervenciones

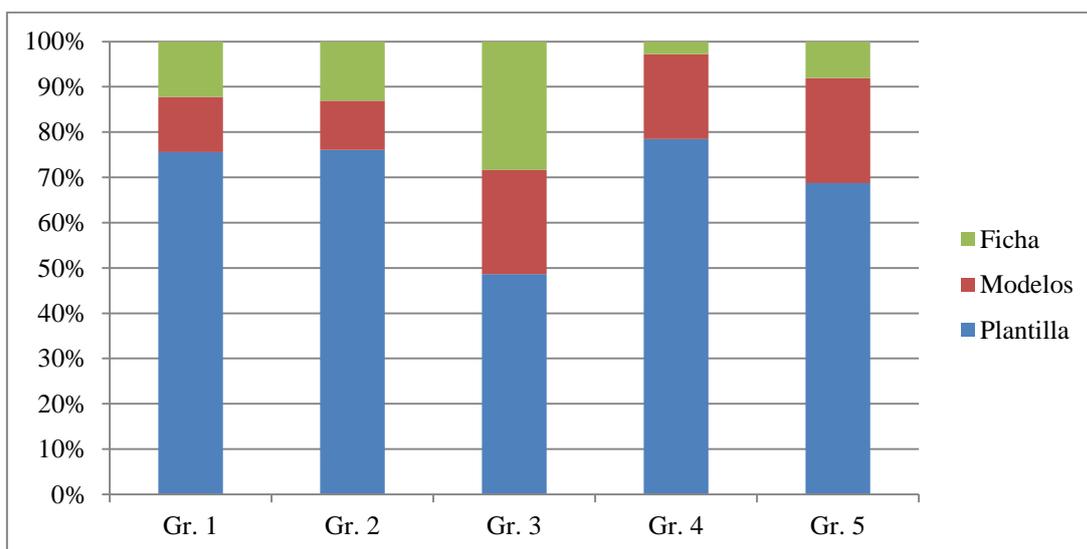


Figura 240. Gráfica 37. Comparación porcentual del uso de ayudas de los grupos según número de intervenciones

	Gr. 1		Gr. 2		Gr. 3		Gr. 4		Gr. 5		Total	
	Total	%										
Plantilla	31	76%	35	76%	36	49%	84	79%	77	69%	263	69%
Modelos	5	12%	5	11%	17	23%	20	19%	26	23%	73	19%
Ficha	5	12%	6	13%	21	28%	3	3%	9	8%	44	12%
Total	41	100%	46	100%	74	100%	107	100%	112	100%	380	100%

Figura 241. Tabla 30. Usos de ayudas según el número de intervenciones de los grupos

Este análisis comparativo entre los usos de cada ayuda permite desvelar el lugar de los modelos de género en el proceso de escritura. El análisis muestra que:

1. Los Gr. 4 y Gr 5 son los que más intervenciones realizan en las que se observa el uso de las ayudas ya sea por referencia directa ya sea por estar desencadenadas por ellas (Gr. 4: 107; Gr. 5: 112). Esto es más evidente cuando se compara con las que dedican los Gr. 1 (41) y el Gr. 2 (46).

El Gr. 1 es el grupo con menor número de intervenciones activadas y desencadenadas por el uso de las ayudas. Esto puede deberse a que desde el inicio de su proceso tienen una representación mental del género que los guía en el proceso de elaboración de su escrito, por lo que necesitan menos regulaciones externas.

2. Los Gr. 1 y Gr. 2 tienen un número similar de intervenciones para cada ayuda: plantilla, modelos, ficha de revisión (Gr. 1: 76%, 12% y 12% y Gr. 2: 76%, 11% y 13% respectivamente).

3. El Gr. 3 es el que hace un uso más equilibrado de las ayudas en lo que a intervenciones se refiere: un 49% de las intervenciones están desencadenadas por la plantilla de planificación, un 23% por los modelos y un 28% por la ficha de revisión.

4. Sobre los usos de cada ayuda, los datos muestran que:

- El uso de plantilla es mayor en los Gr. 1 (76%), Gr. 2 (76%) y Gr. 4 (79%). El Gr. 3 es el que utiliza esta ayuda en menos intervenciones (69%).
- El uso de modelos es mayor en los Gr. 3 (23%), Gr. 5 (23%). Los grupos que menos los usan son el Gr. 1 (12%) y el Gr. 2 (11%).
- El uso de la ficha de revisión tiene unas particularidades en el proceso de escritura que deben explicarse para interpretar los datos. Estos datos muestran, por un lado, que todos los grupos usan en pocas ocasiones esta ayuda y, por otro, que hay diferencias notables entre los grupos: el Gr. 3 realiza 21 intervenciones mientras que el resto de grupos no dedican más de 10.
- Para interpretar estos datos hay que tener presente que:
 - a) La ficha de revisión es la ayuda menos utilizada porque se elabora en los últimos episodios del proceso de escritura.

- b) El uso de la ficha de revisión muestra diferencias notables entre los grupos en número de intervenciones debido a dos cuestiones. La primera de ellas es que el episodio de elaboración de la ficha de revisión se hace por todo el grupo-clase. Esto condiciona las intervenciones de los alumnos de los grupos, porque algunos son más participativos que otros en las dinámicas de clase. La segunda cuestión que afecta al uso es que algunos grupos verbalizan las preguntas de la ficha de revisión, con lo cual todas estas intervenciones han quedado registradas en las grabaciones y transcritas (este es el caso del grupo 3), en cambio, el resto de grupos hace una lectura rápida de estas sin verbalizarlas.

Por ello, el Gr. 3 es quien evidencia en más intervenciones el uso de la ficha de revisión en el proceso de escritura (28%). El Gr. 4 es el que menos referencias a esta ayuda hemos podido documentar (3%).

5. Todos los grupos han necesitado las tres ayudas durante el proceso de escritura. En todos ellos domina el uso de la plantilla de planificación, tanto en términos absolutos como en términos porcentuales.

6. Recurren a la plantilla en los episodios centrales de cada sesión. En el Gr. 2 y el Gr. 5 son pocas las intervenciones de este tipo en la séptima sesión (3 y 4 respectivamente).

Excepto el Gr. 3, ningún grupo hace referencia a la plantilla una vez que se ha elaborado la ficha de revisión.

7. Los modelos son utilizados en los episodios centrales del proceso de escritura. El Gr. 3 también recurrirá a ellos en el E13, episodio central de la séptima sesión.

8. Como ya se ha comentado en el punto 4 de este apartado, todos los grupos utilizan la ficha de revisión al final del proceso.

9. Las funciones que adquieren las ayudas durante el proceso de escritura que siguen los alumnos aparecen sintetizadas en el siguiente cuadro:

AYUDAS	OPERACIONES	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4	Gr. 5
Plantilla	Iniciar la planificación	x	x	x	x	x
	Reflexionar sobre lo que ya está hecho/lo que falta	x	x	x		x
	Estructurar/ Organizar las ideas		x		x	x
	Negociar qué deben incluir		x			
	Iniciar la textualización					x
	Textualizar durante el proceso				x	x
	Revisar				x	
Modelos	Iniciar la textualización	x	x	x	x	x
	Textualizar durante el proceso					
	Construirse una representación mental	x	x	x		x
	Revisar la planificación inicial		Cambia la planificación, pero no se evidencia a partir del modelo	x		
Ficha	Introducir recursos lingüísticos en el texto y revisarlos	x	x	x	x	
	Revisar el texto final			x		
	Revisar el texto en su GL					x

Figura 242. Cuadro síntesis. Funciones de las ayudas

- Sobre la plantilla:
 - a) Todos los grupos usan la plantilla para iniciar la planificación. Cuatro grupos la usan además para regular qué aspectos han incluido ya en su texto y cuáles les faltan por incluir (Gr 1, 2, 3 y 5).
 - b) Los Gr. 1 y Gr. 3 usan la plantilla con menos funciones. En cambio, los Gr. 2, Gr. 4 y Gr. 5 la usarán con diferentes finalidades.
 - c) Algunos grupos la utilizan con fines muy específicos que los diferencian de los otros:

- i. Al Gr. 3 le permite negociar qué elementos deben incluir en su reseña.
 - ii. El Gr. 4 usa la plantilla para revisar su texto.
 - iii. El Gr. 5, ante las dificultades que tiene para escribir, recurren a ella para textualizar.
- Sobre los modelos de género:
 - a) Todos los grupos los necesitan en el momento que inician la textualización. Ante la dificultad que tienen en este momento, el modelo les permite superar el problema y activar la textualización. Monné (2006) y Rodríguez Gonzalo (2008) muestran la importancia del inicio en el conjunto del discurso. El inicio de los textos es el lugar en el que se gestiona la comunicación y se establece el primer contacto con el receptor, es decir, el escritor se presenta y se posiciona respecto al discurso. Además el inicio contribuye a la comprensión del receptor. El hecho de que todos los grupos recurran a las ayudas de la secuencia para iniciar la textualización muestra la importancia de esta parte del texto y las dificultades para que el alumno, como escritor, se posicione respecto a su discurso. Otros autores que trataron esta cuestión son Milian (1994), Hyon (1996) y Battaner Atienza, López y Pujol (1997).
 - b) Cuatro grupos, todos excepto el Gr. 4, muestran en algún momento del proceso que alguno de sus miembros se ha hecho o puede hacerse una representación mental del género a partir del modelo. En algunos casos, la propuesta de ese alumno es aceptada por su grupo (Gr. 1 y Gr. 3); en otros, no es considerada por el grupo (Gr. 2 y Gr. 5).
 - c) Los Gr. 1 y 3 revisan la planificación propuesta en la plantilla. El Gr. 3 la realiza a partir de la reflexión sobre el modelo de género que han seleccionado. Sin embargo, no está documentado que la revisión que lleva a cabo el Gr.1 se derive de los modelos de género.
 - Sobre la ficha de revisión:
 - a) A todos los grupos, excepto el Gr. 5, les permite reflexionar sobre la introducción de los recursos trabajados en la SD.
 - b) El Gr. 3 y Gr. 5 la utilizan para hacer la revisión final de su escrito.

10. Todos los grupos usan las ayudas de forma consciente y explícita en diferentes momentos del proceso y sin la mediación de la profesora, pero se aprecian diferencias. Como se observa en la figura 243 (véanse las figuras 190, 191, 202, 212, 224 y 236), los modelos, a diferencia del resto de ayudas, contribuyen en todos los casos a la regulación metacognitiva y autónoma de la escritura. Esta regulación consciente y autónoma evidencia que en esos momentos se produce una autorregulación de la tarea:

	Plantilla	Modelos	Ficha
Grupo 1		x	
Grupo 2		x	
Grupo 3		x	x
Grupo 4	X	x	
Grupo 5	X	x	

Figura 243. Cuadro síntesis. Regulación consciente y autónoma a partir de las ayudas

9.2. Descripción y análisis del proceso según las transformaciones textuales vinculadas con el uso de ayudas

Este apartado recoge la descripción y el análisis del proceso de elaboración textual de cada grupo en función de los tipos de revisiones que introducen en sus textos y de las reformulaciones del texto intentado que proponen. Esta descripción y análisis se ha llevado a cabo dividiendo el proceso en episodios e indicando, en cada episodio, el número de intervenciones en las que los alumnos recurren a las ayudas que ofrece la secuencia (plantilla de planificación, modelos de género y ficha de revisión). Además se muestra en qué momentos del proceso introducen revisiones y reformulaciones. Estas revisiones y reformulaciones están agrupadas en función del nivel lingüístico afectado:

- Nivel profundo, que engloba aquellas que afectan al texto en su globalidad, a la superestructura o a aspectos discursivos.
- Nivel superficial, que incluye contenido semántico, gramática del texto y la frase y aspectos gráficos.
- Recursos lingüísticos que suelen aparecer en las reseñas (contenido didáctico) y que se han seleccionado para la secuencia didáctica.

Se presentan los datos del análisis a partir de dos gráficas. Estas gráficas muestran el proceso de escritura según el número de intervenciones en las que los alumnos usan las ayudas. En la primera se contrastan estas intervenciones con el número de revisiones que suponen modificaciones del texto o del pre-texto y en la segunda gráfica, con el número de reformulaciones. Las revisiones y reformulaciones aparecen reflejadas según la agrupación de niveles comentada.

El objetivo de este análisis es mostrar los vínculos que pueden darse entre el uso de las diferentes ayudas y la complejidad del proceso de escritura que siguen los alumnos según los aspectos textuales que se plantean.

9.2.1. Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 1 durante el proceso de escritura

9.2.1.1. Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas

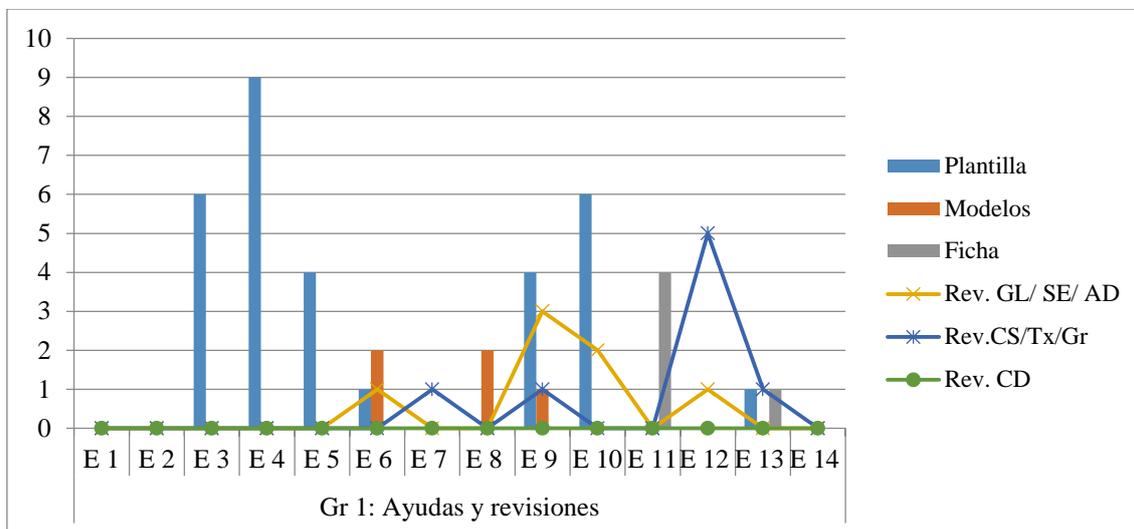


Figura 244. Gráfica 38. Grupo 1. Las revisiones y ayudas durante el proceso de escritura⁶¹

En el análisis de los momentos del proceso de escritura en los que las alumnas introducen las revisiones y usan de las ayudas de la SD se observa que:

1. No incluyen ninguna revisión hasta E6. En este episodio inician la textualización. En las conversaciones se observa que saben usar los modelos aunque estas intervenciones tengan una finalidad humorística. Las alumnas incorporan a su texto una revisión de SE (se dan cuenta de que han olvidado el título).

2. Antes de la puesta en común que abre la séptima sesión, en la que la profesora en interacción con el grupo-clase activa los conocimientos previos sobre el proceso de escritura y el género discursivo, las alumnas revisan su escrito sin ayudas de la secuencia didáctica ni de la profesora. En este caso la revisión es de CS.

3. En los E9 y E10 las revisiones que dominan son de GL y SE. Estas revisiones se dan tras el uso de modelos en el E9. En el E8 se da la puesta en común del trabajo realizado en la anterior sesión. La intervención de una de las alumnas muestra que el grupo tiene presente los modelos para elaborar su reseña:

⁶¹ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

E8. Séptima sesión de escritura.			
La profesora recuerda a los alumnos el trabajo que han realizado en las anteriores sesiones.			
13		P: A ver tenéis delante las fotocopias. ¿Qué hicisteis ayer? La planificamos y empezasteis a escribirla, ¿no? A ver, ¿me podéis decir para empezar a escribir qué hicisteis?	
14	N: Elegir un principio.		
15		P: ¿Cómo decidisteis cómo empezarla?	
16	N.: Cada grupo de una manera.		
17		P: ¿A partir de qué? A ver, el grupo este se centra. A ver, ¿cómo decidisteis? ¿Cómo la empezabais?	
18	I: Mirábamos las que había y elegíamos		

Figura 245. Ejemplo 38. Grupo 1. E8

Como se ha indicado anteriormente, después del uso de modelos en E9, que les permite revisar su texto, se da el mayor número de revisiones de aspectos profundos y complejos (de hecho, es el grupo que más revisiones introduce de estos aspectos):

- En el E9 se dan tres revisiones de aspectos complejos del texto:

E9. Séptima sesión de escritura.			
N. e I. inician la textualización de la reseña en E6 (último de sexta sesión). Tras una revisión del texto (E7) y una puesta en común del trabajo realizado (E8), retoman la textualización. Se plantean si continúan comentando el tema de la novela o ampliando la información sobre los personajes.			
36	I: <i>Esta novela de Harper Lee trata de... yo pondría el tema del racismo y la igualdad...</i>		Las alumnas releen el texto escrito para decidir cómo relacionarlo con el siguiente punto. Hay una revisión en función de la planificación (la representación mental del género).
37	N: Eh... mmm...		

38	N: No hemos puesto información sobre los personajes.		N. sigue para la revisión de su escrito la propuesta de planificación que aparece en la plantilla.
39	I: Hemos puesto sobre Scout y Atticus y ahora tenemos que hacer referencia a Jem y Dell.		I. propone añadir información de personajes secundarios de la novela.
40	N: No. Yo pondría ya el tema, si tú lo miras bien pone un personaje o dos aquí en las reseñas. No pone más.		N. rechaza la propuesta de su compañera y lo argumenta mostrando uno de los modelos de género de la SD. Este modelo le permite hacerse una representación mental del texto. A partir de esta representación puede comparar el texto intentado con el género, detectar un problema y revisar el texto.
41	I: Ya		
42	N: Yo lo pondría así y ya está y yo pondría el tema, el género...		N. elabora una alternativa.
43	I: ¿Ponemos..?		
44	N: <i>Es una novela sobre el racismo narrada por...</i> El argumento ya lo hemos puesto, el tema también.		N. opera proponiendo una textualización.

Figura 246. Ejemplo 3. Grupo 1. E9

E9. Séptima sesión. Las alumnas textualizan la información que dan de la novela.		
42	N: Yo no pondría más y pondría el tema como fuera. El género...	
43	I: ¿Ponemos...?	
44	N: <i>Es una novela basada en el racismo narrada por tal, tal y tal (...).</i> El argumento ya lo hemos puesto, el tema también.	Integran la información sobre el género con el argumento que ya tenían redactado (cláusula 1a)

Figura 247. Ejemplo 3.1. Grupo 1. E9

- En el E10 hay una revisión de GL y otra de SE:

E10. Séptima sesión de escritura.			
N. e I. se plantean textualizar la valoración de la obra.			
45	I: Ahora ya la valoración.		Una vez que ya han textualizado la información sobre personajes y tema, valoran los elementos de la novela.
46	N: Valoración, ¿cómo lo ponemos?		
47	I: Hay que valorar los personajes y luego los recursos literarios.		Hacen referencia a los elementos que aparecen en la plantilla de planificación.
48	N: En realidad <i>valiente y curiosa</i> ya es valoración nuestra porque no lo pone en el libro.		N. vuelve a leer el texto producido (cláusula 1 del borrador) y hace una evaluación que le permite rechazar la propuesta de planificación de su compañera. Esta propuesta sigue la plantilla que aparece en la secuencia.
49	I: Es que claro, es valiente y curiosa, ya está.		
50	N: Es que no tiene sentido que pongamos una cosa aquí si la volvemos a poner abajo.		Revisan la propuesta de SE de la plantilla en función del texto que han elaborado. De ahí que no incluyan el análisis de los personajes en el segundo párrafo (así aparece en la plantilla).

Figura 248. Ejemplo 4. Grupo 1. E10

4. En los E12 y E13, los episodios que siguen a la elaboración de la ficha de revisión, disminuirán las revisiones de aspectos más globales (habrá una de AD en el E12, que está ligada a la revisión de Gr Tx/Fr) y aumentarán las revisiones de aspectos más superficiales (en E12, tres de CS y dos de Gr Tx/Fr; en E13, una de CS y una de Gr Tx/Fr).

Es resaltable la primera revisión de Gr Tx/Fr en E12. Esta no supone solo un cambio de conector: las alumnas leen varias veces un fragmento más extenso de texto y finalmente cambian un conector de consecuencia por otro del mismo tipo para evitar la repetición de la conjunción *que*. Esta revisión, al afectar a un fragmento de texto extenso, les supone un gran esfuerzo cognitivo:

E12. Séptima sesión. Las alumnas textualizan y revisan el tercer párrafo de su borrador (cláusula 3).		
142	N: <i>¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta historia, novela? Gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. Por lo que tiene bien merecido el premio Pulitzer. Pero es que la pregunta es demasiado corta para luego... Es que si lo dejamos así parece que la respuesta a la pregunta es esto... porque. Y si ponemos porque gracias a su lenguaje figurado... Si no parece que por lo que... porque si lo dejamos así parece que la respuesta a la pregunta sea esto. Mira, ¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Porque gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. Por lo que tiene bien merecido. A ver, ¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Porque gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. Por lo que tiene bien merecido el premio Pulitzer que obtuvo en 1961. “Por lo que” no queda bien.</i>	Vuelve a leer el texto que han escrito. Incluyen varias reflexiones sobre la cohesión del párrafo que desencadenan revisiones de estos aspectos.
143	I: Y aquí, porque aquí sería XXX porque igual a alguien no le gusta. Tendríamos que poner <i>por lo que opinamos</i> .	Además, la revisión de aspectos de cohesión gramatical la completan con una reflexión en la que tienen en cuenta al receptor de su texto.
144	N: <i>Por lo que opinamos, por lo que pensamos. Por lo que creemos, sí, ¿no? Mejor creemos, ¿no?, pero lo que no queda bien es “por lo que”... porque aquí ya pone porque. A ver, En su fantástico libro. Por lo que tiene bien merecido el premio Pulitzer.</i>	
		Leen varias veces el texto escrito.
145	N: A ver, voy a volver a leer. <i>¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. De hecho creemos que tiene bien merecido el premio Pulitzer que obtuvo en 1961... No queda bien, ¿verdad? Y si ponemos “por lo tanto” porque aquí ya está el que.</i>	Identifica el problema y aporta una solución al texto.
146	I: <i>Por lo que tiene bien merecido. Ponemos por lo tanto.</i>	
147	N: A ver, voy a volver a leer... <i>¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Gracias a su lenguaje figurado en 1ª persona HL ha conseguido cautivarnos, emocionarnos e introducirnos en su fantástico libro. Por lo tanto, creemos que tiene bien merecido el premio Pulitzer que obtuvo en 1961.</i>	Revisan el texto tras el cambio.
148	N: Ya está. Uff.	
149	I: Ahora ya queda bien. Uff. Ya está.	

Figura 249. Ejemplo 27. Grupo 1. E12

9.2.1.2. Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso

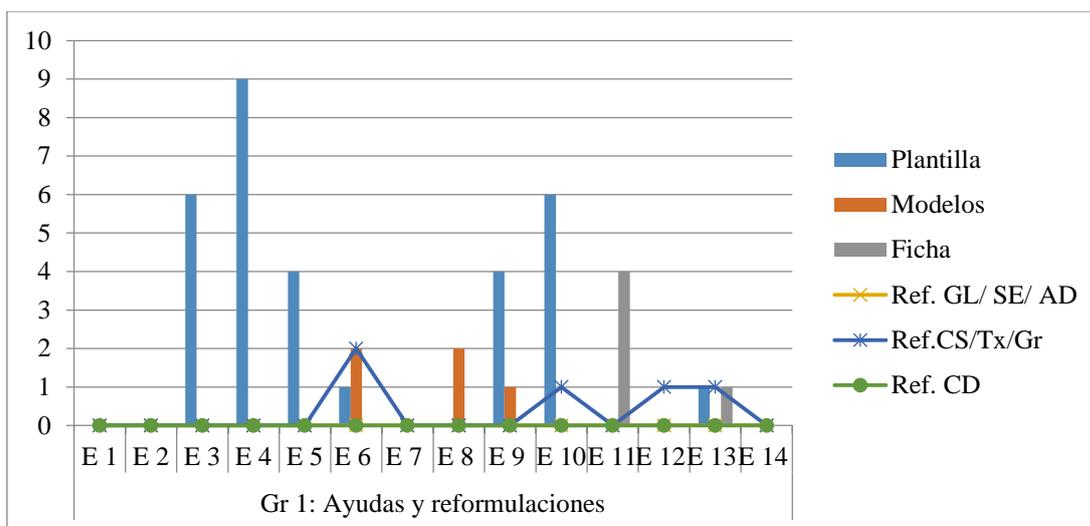


Figura 250. Gráfica 39. Grupo 1. El uso de ayudas y los tipos de reformulaciones durante el proceso de escritura

Todas las reformulaciones son de CS y se dan en diferentes episodios en los que están textualizando.

9.2.2. Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 2 durante el proceso de escritura

9.2.2.1. Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso de escritura

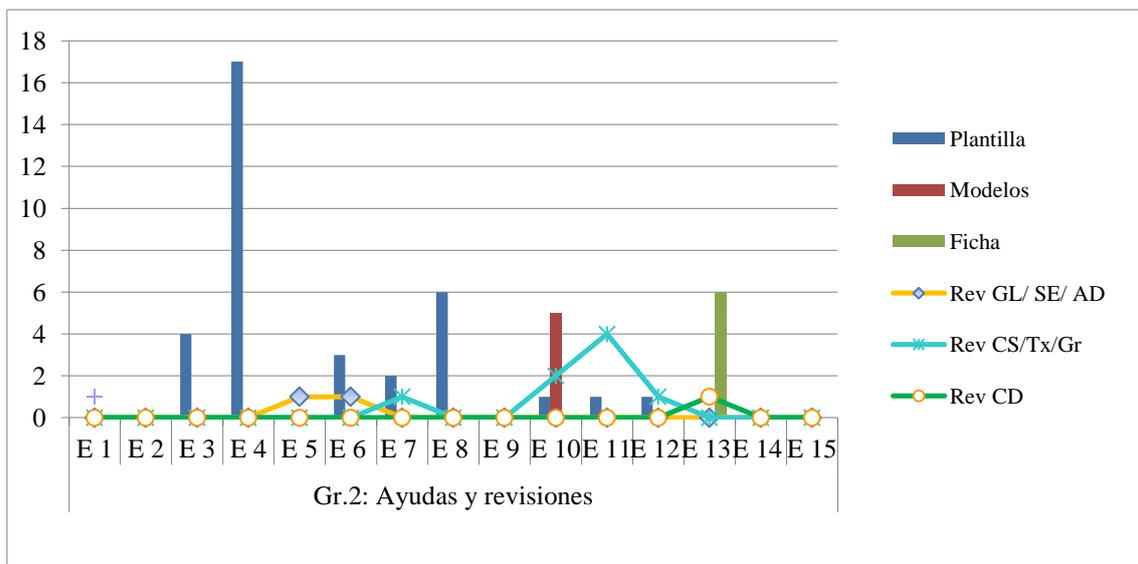


Figura 251. Gráfica 40. Grupo 2. El uso de ayudas y las revisiones durante el proceso de escritura⁶²

⁶² Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

De la observación de la figura 251, que muestra el proceso de escritura según el número de intervenciones en las que los alumnos usan las ayudas y el número de revisiones que introducen en su texto, se desprende que:

1. En la sexta sesión la única ayuda que utilizan es la plantilla de planificación. Durante esta sesión se incorporan varias revisiones al texto:

- En el siguiente episodio (E5) las alumnas incluyen una revisión de aspectos del texto en su globalidad mientras se hace una puesta en común de la planificación seguida por los grupos.:
78 =M: Es que nos enrollamos...
79 C: *Ya que se ve...*
80 S: *Contra un inocente.*
- En el E6 una de las alumnas introduce una revisión de GL: señala que lo que están escribiendo en el borrador deben “extenderlo” mucho más.
- En la E7 incorporarán una revisión de CS.

2. En la séptima sesión no se volverán a introducir revisiones de aspectos profundos del texto:

- En el E10 incluirán una de GrTx/Fr y una de CS.
- En el E11 habrá cuatro modificaciones de GrTx/Fr.
- Estos son los episodios en los que se introducirán el mayor número de revisiones. Estas revisiones se dan también tras el episodio en el que utilizan los modelos. Sin embargo, los dos hechos no están vinculados porque la propuesta de uso de modelos es de una alumna del grupo y sus compañeras no incorporan esta referencia al proceso de escritura⁶³.
- En la elaboración conjunta de la ficha de revisión incorporarán una revisión de los recursos lingüísticos de la SD: las marcas enunciativas de emisor y receptor.

⁶³ C. observa la similitud entre el tipo de reseña que van a elaborar y uno de los modelos. Su propuesta no es aceptada por sus compañeras.

9.2.2.2. Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso de escritura

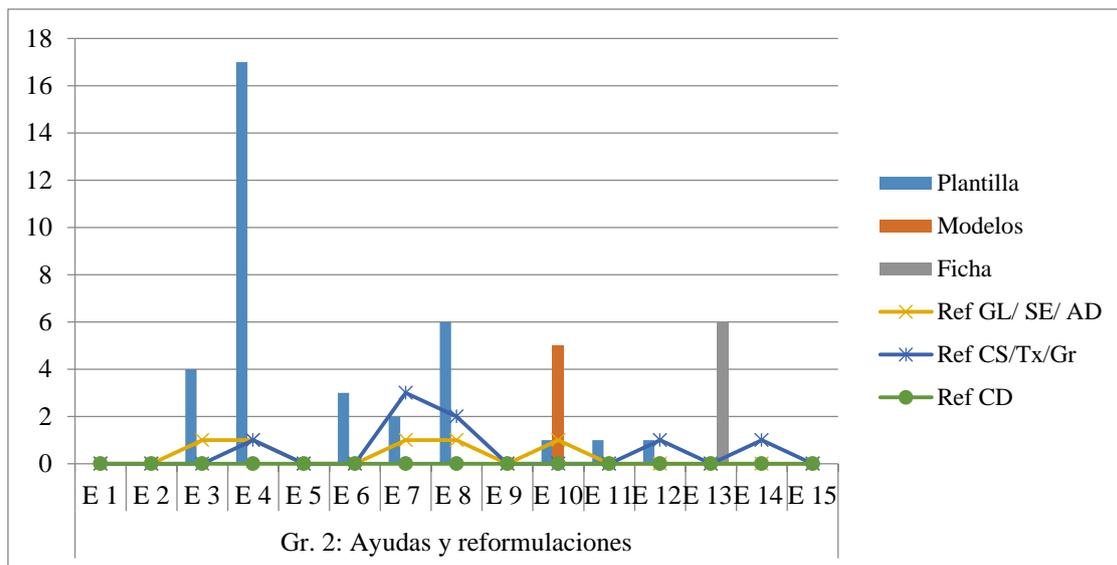


Figura 252. Gráfica 41. Grupo 2. El uso de ayudas y las reformulaciones durante el proceso de escritura

De la observación de la figura 252, que muestra el proceso de escritura según el número de intervenciones en las que las alumnas usan las ayudas y el número de reformulaciones propuestas para su texto, se desprende que:

1. Durante la sexta sesión, en la que la ayuda a la que más recurren es la plantilla de planificación. En esta sesión:

- Las reformulaciones son mayoritariamente de aspectos superficiales del texto. En el E4 hay una reformulación de GR, en el E7 hay tres reformulaciones de CS y en el E8 dos de aspectos de Gr Tx/Fr.
- Hay tres reformulaciones de AD en los E4, E7 y E8, aunque solo la reformulación que se produce en el E8 afecta a niveles profundos del texto:

E8. Sexta sesión de escritura.

Las alumnas textualizan la segunda parte de la reseña (la valoración de la obra). Hablan sobre qué elementos de la obra les han llamado la atención (es uno de los apartados de la valoración según la plantilla de planificación).

225	M: <i>Solo al final nos hemos dado cuenta.</i>		
226	S: <i>Que el principio termina igual.</i>		Texto intentado

227	C: Eso realmente no lo tenemos que decir porque la gente se daría en cuenta. Podríamos decir dejarlo en suspensión, en plan: <i>cuando terminéis el libro comprobar algo...no decirles que es igual que el principio.</i>		C. considera que no se debería desvelar el final al lector. Propone otro texto en el que se sugiera al lector la importancia de la estructura de la novela.
228	M: Pero no tiene nada que ver... me he leído un montón de libros así...que al principio es igual que el final. Lo que te va enganchando es cómo se llega a esa situación.		M. rechaza la propuesta de C. argumentado que otras muchas novelas siguen esa estructura.
229	C: Ya, pero no sé, es contar el final y la gente no se lo leerá.		
230	S: Claro, en verdad da igual.		
231	M: En realidad es igual, no se cuenta el final. Solo se cuenta un párrafo del final. Mira.		
232	S: Claro. Pero da igual.		
233	M: Además esto no es el final.		
234	C: Poned lo que queráis, va.		En cierta medida la revisión de C. se incluirá en el texto porque no se desvelará la estructura circular (cláusula 4b)

Figura 253. Reformulación 11. Grupo 2. E8

En el E4 y E7 las reflexiones metalingüísticas no son explícitas. En el E4 se propone una reformulación por la que eligen la forma *se ve* frente a la opción inicial *se puede ver*. La reformulación del E7 se debe a un uso connotativo del adjetivo *esclavos* para calificar a la población negra.

2. En la séptima sesión hay una reformulación de la superestructura, que se da en el episodio en el que recurren a los modelos textuales, y dos de aspectos gráficos.

9.2.3. Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 3 durante el proceso de escritura

9.2.3.1. Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso de escritura

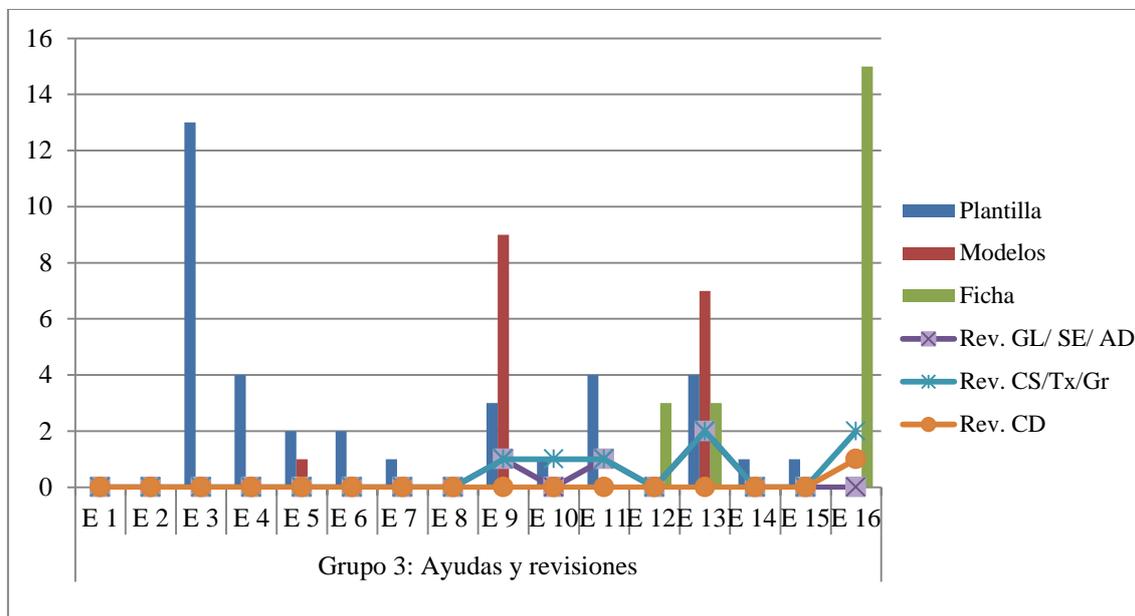


Figura 254. Gráfica 42. Grupo 3. El uso de ayudas y las revisiones durante el proceso de escritura⁶⁴

De la observación de la gráfica 42, que muestra el proceso de escritura según el número de intervenciones en las que las alumnas usan las ayudas y el número de revisiones que introducen en su texto, se desprende que:

1. No introducen ninguna revisión textual en la sexta sesión. En esta sesión la ayuda de la secuencia que más utilizan es la plantilla de planificación.
2. Las revisiones se inician en el E9 (séptima sesión):
 - Estas revisiones, una de aspectos profundos (véase siguiente figura) y otra aspectos superficiales, coinciden con el momento del proceso en el que usan los modelos de género:

E9. Séptima sesión de escritura.			
Tras la activación del trabajo realizado en anteriores sesiones, el grupo se enfrenta al proceso de escritura.			
39	C: ¿Estos son los datos?		C. pregunta sobre la planificación que elaboraron en la anterior sesión.

⁶⁴ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

40	S: ¿Ya lo vais a pasar a limpio?		
41	C: Esto que pusimos aquí es todo esto, que lo juntamos.		C. intenta relacionar lo que escribieron con la plantilla de planificación.
42	N: Ya, pero es que ahora lo metemos aquí y mejor explicado.		N. revisa la planificación que elaboraron en la anterior sesión.
43	D: Exacto.		
44	N: A ver, ¿cómo empezamos?		
45	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... “La obra ha sido publicada en 1960” “La película...”		D. se refiere al texto que seleccionaron como modelo. La contraportada de la obra.
46	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género, tema.		En la plantilla de planificación los datos aparecen en el primer apartado.
47	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.		D. revisa la planificación propuesta en la plantilla a partir del modelo que han seleccionado.
48	C: Al final, no, detrás de Harper Lee. Eso.		
49	N: En el libro los datos podemos ponerlos detrás o delante.		
50	D: Claro. Lo pasamos al final. Al final, no detrás de esto, cuando dice Harper Lee. Podemos ponerlo debajo y aquí ya pensamos en lo importante.		

Figura 255. Ejemplo 10. Grupo 3. E9

- En el siguiente episodio (E10), revisarán aspectos superficiales.
- En el E11, durante la planificación de partes de su texto, incorporarán una revisión de GL (véase figura 255) y otra de CS. En este caso, las alumnas debaten sobre qué elementos de la plantilla de planificación se pueden relacionar para poder cohesionarlos en su escrito. De este modo, se revisa la propuesta de planificación que ofrece la plantilla, es decir, vuelven a reformular los planes iniciales:

E11. Séptima sesión de escritura.			
El grupo se plantea la escritura de la valoración de la obra.			
94	S: En la valoración hay que meter el lugar, los personajes...		
95	C: El argumento y el lugar.		
96	N: Podemos enganchar la valoración a cuando...		
97	D: Es que enganchar tanto... Ya hemos enganchado todo esto.		
98	N: Tiene que tener primero... luego valoración.		
99	D: Pero si primero ponemos en la estructura... y luego ya metemos la valoración y luego vamos a hablar otra vez de todos los personajes, queda un poco chungo.		D. evalúa las propuestas de estructura para la reseña. Se hace una representación mental del texto que proponen sus compañeras y evidencia errores que pueden presentar. El borrador y el texto final siguen la estructura que defiende D.
100	N: Tipo como explicar pero resumido.		
101	N: Si queréis lo enganchamos.		
102	D: A ver...Vale, no pasa nada, no pasa nada. “y <i>respeto</i> ”.		
103	C: <i>Es una niña. En un lugar.</i>		
104	D: <i>En un lugar</i> , es que, es un lugar que es frío, en el que la gente no sale casi a la calle y todo eso... hay que ponerlo.		
105	C: Vale, pues eso lo enganchamos.		

Figura 256. Ejemplo 11. Grupo 3. E11

- En el E13 las alumnas volverán a utilizar los modelos. Este uso coincide con revisiones de superestructura (SE). También incluirán modificaciones de contenido semántico. En este episodio además de los modelos, usan la ficha de revisión:

E13. Séptima sesión de escritura.			
Las alumnas textualizan la valoración de los elementos de la novela.			
182	C: Y ahora ya pasamos a la... recomendación		Tras haber comentado las características del lugar en el que transcurre la historia, C. plantea elaborar la recomendación de la obra.
183	N: Y luego ya por último los elementos...		N. sigue la estructura que el grupo había negociado previamente (intervención 47).
184	D: Y ahora pasamos a la recomendación.		
185	N: Y luego ponemos el año de publicación y todo eso.		
186	S: Y después la recomendación, si no, no tiene sentido... Tiene que ir antes eso y lo último de todo la recomendación. Después de recomendarlo, a ver, espera, que el año de publicación es...		S. cuestiona la estructura que plantean C. y N. Lo hace comparándolo con la representación mental que ella se ha representado en la cual la recomendación sería la última parte.
187	D: Tiene razón. Primero el año de publicación y toda la pesca y luego que ganó dos Óscars.		D. compara las dos alternativas y evalúa positivamente la de S. Esta será la que aparezca en el borrador y el texto final.

Figura 257. Ejemplo 31. Grupo 3. E13.2

- En E16 usan la ficha de revisión, que les sirve para reflexionar y comprobar las preguntas retóricas y las marcas enunciativas (CD).

9.2.3.2. Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso de escritura

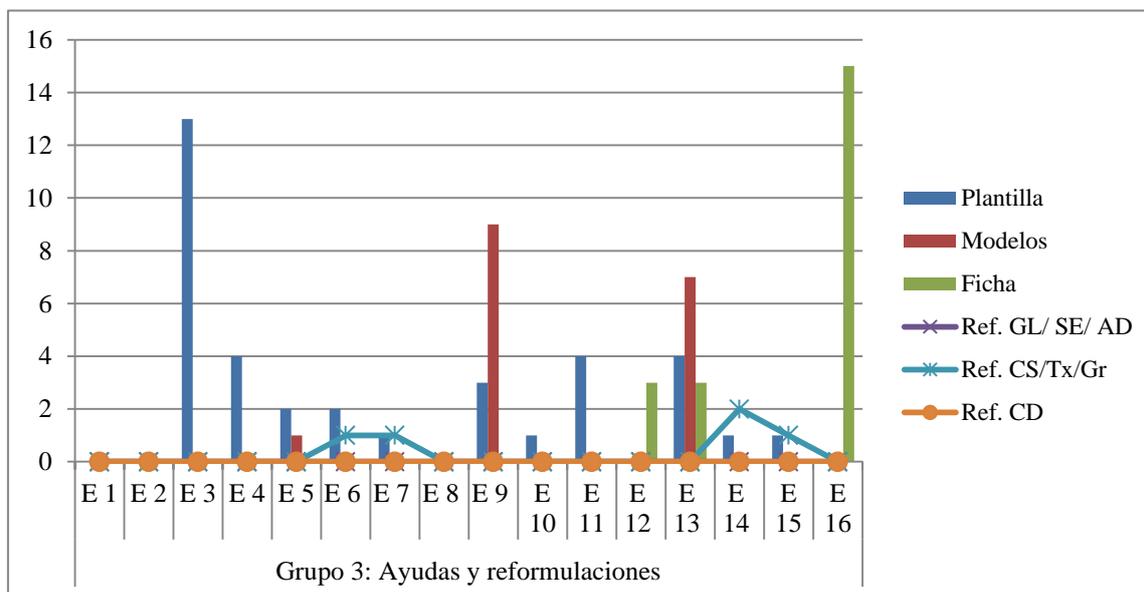


Figura 258. Gráfica 43. Grupo 3. El uso de ayudas y las reformulaciones durante el proceso de escritura

De la observación de la gráfica 43, que muestra el proceso de escritura según el número de intervenciones en las que las alumnas usan las ayudas y según el número de reformulaciones que proponen para su texto, se desprende que las reformulaciones se inician en el E6. En este momento empiezan la textualización. Todas las reformulaciones de este grupo afectan a aspectos de CS (no hay reformulaciones de aspectos profundos del texto). En todos los casos estas propuestas textuales se dan en episodios dedicados a textualizar.

9.2.4. Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 4 durante el proceso de escritura

9.2.4.1. Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso de escritura

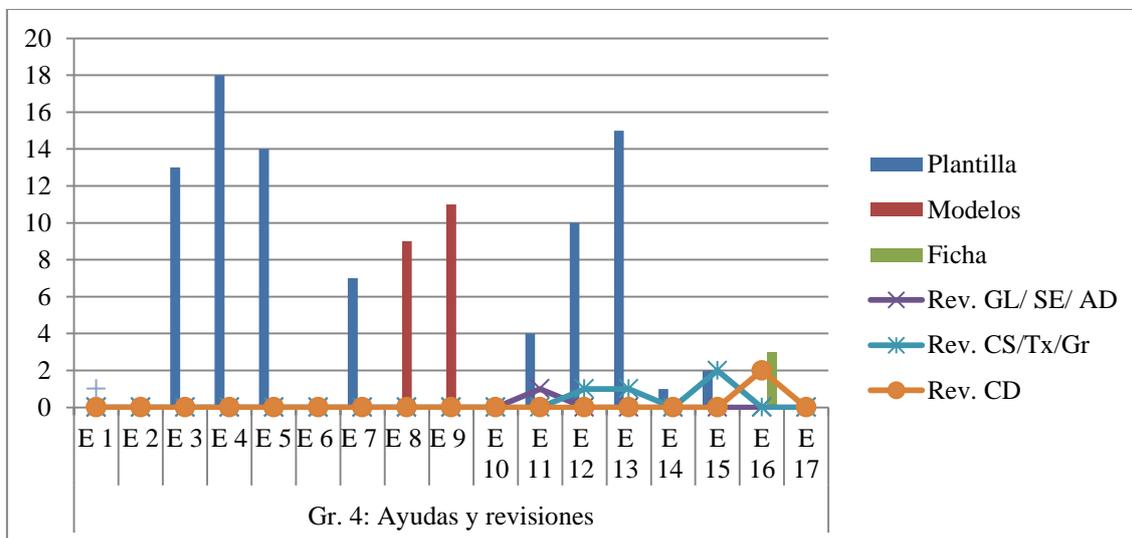


Figura 259. Gráfica 44. Grupo 4. El uso de ayudas y las revisiones durante el proceso de escritura⁶⁵

De la observación de la gráfica que muestra el proceso de escritura según el número de intervenciones en las que las alumnas usan las ayudas y el número de revisiones que introducen en su texto se desprende que:

1. Las revisiones se inician en la séptima sesión, en el episodio que sigue a la conexión con el contenido trabajado en sesiones anteriores. Las alumnas iniciaron la textualización en la anterior sesión y retomaron el trabajo de escritura.

2. En el episodio en el que inician la textualización de la séptima sesión (E11) las alumnas hacen un cambio en la SE de su texto. En la anterior sesión habían iniciado su reseña siguiendo uno de los modelos de la secuencia didáctica. Este modelo empezaba haciendo referencia a la trayectoria profesional del escritor y a continuación describía el recorrido vital del protagonista de la novela. En la séptima sesión olvidan que su referencia para escribir era ese modelo, de forma que pasan a utilizar con esta función la plantilla de planificación.

⁶⁵ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

El primer apartado de la plantilla de planificación es la información de la obra (véase figura 267). Así que introducirán el tema entre la explicación de la trayectoria profesional de la escritora de la novela y la explicación del recorrido vital del protagonista. A partir de ahora seguirán el orden que aparece en la plantilla. No volverán a hacer revisiones de aspectos de GL, de SE o de AD debido a que no son conscientes de las dificultades que tienen ni de que su escrito no se ajusta al género. Este cambio en los planes iniciales será la única revisión de aspectos profundos del texto. A partir de ahora, seguirán la estructura que ofrece la plantilla de planificación.

E11. Séptima sesión de escritura.			
Tras la puesta en común, las alumnas revisan el trabajo realizado en la anterior sesión e inician la textualización de la primera parte de la reseña (los datos de la obra) a partir de la plantilla de planificación.			
9	I: Va, tú sigue que yo sé lo que me hago.		
10	B: Nos hemos quedado en “ <i>ella comienza apartándose de ella...</i> ”.		
11	I: A ver... hicimos lo de... a ver... esto qué sería ¿el tema, el género o qué?		I. revisa el escrito elaborado en la anterior sesión. Es una relectura del texto producido (Milian, Guasch y Camps, 1990)
12	B: Un poco así como el argumento. Victoria, ¿esto sería el argumento?		
13		P: A ver, dais información sobre la escritora, sobre el protagonista y sobre tal. Dais información ahí, ¿no?	
14	I: Sí.		
15		P: ¿Y qué duda había?	
16	I: Yo es que creía que era más o menos el tema, pero me ha dicho B. que no, que era más o menos el argumento.		
17		P: A ver, <i>el protagonista vive unos cambios que son tal</i>	

		<i>tal, vive al principio.</i> Esto es la historia, el tema, ¿os acordáis? Era la entrada en el mundo de los adultos.	
18	A: Vale, venga, voy a escribir yo.		
19	I: A., te tiene que haber aquí el tema.		

Figura 260. Ejemplo 16. Grupo 4. E11

3. Introducen las revisiones de los recursos lingüísticos que deben introducir en su reseña cuando utilizan la ficha de revisión.

4. Revisan tres aspectos del texto que afectan a aspectos superficiales.

5. Todas estas revisiones, excepto la que corresponde a CD (activada por la ficha de revisión), se dan en los episodios en los que la plantilla de planificación es la ayuda que toman como referencia para su escrito.

9.2.4.2. Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso de escritura

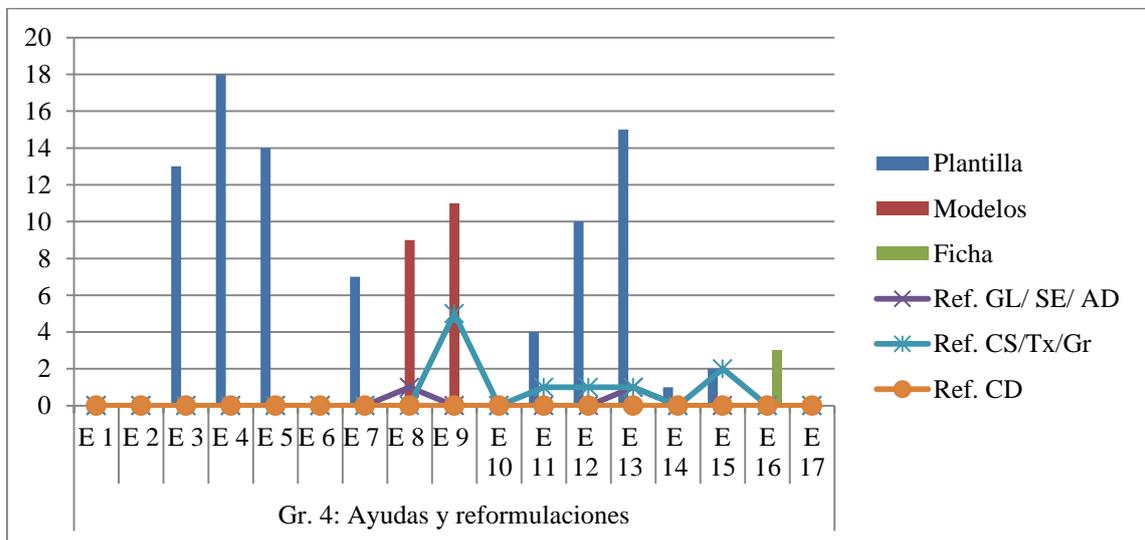


Figura 261. Gráfica 45. Grupo 4. El uso de ayudas y las reformulaciones durante el proceso de escritura

Las reformulaciones se inician en el momento en que recurren a los modelos para iniciar su textualización (al final de la sexta sesión):

1. Durante la sexta sesión:

- I. hace una propuesta al texto en su GL en el penúltimo episodio (E8) que es cuestionada por su gran cercanía con el modelo. Esta propuesta se realiza gracias al análisis que hacen del modelo de género que han elegido como guía:

E8. Sexta sesión de escritura.			
Las alumnas deciden cómo empezar la reseña.			
140	I: Que habíamos pensado poner aquí como en la de aquí, que es muy completa. Aquí pone más o menos algo del autor y habíamos pensado en leerlo y.....		La alumna se dirige a la profesora.
141		P: Leerlo y poner aquí la información para hacerlo como el de <i>Náufragos</i> , ¿no? Vale. Muy bien.	
142	I: A ver... <i>desde hace más de veinte años...</i>		
143	A: Hombre, tampoco lo vamos a hacer igual.		Risas.
144	B: Vamos a empezar igual.		Risas.
145	I: El título lo dejamos... ¿esto también lo dejamos?		
146	A: Vale, pues eso también lo dejamos.		
147	I: Ya pero yo te digo esto, que aquí es más o menos ¿tú no has visto que lo de los libros que XXX?		
148	A: Pero eso da igual.		

Figura 262. Reformulación 19. Grupo 4. E8

- En el E9 reformulan tres cláusulas (cláusula 1, 2 y 4). Las alternativas que proponen están relacionadas con aspectos superficiales del texto (CS).

2. El resto de reformulaciones que se da en episodios en los que utilizan la plantilla de planificación afectan a aspectos superficiales, excepto en el E13 en el que la

propuesta está relacionada con aspectos discursivos. Es una propuesta que no muestra una actividad metalingüística explícita.

9.2.5. Las transformaciones textuales y el uso de ayudas del Gr. 5 durante el proceso de escritura

9.2.5.1. Las revisiones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso de escritura

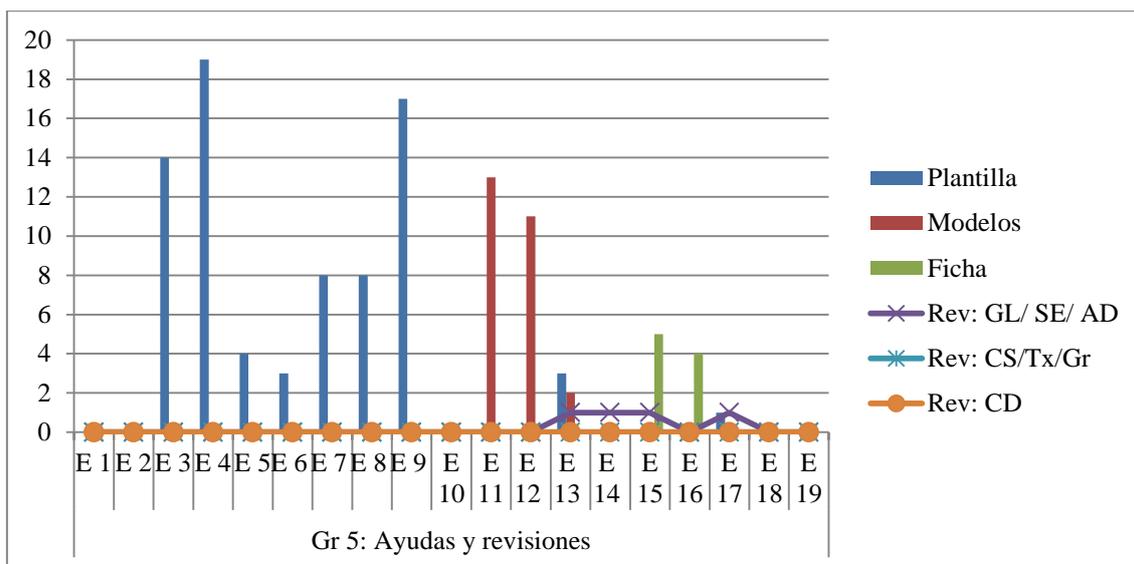


Figura 263. Gráfica 46. Grupo 5. El uso de ayudas y las revisiones durante el proceso de escritura⁶⁶

De la observación de la gráfica que muestra el proceso de escritura según el número de intervenciones en las que los alumnos usan las ayudas y el número de revisiones que introducen en su texto se desprende que:

1. No se da ninguna revisión en la sexta sesión de escritura.
2. Las revisiones de aspectos profundos del texto que afectan a la composición del género se producen a partir del E12. En este episodio y en el anterior buscan un modelo que les ayude a iniciar la textualización.
3. Tras la elaboración de la ficha de revisión en el E15, continúa la revisión de aspectos profundos del texto. La ficha de revisión permite a uno de los alumnos, J., darse cuenta de que su texto no se ajusta al género porque les falta valorar la obra. Este

⁶⁶ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

alumno recordará dos veces que les falta valorar la novela (véase también la figura 71 en el apartado 7.5):

E15. Séptima sesión de escritura. Continúan la textualización.			
192	J: A ver, valoración.		
193	Y: Vamos a llamar a Victoria.		
194	J: Voy a tachar todo esto.		
	XXX		
195	J: Valoración.		
196	Y: Victoria, ¿esto está bien?		Y. pide ayuda a la profesora.
197		P: ¿Cómo vais?	
198	Y: Mal.		
199		P: Está bien. Está muy bien. ¿Qué problema hay?	
200	J: Está mal, la valoración, está mal.		
201	Y: Pues dejámelos.		
202		P: Venga, va.	

Figura 264. Ejemplo 25. Grupo 5. E15.2

4. Las revisiones de estos aspectos textuales son propuestas en todos los casos por J., que es quien, por un lado, señala que los modelos de la SD le sirven para escribir y que tienen que escribir “una como esta” (intervención 38, E11) y, por otro, quien tras la elaboración de la ficha de revisión, se percata de que su reseña no se ajusta al estereotipo del género:

E11. Séptima sesión de escritura. Después de que la profesora haya ayudado a los alumnos a activar los conocimientos previos, este grupo se prepara para iniciar la textualización.			
17	Y: La reseña, ¿qué hay que hacer? No, teníamos algo para hacer las reseñas. ¿No nos dio algo para hacerlas?		Y. busca una ayuda para iniciar la textualización.

10. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS: MODELOS DE GÉNERO Y ESTEREOTIPOS

18	J: Sí, esto.		
19	Y: Esto no vale.		
20	J: Claro.		
(...)			
35	Y: A ver, va, yo quiero otro. Lo que hicimos era... digo otro día.		Y. sigue buscando otros textos elaborados por los alumnos para ayudarse en la escritura de la reseña.
36	J: ¿Del <i>Lazarillo</i> ? Ah::, del libro <i>El cuaderno de Greg</i> ?		J. hace referencia a la obra de la que hicieron la reseña previa a SD.
37	Y: Que no:: que lo hicimos mejor. Era una crítica... Victoria::		
38	J: Hay que hacer una reseña, es decir, una cosa como ésta de este libro y hay que empezarla de una de estas tres maneras... y esta está descartada.		J. le indica un modelo de reseña y el objetivo de escritura de la secuencia didáctica.

Figura 265. Ejemplo 47. Grupo 5. E11.1

9.2.5.2. Las reformulaciones vinculadas con el uso de ayudas durante el proceso de escritura

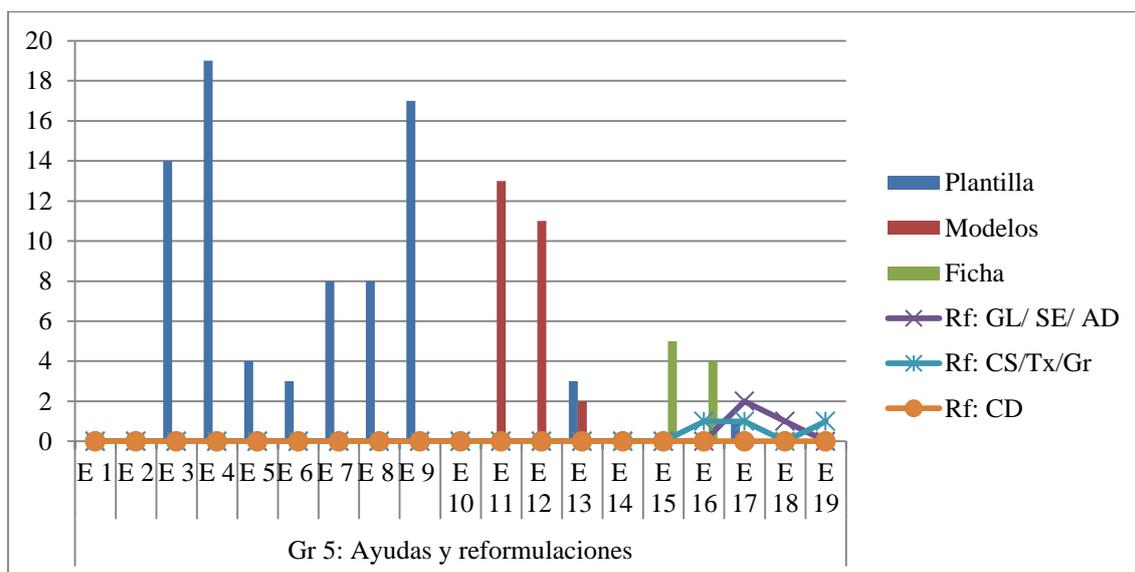


Figura 266. Gráfica 47. Grupo 5. El uso de ayudas y las reformulaciones durante el proceso de escritura⁶⁷

De la observación de la figura 266, que muestra el proceso de escritura según el número de intervenciones en las que los alumnos usan las ayudas y el número de reformulaciones que realizan de su texto, se desprende que:

1. Las reformulaciones se dan a partir del E15, momento en el que elaboran la ficha de revisión. Esta ficha se elabora mediante la interacción de la profesora con el grupo-clase.

2. Tres reformulaciones corresponden a alternativas y propuestas de aspectos superficiales del texto, CS y Gr.Tx/Fr, (E16, E17 y E19) y dos de ellas son alternativas a la globalidad del texto (E17 y E18). Estas últimas se producen tras la elaboración conjunta de la ficha de revisión.

⁶⁷ Las claves son: texto en su globalidad (GL), superestructura (SE), aspectos discursivos (AD), contenido semántico (CS); gramática del texto y de la frase (Gr Tx.Fr), aspectos gráficos (GR), contenido didáctico (CD).

9.3 Conclusiones sobre el uso de modelos

9.3.1. Las transformaciones textuales y los usos de ayudas durante el proceso

9.3.1.1. Las revisiones y los usos de ayudas durante el proceso

Sobre los momentos del proceso de escritura en los que introducen las revisiones en función del uso de las ayudas, el análisis de datos muestra que:

1. Los modelos activan revisiones de aspectos profundos y complejos del texto en cuatro grupos: Gr. 1 (6 revisiones), Gr. 3 (4), Gr. 4 (1), Gr. 5 (2). Solo un grupo, Gr. 2, no introducirá cambios de este tipo en su texto tras usar los modelos. En este caso las revisiones de este tipo se darán en la sexta sesión y están formuladas por la alumna que tiene como referencia para la escritura un modelo de género.

Por otro lado, la revisión de aspectos profundos del texto del Gr. 4 se produce en la séptima sesión al adaptar el texto que habían escrito en la anterior sesión a la propuesta de estructura que aparece en la plantilla de planificación. Este texto lo habían elaborado siguiendo el modelo, pero esta referencia la olvidan al continuar con la textualización. Así pues, la revisión de la SE está vinculada al uso de los modelos.

En dos grupos aparecen revisiones de aspectos superficiales tras la reflexión y el trabajo con los modelos: Gr. 2 (6), Gr. 3 (4).

2. Tras la elaboración de la ficha de revisión, dos grupos incorporan a su texto revisiones de aspectos complejos: el Gr. 1 revisa un aspecto, en este caso no hay vínculos con los elementos revisados a partir de la ficha, y el Gr. 5 revisa el texto en su globalidad.

La revisión sobre los recursos que deben introducir en su texto se produce, en la mayoría de los casos, en el episodio en el que elabora el grupo-clase la ficha de revisión. En cambio, el Gr. 3 tiene presente durante la textualización, es decir, antes de elaborar la ficha de revisión, que deben incluir preguntas retóricas en su texto, pero la reflexión de las marcas de emisor y receptor se dará en el episodio en el que se elabora la ficha. El Gr. 4 introducirá los dos recursos en este episodio. Por el contrario, el Gr. 5 no incorpora estos recursos a su texto.

3. En la sexta sesión, en la que predomina el uso de la plantilla de planificación, no hay ninguna revisión en cuatro grupos: Gr. 3, Gr. 4 y Gr. 5. En cambio, el Gr. 1 y Gr. 2 sí que introducirá revisiones superficiales y complejas en su texto durante esta sesión.

4. En la séptima sesión, todos los grupos, excepto el Gr. 2, introducen revisiones de aspectos complejos del texto. En cambio, las revisiones de aspectos superficiales se dan en todos los grupos.

9.3.1.2. Las reformulaciones y los usos de ayudas durante el proceso

Sobre la comparación de las reformulaciones que proponen los alumnos para su texto y los momentos que usan las ayudas, el análisis muestra que:

1. Dos grupos proponen reformulaciones solamente de aspectos superficiales: el Gr. 1 y el Gr. 3. En los dos casos las realizan en diferentes momentos del proceso y se dan en episodios en los que utilizan la plantilla, los modelos o la ficha de revisión.

2. El resto de grupos, además de las superficiales, incorpora reformulaciones de aspectos complejos del texto:

- Las reformulaciones del Gr. 2 son doce: cuatro de aspectos complejos y ocho de aspectos superficiales. En la sexta sesión se producen cinco reformulaciones de aspectos superficiales y dos de aspectos complejos. Estas aparecen en episodios en los que usan la plantilla. En la séptima sesión, en el episodio en el que usan los modelos, introducen una reformulación de aspectos complejos y dos de aspectos superficiales.
- Las reformulaciones del Gr. 4 son once, nueve de ellas afectan a niveles superficiales del texto y dos, a niveles profundos. Una de estas está desencadenada por el uso de modelos de género.
- Las reformulaciones del Gr. 5 son cinco. Tres son de aspectos superficiales y dos de aspectos complejos. Todas se dan tras la elaboración de la ficha de revisión por el grupo-clase.

9.3.2. Los usos de ayudas durante el proceso

Sobre el uso de ayudas en el proceso de escritura:

1. Todos los grupos utilizan la plantilla de planificación en la sexta sesión para planificar. Dos grupos, el Gr. 2 y el Gr. 3, textualizan en esta sesión a la vez que planifican. Sin embargo, en estos casos no hay recursividad de fases: es una secuenciación lineal de las fases.

2. En la séptima sesión todos los grupos siguen usando la plantilla, pero se observan diferencias:

- Las fases de escritura de los Gr. 1 y Gr. 3 son recursivas. Estos son los grupos que usan los modelos en momentos más tempranos del proceso. El Gr. 4 también ha usado los modelos en la sexta sesión, pero al iniciar la séptima sesión lo olvida y no volverá a hacer referencia a ellos.
- Las fases de escritura de los Gr. 2, Gr. 4 y Gr. 5 presentan una secuenciación lineal. Estos grupos no han incorporado los modelos de género en su trabajo, bien porque solo haya sido una propuesta de un miembro no aceptada por el resto (Gr. 2 y Gr. 5), bien porque no les haya ayudado a hacerse una representación mental del texto que deben crear (Gr. 4).

El Gr. 5 presenta diferencias respecto a los Gr. 2 y Gr. 4. El uso de la plantilla de planificación es menor y la activación de la textualización se da tras la elaboración de la ficha de revisión por el grupo-clase.

3. Los alumnos recurren a los modelos en la parte central del proceso. El Gr. 3, además, los necesitará antes y después de este momento.

9.3.3. Conclusiones generales sobre los usos de modelos

1. Los Gr. 1 y Gr. 3 presentan similitudes en varios aspectos del proceso de escritura. En primer lugar, en pocos episodios de los procesos que siguen no hay recursividad de fases. En el caso del Gr. 1 son tres episodios dedicados a una fase, en dos de ellos predominan las digresiones. Solo en un episodio del Gr. 3 no se da esta recursividad. Además, en los dos grupos hay un equilibrio en el número de intervenciones que dedican a cada fase de escritura.

En segundo lugar, introducen revisiones de aspectos profundos y complejos del texto a lo largo del proceso. Es destacable que no revisen aspectos ortográficos en ningún momento. En cambio, no hay reformulaciones de aspectos profundos: son todas de CS.

En varios momentos de la escritura se enfrentan a conflictos por dificultades durante la escritura. Son conscientes de estas dificultades y las solucionan de diferentes maneras.

2. Los Gr. 4 y Gr. 5 dedican muchos episodios a una operación de escritura, con lo cual a lo largo del proceso no se suele dar recursividad entre ellas. La operación que predomina por número de intervenciones es la planificación. Además, son los grupos que menos intervenciones dedican a revisar.

Las revisiones de aspectos complejos se producen o están desencadenadas por los modelos (Gr 4) o por el alumno que tiene estos como referencia para el texto que están elaborando (Gr. 5). Estos grupos son los únicos que proponen reformulaciones al texto en su GL. Estas reformulaciones se producen en los episodios en los que se introducen las revisiones de aspectos complejos: uso de modelos (Gr. 4) o propuestas por el alumno que tiene como referencia los modelos (Gr. 5).

El Gr. 4 y el Gr. 5 son los grupos que más necesitan las ayudas que ofrece la SD. De hecho, son los que más dificultades tienen para escribir, por lo que necesitan más las ayudas de la SD que los otros grupos. Sin embargo, hay diferencias entre ellos. El Gr. 4 se enfrenta a un conflicto cognitivo cuando tienen que iniciar la textualización. Es el único momento en que son conscientes de sus dificultades. Tras resolver este problema, escribirán sin enfrentarse a dificultades más complejas (representación del género o aspectos profundos del texto). En cambio, el Gr. 5, en diferentes momentos del proceso, es consciente de sus problemas para representarse el género y para textualizar. Los dos alumnos de este grupo muestran sus dificultades en el momento de iniciar la textualización, pero, superada esta dificultad, será el alumno que tiene como referencia los modelos quien incluya revisiones más complejas de su escrito porque es consciente de que su texto no se ajusta al género.

Esta puede ser la causa de que este grupo no introduzca revisiones superficiales en su texto. Los alumnos centran su atención en el texto en su globalidad porque saben que tienen dificultades. En cambio, el Gr. 4 introduce más revisiones superficiales ya que las

alumnas no son conscientes de sus dificultades ni se han hecho una representación mental del género.

3. El proceso del Gr. 2, grupo que no es consciente de las dificultades que tienen para representarse el género, es diferente de los anteriores. En la mayoría de sus episodios no hay recursividad de las fases de escritura. Esta característica le aleja de los Gr. 1 y Gr. 3, que sí han elaborado una representación mental del género. Sin embargo, el número de revisiones del Gr. 2 es similar al de los Gr. 1 y Gr. 3.

La operación que predomina en su proceso es la textualización. Las revisiones de aspectos profundos del texto las propone la alumna que sí tiene como referencia los modelos de género.

4. Las revisiones de aspectos profundos del texto suelen estar vinculadas al uso de modelos. Estas revisiones diferencian esta operación de una corrección del texto. Los alumnos que no tienen en cuenta los modelos corrigen su texto sin introducir revisiones que afectan al texto en su globalidad.

5. Mediante la ficha de revisión todos los grupos, excepto el Gr. 5, comprueban que han introducido los recursos trabajados en la SD. El Gr. 4 hace correcciones que no mejoran su texto.

6. El uso de modelos se da en la parte central de todo el proceso (el Gr. 3 recurrirá a ellos también en la parte central de las dos sesiones). Todos los grupos los necesitan en el momento que inician la textualización: les permiten vincular la planificación, el género y el inicio de esta fase. El hecho de que lo usen en este momento no significa que se apropien del género.

Las intervenciones en las que usan los modelos son en todos los casos muchas menos que aquellas en las que usan la plantilla de planificación.

7. Ningún grupo incorpora cambios sustanciales en sus textos en la revisión que cierra el proceso. Estos cambios se dan durante el proceso y están vinculados con el uso de modelos.

8. Los grupos no hacen referencia a los recursos que deben introducir en sus textos (solo el Gr. 3) hasta el final del proceso de escritura, tras la elaboración de la ficha de revisión. Antes dedican sus esfuerzos a elaborar el texto en su conjunto, se hagan o no una representación del género.

10. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS: MODELOS DE GÉNERO Y ESTEREOTIPO

En este capítulo analizamos los textos que escribieron los alumnos comparándolos con la plantilla de planificación o los modelos de género que aparecen en la secuencia y con el estereotipo de las reseñas de lectura. La figura 167 recoge la plantilla de planificación de la SD.

El contraste de textos se realizará atendiendo a las características de las reseñas que estaban secuenciadas de forma explícita en el proyecto de lengua o que eran deducidas por los alumnos a partir del análisis de los modelos:

1. La superestructura textual:

1.1. Sobre los aspectos secuenciados en la SD:

- ¿Las tres partes de la reseña (información sobre la obra, valoración y recomendación) están separadas en párrafos?
- ¿Se incluye una recomendación de la novela explicando por qué se recomienda a un lector determinado?
- ¿Está titulada la reseña?⁶⁸

1.2. Sobre los rasgos que caracterizan el estereotipo de la reseña:

- ¿La información y la valoración aparecen de forma integrada en el texto?

⁶⁸ La actividad 1 de la SD es un análisis de la estructura de las reseñas y en ella aparece el título de estos textos. Sin embargo, tanto la profesora como los alumnos olvidan tenerlo en cuenta en la revisión del texto.

- ¿El orden de exposición de las ideas está adaptado al texto creado o sigue la propuesta de la plantilla de planificación?
- ¿Son textos autónomos y descontextualizados o se construyen en diálogo conversacional con la plantilla?

2. El inicio de la reseña:

2.1. Sobre los contenidos secuenciados en la reseña, ¿se observan vínculos con los modelos de reseñas?

2.2. Sobre los rasgos que caracterizan el estereotipo de la reseña, ¿se evitan construcciones de textos propios de contextos escolares y alejados de contextos comunicativos como pueden ser “esta obra trata de” o “me gustó mucho”?

3. Los recursos lingüísticos, ¿se introducen preguntas retóricas y marcas enunciativas?⁶⁹

Esta comparación nos permitirá explicar el proceso de apropiación del género a partir de los usos de los modelos de género que realizan.

ESTRUCTURA	
Obra y argumento: reflexiona sobre qué aspectos de la historias a contar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obra: año de publicación, género, temas... ▪ Quién (personajes): ▪ Qué (qué conflicto desencadena la historia de la novela): ▪ Dónde y cuándo:
Valoración: ¿Qué te ha gustado más o menos? ¿Qué te ha llamado la atención? ¿Qué te ha resultado difícil? ¿Qué te ha sorprendido?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PERSONAJES: ▪ ARGUMENTO: ▪ LUGAR: ▪ ESTILO Y RECURSOS LITERARIOS ▪ OTROS:
Recomendación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿A QUIÉN LO RECOMENDARÍAS? ▪ ¿POR QUÉ?

Figura 267. Plantilla de planificación

⁶⁹ En este caso la selección de estos recursos está determinada por los objetivos de enseñanza-aprendizaje establecidos en la secuencia didáctica.

10. 1. Análisis del texto producido por el Gr. 1

Durante el proceso de composición escrita las alumnas no toman un único modelo como referencia para escribir su texto, aunque en las grabaciones se registra que:

- Eligen un inicio de las reseñas de la SD para decidir cómo iniciar su texto:

E8. Séptima sesión de escritura.			
La profesora recuerda a los alumnos el trabajo que han realizado en las anteriores sesiones.			
13		P: A ver tenéis delante las fotocopias. ¿Qué hicisteis ayer? La planificamos y empezasteis a escribirla, ¿no? A ver, ¿me podéis decir para empezar a escribir qué hicisteis?	
14	N: Elegir un principio.		
15		P: ¿Cómo decidisteis cómo empezarla?	
16	N.: Cada grupo de una manera.		
17		P: ¿A partir de qué? A ver, el grupo este se centra. A ver, ¿cómo decidisteis? ¿Cómo la empezabais?	
18	I: Mirábamos las que había y elegíamos.		

Figura 268. Ejemplo 38. Grupo 1. E8

- Revisan una de las propuestas textuales comparándola con los modelos que ofrece la SD:

E5. Sexta sesión de escritura.			
Los grupos hacen una puesta en común de la planificación que han pensado.			
87 (...)		P: ¿En el tema qué habéis puesto?	La profesora pregunta los temas de la novela que comentarán en la reseña.
(...)			
93		P: Dijimos más temas aquí en clase.	
94	N: Sí, mira, racismo, igualdad, discriminación, respeto a las personas, aprendizaje vital, entrada en la madurez...		N. localiza en su cuaderno los temas que han comentado en sesiones anteriores.

107		P: ¿Del lugar qué queréis comentar?	
108	N: El pueblo Maycomb.		
		114 P: ¿De cómo está narrado? ¿Qué podríais comentar? Está contado desde el punto de vista de Scout, después cuando es mayor cuenta cómo vivió esos años. ¿Eso os ha gustado o no os ha gustado? ¿Os parece interesante?	
(...)			
119	N: Te metes más en el papel.		N. señala por qué es interesante que la narradora sea la protagonista. Esta valoración aparecerá en su escrito.
(...)			
128		P: ¿A quién lo recomendáis?	El último apartado de la plantilla de la planificación corresponde con la recomendación de la obra.
(...)			
131	N: A todo el mundo.		
(...)			
135	I: A gente que no le guste mucho leer porque como te metes en él...		
140		P: ¿Habéis pensado cómo la vais a empezar?	
141	N: Espera, espera, lo pensamos pero se nos ha olvidado. XXX		
142	N: La opción B.		
143		P: ¿Todos los grupos han pensado cómo iniciar la reseña?	

144	N: La B		
-----	---------	--	--

Figura 269. Ejemplo 1. Grupo 1. E5

En este análisis no podemos comparar de forma explícita los modelos de género y el texto que elaboraron las alumnas porque en las interacciones no queda registrado que usaran un determinado modelo como referencia en la escritura. No obstante, el análisis de los textos y de las intervenciones evidencian que las alumnas consiguen, con ayuda de los modelos, representarse el género y acceder al estereotipo:

- El texto final que elaboraron las alumnas está compuesto por tres párrafos, pero no hay una separación entre la información sobre aspectos de la novela y la valoración que realizan de la obra. Sobre este aspecto, hay una reflexión explícita de una de las alumnas en la figura 26.
- El último párrafo se corresponde con la recomendación de la novela. Este párrafo está formado por una oración compuesta de gran complejidad (tres oraciones subordinadas adverbiales y una oración subordinada sustantiva) que le alejan de los párrafos elaborados por los otros grupos. Además, el párrafo no se inicia con el verbo “recomendar”, sino con una oración subordinada adverbial.
- No tiene un título adecuado: la primera frase recoge los datos bibliográficos de la obra pero no su título.
- El orden de exposición de las ideas que aparecía en la plantilla se ha adaptado al texto que se quería elaborar.
- Es un texto autónomo y descontextualizado. No se construye su sentido por la plantilla de planificación que ofrece la SD.

1960, Renewed 1988 by Harper Lee. Ediciones B, S.A., 2009 para el sello Zeta bolsillo. Barcelona (España)

Matar a un ruiseñor es una novela narrada por Scout, una niña valiente y algo curiosa que nos cuenta un tramo de su vida en el que su padre, Atticus, se ve obligado a enfrentarse a todo el pueblo por cumplir con la ley defendiendo ante los tribunales a un negro.

¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Porque, gracias a su lenguaje figurado en primera persona, Harper Lee ha conseguido cautivaros, emocionaros, e introducirnos en su fantástico libro. Por lo tanto creemos que tiene bien merecido el premio PULITZER que obtuvo en 1961.

Aunque al principio su lectura nos ha resultado algo costosa porque poseía demasiados personajes conforme hemos ido leyendo nos hemos dado cuenta de que sería un tremendo error el no recomendar este libro, ya que, por su variada adaptación a todos los públicos cautivara a sus lectores.

Figura 370. Grupo 1. Texto final

1960, Renewed 1988 by Harper Lee. Ediciones B, S. A., 2009 para el sello Zeta bolsillo. Barcelona (España)

Matar a un ruiseñor es una novela narrada por Scout, una niña valiente y algo curiosa que nos cuenta un tramo de su vida en el que su padre, Atticus, se ve obligado a enfrentarse a todo el pueblo por cumplir con la ley defendiendo a un negro.

¿Por qué no conseguimos dejar de leer esta novela? Porque, gracias a su lenguaje figurado en primera persona, Harper Lee ha conseguido cautivaros, emocionaros, e introducirnos en su fantástico libro. Por lo tanto creemos que tiene bien merecido el premio PULITZER que obtuvo en 1961.

Aunque su lectura nos ha resultado algo costosa porque poseía demasiados personajes conforme hemos ido leyendo nos hemos dado cuenta de que sería un tremendo error el no recomendar este libro, ya que, por su variada adaptación a todos los públicos cautivara a sus lectores.

- No se puede establecer una relación directa con los modelos de inicios de reseñas que aparecían en la SD. Sin embargo, el inicio de su texto está alejado de construcciones escolares comunes en textos de alumnos elaborados sin una intervención didáctica específica.

- Las alumnas introducen en su texto los recursos lingüísticos secuenciados en el proyecto de lengua: las preguntas retóricas y las marcas enunciativas.

Así pues, en este caso, podemos afirmar que la lectura y el análisis de los modelos de género ayuda a las alumnas a establecer categorizaciones prototípicas de la reseña de lectura (valoración de pocos personajes e integración de informaciones y valoraciones de la novela en la escritura del texto) que les permiten construirse una representación mental del género. Además, en el texto que elaboran no se observan referencias directas y explícitas a estos modelos, por ello, consideramos que este grupo consigue acceder al estereotipo, es decir, a un esquema mental fijado socialmente, que no se apoya directamente en los modelos de género.

10. 2. Análisis del texto producido por el Gr. 2

Durante el proceso de composición escrita las alumnas no toman un modelo como referencia para escribir su texto. Sin embargo, en las grabaciones se registra que una alumna propone mirar los modelos mientras planifican su texto y usar uno en el proceso de composición textual:

E10. Séptima sesión de escritura. Las alumnas redactan el texto final de las dos primeras partes de la reseña.			
13	S: Empezamos... Bueno va, ¿ya?		
14	C: A ver, vamos a mirar más o menos. ¿Título?		C. propone mirar los modelos. Estos empiezan por el título. El texto final incorporará esta revisión.
15	M: Título es lo último.		
16	C: Vamos a mirar... los...		C. vuelve a proponer mirar los modelos
17	M: Es que ahí... empiezan por...		
18	C: ¿Sabéis lo que hacemos? Hacemos más, nos centramos más en los personajes que en la historia.		C. explica a sus compañeras cómo es la reseña que han elaborado.
19	S: Sí, aquí es que la historia en sí...		

20	C: Entonces por eso, que nos podemos fijarnos en este que hablaba más de los personajes, porque nosotras vamos a centrarnos más en los personajes, ¿sabes?		En función de la caracterización global de la reseña elaborada, C. propone seguir el modelo que más se ajusta a su texto.
----	--	--	---

Figura 271. Reformulación 9. Grupo 2. E10

La alumna C. ha seleccionado el modelo por las similitudes que presenta con el texto que están elaborando. Esta propuesta no será aceptada por sus compañeras.

Por ello, en este análisis no podemos comparar de forma explícita los modelos de género y el texto que elaboraron las alumnas. Pero mostraremos que las alumnas no consiguen representarse mentalmente el género, por lo que no podemos concluir que hayan interiorizado el estereotipo. A partir del análisis de los datos observamos:

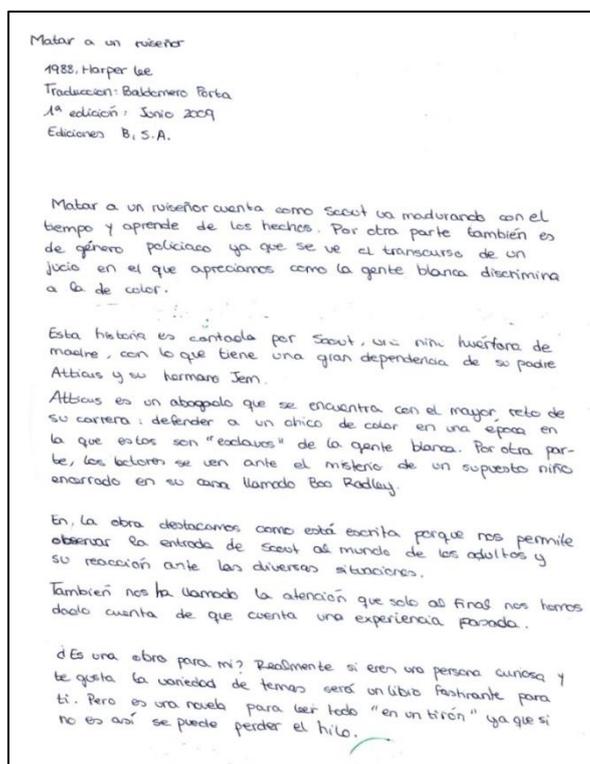


Figura 272. Grupo 2. Texto final

Matar a un ruiseñor

1988, Harper Lee/ Traducción: Baldomero Porta/ 1ª edición: Junio 2009/ Ediciones B, S.A.

Matar a un ruiseñor cuenta como Scout va madurando con el tiempo y aprende de los hechos. Por otra parte también es de género policiaco ya que se ve el transcurso de un juicio en el que apreciamos como la gente blanca discrimina a la de color.

Esta historia es contada por Scout, una niña huérfana de madre, con lo que tiene una gran dependencia de su padre Atticus y su hermano Jem.

Atticus es un abogado que se encuentra con el mayor reto de su carrera: defender a un chico de color en una época en la que estos son "esclavos" de la gente blanca. Por otra parte, los lectores se ven ante el misterio de un supuesto niño encerrado en su casa llamado Boo Radley.

En la obra destacamos como está escrita porque nos permite observar la entrada de Scout al mundo de los adultos y su reacción ante las diversas situaciones.

También nos ha llamado la atención que solo al final nos hemos dado cuenta de que cuenta una experiencia pasada. ¿Es una obra para mí? Realmente si eres una persona curiosa y te gusta la variedad de temas será un libro fascinante para ti. Pero es una novela para leer todo "en un tirón" ya que si no es así se puede perder el hilo.

- El texto final que elaboraron las alumnas está compuesto por cuatro párrafos. Dos de estos párrafos tienen una división interna por punto y aparte, pero sin sangría.
- La comparación con los apartados de la plantilla de planificación nos muestra que las alumnas siguen la propuesta de estructuración de las ideas que aparecen en ella. Así, el primer párrafo recoge el tema y el género de la obra, el segundo párrafo ofrece información sobre los personajes de la novela, y el tercer párrafo, lo que más les ha llamado la atención o sorprendido y en el último la recomiendan.
- No hay una integración consciente de las ideas en las que se informa y se valora la novela.
- El texto está titulado siguiendo los modelos de género que ofrece la secuencia.
- El último párrafo se corresponde con la recomendación de la novela. Este párrafo está introducido por una pregunta retórica que enlaza la reflexión sobre qué tipo de lector puede estar interesado en la novela y un consejo para su lectura. Este tipo de redacción diferencia el texto de este grupo de los otros textos.
- Es un texto autónomo y descontextualizado. No se construye su sentido por la plantilla de planificación que ofrece la SD.
- Al igual que en el texto del Gr. 1, no se puede establecer una relación directa con los modelos de inicios de reseñas que aparecían en la SD, pero el inicio de su texto está alejado de construcciones escolares comunes en textos de alumnos en los que no ha habido intervención didáctica.
- Las alumnas introducen en su texto los recursos lingüísticos secuenciados en el proyecto de lengua: las preguntas retóricas y las marcas enunciativas.

Así pues, en este caso, podemos afirmar que la lectura y análisis de los modelos de género no ha ayudado a las alumnas a establecer categorizaciones prototípicas de la reseña de lectura. Las alumnas han construido un texto cercano a otro género, muy común y generalizado en las prácticas de aula, las fichas de lectura, porque ambos

géneros comparten elementos⁷⁰ (informaciones y valoraciones de la novela) que aparecen en la plantilla de planificación. La categorización prototípica se ha construido por *efectos de prototipicidad*, esto es, por una interrelación imperfecta entre el género y un modelo de texto creado a partir de la plantilla de planificación y reforzado por el género de las fichas de lectura, lo que en palabras de Cuenca y Hilferty (1999) es una relación imperfecta entre la realidad y el modelo cognitivo idealizado.

Sin embargo, las alumnas han construido un texto autónomo y descontextualizado, por lo que consiguen elaborar un texto correcto, aunque no haya representación mental del género ni transformación del conocimiento (este grupo no se plantean un problema retórico que conlleve adaptar la superestructura textual al contenido).

En resumen, las alumnas no han elaborado una representación mental del género que les permita apropiarse de él, por lo que no hay interiorización del estereotipo.

10.3. Análisis del texto producido por el Gr. 3

Tal y como se registra en las grabaciones, las alumnas seleccionan como modelo para escribir su texto la contraportada de la novela, que no está en la SD. En este análisis compararemos este modelo, que las guiará durante el proceso de composición escrita, y el texto que crean las alumnas⁷¹. Mostraremos que sí que elaboran una representación mental del género, aunque no podamos concluir que hayan interiorizado el estereotipo.

A partir del análisis de datos observamos que:

- El texto final que elaboraron las alumnas está compuesto por cuatro párrafos. La propuesta de la SD es elaborar un texto de tres párrafos y el modelo que seleccionaron tiene dos. El primer párrafo de su texto introduce información sobre la novela, el segundo párrafo es una valoración de las características de los personajes y el lugar en el que transcurre la obra, el tercero recoge información

⁷⁰ Como hemos explicado en el capítulo 4, siguiendo a Cuenca y Hilferty (1999), dentro de las categorías hay elementos más característicos, es decir, más prototípicos, y elementos más periféricos. Entre unos y otros hay un continuum, una gradación, que hace que haya miembros más periféricos. Estos miembros son los que marcan el paso a otras categorías. De esta forma la pertenencia de un elemento a una categoría se establece según el grado de similitud con el prototipo.

⁷¹ En la transcripción del texto final que elaboraron las alumnas hemos añadido la sangría de los párrafos porque en el borrador sí que aparece.

sobre la adaptación al cine y en el último párrafo se explica a quién y por qué recomiendan la obra.

- La comparación con los apartados de la plantilla de planificación y el modelo de género nos muestra que las alumnas siguen la propuesta de estructuración de la información que aparece en ella, pero la adaptan integrando información y valoración:

E9. Séptima sesión de escritura.			
Tras la activación del trabajo realizado en anteriores sesiones, el grupo se enfrenta al proceso de escritura.			
39	C: ¿Estos son los datos?		C. pregunta sobre la planificación que elaboraron en la anterior sesión.
40	S: ¿Ya lo vais a pasar a limpio?		
41	C: Esto que pusimos aquí es todo esto, que lo juntamos.		C. intenta relacionar lo que escribieron con la plantilla de planificación.
42	N: Ya, pero es que ahora lo metemos aquí y mejor explicado.		N. revisa la planificación que elaboraron en la anterior sesión.
43	D: Exacto.		
44	N: A ver, ¿cómo empezamos?		
45	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... “La obra ha sido publicada en 1960” “La película...”		D. se refiere al texto que seleccionaron como modelo. La contraportada de la obra.
46	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género, tema.		En la plantilla de planificación los datos aparecen en el primer apartado.
47	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.		D. revisa la planificación propuesta en la plantilla a partir del modelo que han seleccionado.
48	C: Al final, no, detrás de Harper Lee. Eso.		
49	N: En el libro los datos podemos ponerlos detrás o delante.		
50	D: Claro. Lo pasamos al final. Al final, no detrás de esto, cuando dice Harper Lee. Podemos ponerlo debajo y aquí ya pensamos en lo importante.		

Figura 273. Ejemplo 10. Grupo 3. E9

- Añaden un párrafo que aparece en el modelo seleccionado en el que ofrecen datos sobre la adaptación cinematográfica que se realizó de la novela:

E13. Séptima sesión de escritura. Las alumnas textualizan la valoración de los elementos de la novela.			
182	C: Y ahora ya pasamos a la... recomendación		Tras haber comentado las características del lugar en el que transcurre la historia, C. plantea elaborar la recomendación de la obra.
183	N: Y luego ya por último los elementos...		N. sigue la estructura que habían aceptado previamente (interv. 47).
184	D: Y ahora pasamos a la recomendación.		
185	N: Y luego ponemos el año de publicación y todo eso.		
186	S: Y después la recomendación, si no, no tiene sentido... Tiene que ir antes eso y lo último de todo la recomendación. Después de recomendarlo, a ver, espera, que el año de publicación es...		S. cuestiona la estructura que plantean C. y N. Lo hace comparándolo con la representación mental que ella se ha representado en la cual la recomendación sería la última parte.
187	D: Tiene razón. Primero el año de publicación y toda la pesca y luego que ganó dos Óscars.		D. compara las dos alternativas y evalúa positivamente la de S. Esta será la que aparezca en el borrador y el texto final.

Figura 274. Ejemplo 31. Grupo 3. E13.2

- Durante el proceso de composición escrita, las alumnas integran ideas en las que se informa y se valora la novela:

E11. Séptima sesión de escritura. El grupo se plantea la escritura de la valoración de la obra.			
94	S: En la valoración hay que meter el lugar, los personajes...		
95	C: El argumento y el lugar.		
96	N: Podemos enganchar la valoración a cuando...		
97	D: Es que enganchar tanto... Ya hemos enganchado todo esto.		

98	N: Tiene que tener primero... luego valoración.		
99	D: Pero si primero ponemos en la estructura... y luego ya metemos la valoración y luego vamos a hablar otra vez de todos los personajes, queda un poco chungo.		D. evalúa las propuestas de estructura para la reseña. Se hace una representación mental del texto que proponen sus compañeras y evidencia errores que pueden presentar. En el borrador y texto final se seguirá la estructura que defiende D.
100	N: Tipo como explicar pero resumido.		
101	N: Si queréis lo enganamos.		
102	D: A ver...Vale, no pasa nada, no pasa nada. “y respeto”.		
103	C: <i>Es una niña. En un lugar.</i>		
104	D: <i>En un lugar</i> , es que, es un lugar que es frío, en el que la gente no sale casi a la calle y todo eso... hay que ponerlo.		
105	C: Vale, pues eso lo enganamos.		

Figura 275. Ejemplo 11. Grupo 3. E11

- El título del texto elaborado no es adecuado al género.
- El último párrafo se corresponde con la recomendación de la novela. Este párrafo está introducido por una construcción formada por sujeto, verbo *estar* y adjetivo *recomendado*. Esta construcción para introducir la recomendación aparece en varios grupos.
- Es un texto autónomo y descontextualizado. No se construye su sentido por la plantilla de planificación que ofrece la SD.
- No se puede establecer una relación directa con los modelos de inicios de reseñas que aparecían en la SD, pero el inicio de su texto está alejado de construcciones escolares comunes en textos de alumnos en los que no ha habido intervención didáctica. Como se registra en las grabaciones, las alumnas optan por un inicio en el que se hace referencia a la obra del escritor.
- Las alumnas introducen en su texto los recursos lingüísticos secuenciados en el proyecto de lengua: las preguntas retóricas y las marcas enunciativas.

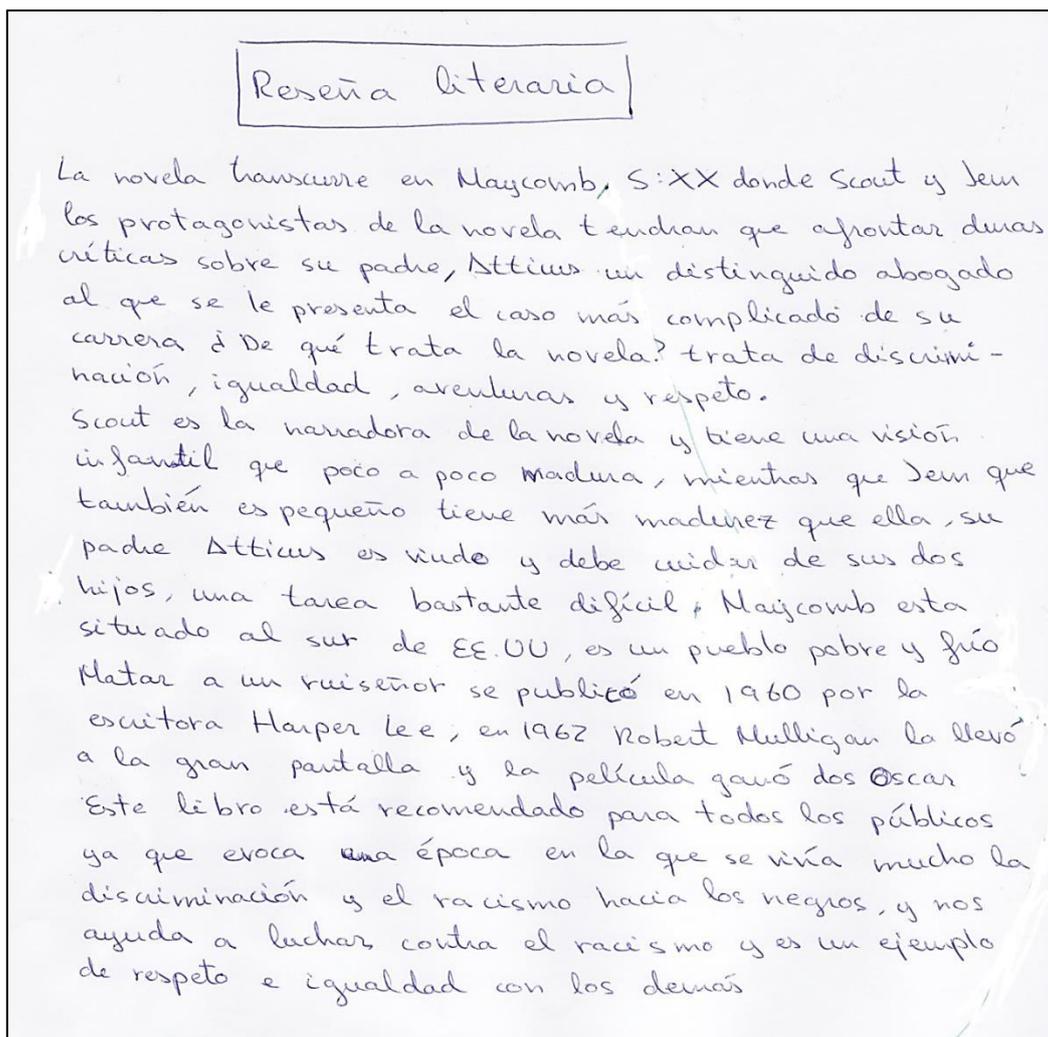


Figura 276. Grupo 3. Texto final

Reseña literaria
<p>La novela transcurre en Maycomb S:XX donde Scout y Jem los protagonistas de la novela tendrán que afrontar duras críticas sobre su padre, Atticus un distinguido abogado al que se le presenta el caso más complicado de su carrera ¿De qué trata la novela? Trata de discriminación, igualdad, aventuras y respeto.</p>
<p>Scout es la narradora de la novela y tiene una visión infantil que poco a poco madura, mientras que Jem que también es pequeño tiene más madurez que ella, su padre Atticus es viudo y debe cuidar de sus dos hijos, una tarea bastante difícil. Maycomb esta situado al sur de EE.UU, es un pueblo pobre y frío.</p>
<p>Matar a un ruiseñor se publicó en 1960 por la escritora Harper Lee, en 1962 Robert Mulligan la llevó a la gran pantalla y la película ganó dos Oscar.</p>
<p>Este libro está recomendado para todos los públicos ya que evoca una época en la se vivía mucho la discriminación y el racismo hacia los negros, y nos ayuda a luchar contra el racismo y es un ejemplo de respeto e igualdad con los demás.</p>

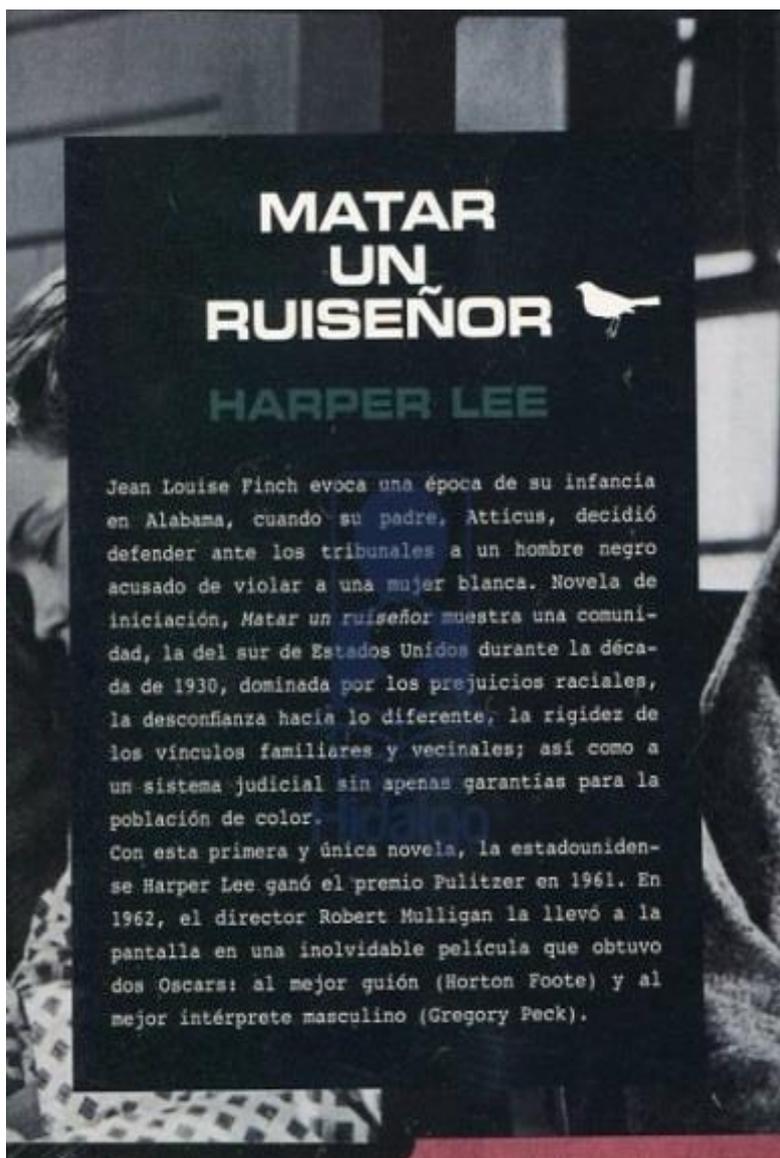


Figura 277. Modelo contraportada

Por tanto, podemos afirmar que la lectura y análisis de los modelos de género ha ayudado a las alumnas a establecer categorizaciones prototípicas de la reseña de lectura y, por tanto, se han representado mentalmente el género (integración de información y valoración, información sobre premios o reconocimientos a la calidad de la obra).

Sin embargo, el hecho de que las alumnas hayan construido un texto muy cercano al modelo nos lleva a afirmar, que aunque hay representación mental del género, no hay todavía interiorización del estereotipo.

10. 4. Análisis del texto producido por el Gr. 4

En la sexta sesión las alumnas seleccionan la reseña titulada *Náufragos* como modelo para su texto. Este modelo las guiará en la escritura en el inicio (véanse figura 55 y 153) Sin embargo, en la séptima sesión olvidan esta elección y tomarán la plantilla como guía de la escritura. En este análisis comparemos el texto final que elaboraron las alumnas, el modelo de género que seleccionaron y la plantilla de planificación.

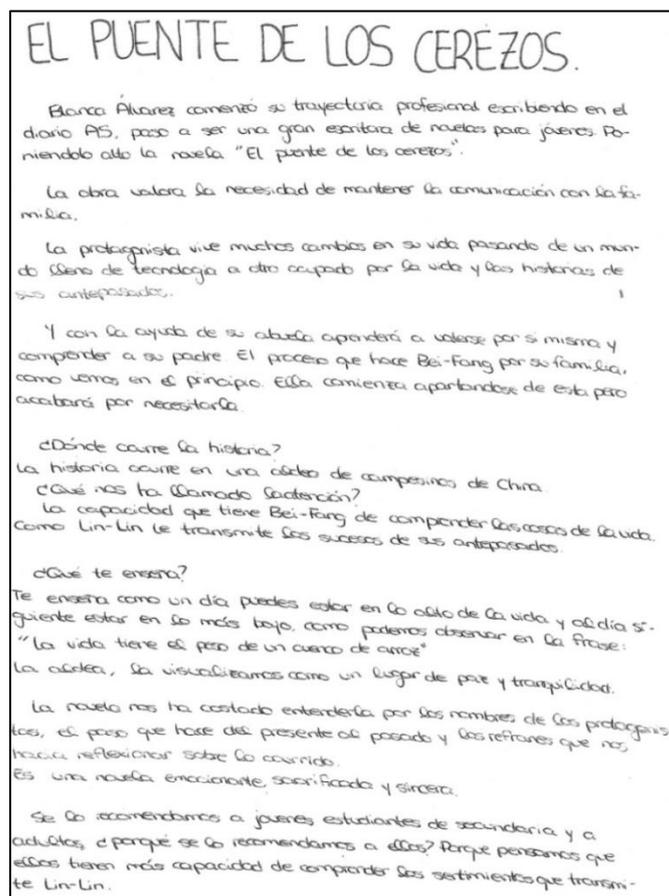


Figura 278. Grupo 4. Texto final

EL PUENTE DE LOS CEREZOS

Blanca Álvarez comenzó su trayectoria profesional escribiendo en el diario AS, paso a ser una gran escritora de novelas para jóvenes. Poniéndolo alto la novela "El puente de los cerezos".

La obra valora la necesidad de mantener la comunicación con la familia.

La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por la vida y las historias de sus antepasados.

Y con la ayuda de su abuela aprenderá a valerse por sí misma y comprender a su padre. El proceso que hace Bei-Fang por su familia, como vemos en el principio. Ella comienza apartándose de esta pero acabará por necesitarla.

¿Dónde ocurre la historia?

La historia ocurre en una aldea de campesinos de China.

¿Qué nos ha llamado la atención?

La capacidad que tiene Bei-Fang de comprender las cosas de la vida. Como Lin-Lin le transmite los sucesos de sus antepasados.

¿Qué te enseña?

Te enseña como un día puedes estar en lo alto de la vida y al día siguiente estar en lo más bajo, como podemos observar en la frase:

"La vida tiene el peso de un cuenco de arroz"

La aldea, la visualizamos como un lugar de paz y tranquilidad.

La novela nos ha costado entenderla por los nombres de los protagonistas, el paso que hace del presente al pasado y los refranes que nos hacen reflexionar sobre lo ocurrido.

Es una novela emocionante, sacrificada y sincera.

Se lo recomendamos a jóvenes estudiantes de secundaria y a adultos, ¿por qué se lo recomendamos a ellos? Porque pensamos que ellos tienen más capacidad de comprender los sentimientos que transmite Lin-Lin.

Náufrago, un relato contemporáneo

Desde hace más de veinte años, Joan de Deu Prats (1962) viene publicando su obra literaria, en la que destacaría como títulos significativos *Los patines de Sebastián* (Círculo de Lectores, 2004), *Porgy and Bess* (Hipotesis, 2004) y *El hombre invisible* (Anaya, 2006), en los que el autor pone a sus personajes, varones de distinta edad, en el camino que lleva al encuentro de sí mismos partiendo de una ausencia hasta llegar a descubrirse en el espejo de una relación amorosa.

En *Náufrago*, publicada en el original catalán por Barcanova en 2005, y por Anaya en castellano en 2010 el protagonista va a recorrer similar camino interiorizando el papel de un héroe que, como algunos héroes clásicos, ha de olvidar quién es, incluso su propio nombre, para arrostrar la llamada del destino y poner en juego su vida adentrándose conradianamente en el viaje hasta las brumas de un silente río que, quizá, ocultan el acceso al país de las almas.

El héroe peleará por alcanzar una nueva conciencia de sí tras abandonar antiguos linaje y oficio para conquistar una existencia más plena en la que hallará, amor, pertenencia y lucha por la equidad. Aparte de la “pista” ecológica que guía su acción, lo que me parece más interesante de la novela es la estructura narrativa que hace converger el pasado (personal y generacional) y el presente en el relato de la acción argumental; y, sobre todo, los silencios que la voz del narrador permite percibir y ofrece a los lectores para llenar con nuestra propia voz. Silencios en la inmensa quietud del curso del río en la isla oriental; en el remanso de la biblioteca y sus jardines que preservan un paréntesis de bienestar en medio del tráfigo urbano; en la mirada de la joven y sabia amante...

Una novela de iniciación cuya lectura invita al crecimiento y a confiar en la literatura de calidad que se publica en colecciones para jóvenes por su contemporaneidad (temática, estructural) aún en la lealtad a la tradición literaria, por su potencialidad para dar sentido y por su capacidad para ser disfrutada.

Luis Arizaleta 24 febrero, 2011

Figura 279. Modelo 1

A partir del análisis de los textos observamos:

- El texto final que elaboraron las alumnas tiene una distribución en párrafos inadecuada. Si consideramos el espaciado, hay ocho párrafos, pero si tenemos en cuenta los puntos y aparte, el texto estaría dividido en más párrafos. A esto se añaden los epígrafes formados por preguntas retóricas.
- La comparación de la plantilla de planificación y del texto final nos evidencia que las alumnas siguen los subapartados que aparecen en esta ayuda para estructurar su texto en párrafos. El primer y el tercer párrafo son los únicos en los que se observan similitudes con el modelo de género que seleccionaron: el primero se vincula con el inicio del modelo (una referencia a la trayectoria profesional del escritor) y el tercero muestra elementos en común con el modelo (una explicación de la trayectoria vital del personaje protagonista de la novela).
- El resto de párrafos están redactados siguiendo el orden de la plantilla: el segundo párrafo incluye el tema de la novela reseñada y en el cuarto se valoran

dos personajes de la obra; en el quinto párrafo se indica el lugar donde transcurre la historia y los aspectos que les han llamado la atención; en el sexto párrafo se valora el mensaje que quiere transmitir la novela, para pasar a comentar las dificultades de lectura que han tenido en el séptimo. En el último párrafo, se recomienda la novela a un lector determinado.

- El texto está titulado siguiendo los modelos de género que ofrece la secuencia.
- No es un texto autónomo sino que es un intercambio conversacional con la plantilla. Esto se puede observar en el uso de la conjunción y para iniciar párrafo, o en frases que funcionan como respuestas a los subapartados de la plantilla (párrafos quinto y séptimo).
- El inicio del texto elaborado por las alumnas tiene similitudes con el modelo que han seleccionado. Como hemos indicado, realizan una breve introducción a la trayectoria literaria de la escritora.
- Las alumnas introducen en su texto los recursos lingüísticos secuenciados en el proyecto de lengua: las preguntas retóricas y las marcas enunciativas.

En este caso, podemos afirmar que la lectura y el análisis de los modelos de género no han contribuido a que las alumnas se representaran el género discursivo. No hay muestras de que establecieran categorizaciones prototípicas de la reseña de lectura. Las alumnas elaboran un texto que depende de la plantilla de planificación, por lo que no es un texto descontextualizado o autónomo.

Se observa que las alumnas tienen dificultades para discriminar las características prototípicas y las características periféricas del género, por lo que no alcanzan el prototipo del género, sino un *efecto de prototipo*, esto es, un modelo cognitivo idealizado, una simplificación esquematizada a partir de su percepción. Además, han creado asociaciones entre el género que tienen que elaborar y la representación mental del texto que han escrito por *semejanzas de familias*, es decir, a través de la integración de la representación mental de su texto en la categoría de reseña de lectura por una semejanza que las alumnas han establecido como prototípica. Quizá esta semejanza se encuentre en la intencionalidad de los dos textos. A esto se añade que las alumnas no superan el nivel de categorización superordinado que estableció la teoría del nivel

básico (Cuenca y Hilferty, 1999): no consiguen abstraer las características del género ni discriminar los elementos que singularizan los textos.

10.5. Análisis del texto producido por el Gr. 5

En la séptima sesión los alumnos seleccionan para empezar su reseña los modelos que se inician haciendo referencia a algún elemento de la obra (portada, título o personaje):

E12. Séptima sesión de escritura.			
J. y Y. ya han decidido qué modelo tomarán para iniciar su reseña.			
98	J: Medio crítica, medio resumen		
99	Y: <i>La historia transcurre en China</i>		
100	J: Muy bien, muy bien. A ver, hemos elegido el 3. Tenemos que hacer referencia a algo de la portada o al título, algo así... por dios. En la portada sale un fantasma chino por lo tanto transcurre en China.		

Figura 280. Ejemplo 21. Grupo 5. E12.2

En este análisis comparemos el texto final que elaboraron los alumnos, dos modelos de género que aparecen en la secuencia y la plantilla de planificación.

El Puente de los Cerezos

El título de referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos hechos importantes.

Bei-Fang, una chica joven enamorada se ve forzada a la orden de su padre a permanecer con su abuela en el pueblo de Yuz-Hai durante un tiempo. Bei-Fang no entendía esa orden de su padre, pero la acató.

Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, trabajan mucho pero tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.

Durante la estancia de Bei-Fang, aprende hábitos que desconocía.

Lin-Lin cuenta historias todas las tardes a Bei-Fang sobre dos hermanas. La hermosura de una de las hermanas llega a oídos del Señor y decide que sea una de sus esposas. Antes de que marchara, las hermanas idearon un idioma secreto (Nüshu) mediante símbolos en tejidos. Se comunican así durante años; se enviaban regalos y otras cosas. Pero un día el Señor, descubre que el jardinero que construía su jardín real, tenía un romance con la joven esposa, el Señor los condenó a una muerte lenta con unos tejidos venenosos.

Nos ha parecido una novela bastante buena por que muestra la cultura milenaria de otro país. Se lo recomendaríamos a cualquier lector que le guste las novelas románticas.

Figura 281. Grupo 5. Texto final

El Puente de los Cerezos

El título hace referencia a la historia que contaba la abuela Lin-Lin a Bei-Fang ya que en el puente de los cerezos se relata gran parte de la historia y ciertos hechos importantes.

Bei-Fang, una chica joven enamorada se ve forzada a la orden de su padre a permanecer con su abuela en el pueblo de Yuz-Hai durante un tiempo. Bei-Fang no entendía esa orden de su padre, pero la acató.

Bei-Fang se aloja con su abuela Lin-Lin, una anciana que en su juventud la vida era muy difícil, trabajan mucho pero tenían mucho para comer por la guerra que sufrían y por ese motivo pasaban hambre.

Durante la estancia de Bei-Fang, aprende hábitos que desconocía.

Lin-Lin cuenta historias todas las tardes a Bei-Fang sobre dos hermanas. La hermosura de una de las hermanas llega a oídos del Señor y decide que sea una de sus esposas. Antes de que marchara, las hermanas idearon un idioma secreto (Nüshu) mediante símbolos en tejidos. Se comunican así durante años; se enviaban regalos y otras cosas. Pero un día el Señor, descubre que el jardinero que construía su jardín real, tenía un romance con la joven esposa, el Señor los condenó a una muerte lenta con unos tejidos venenosos.

Nos ha parecido una historia bastante buena por que muestra la cultura milenaria de otro país. Se la recomendaríamos a cualquier lector que le guste las novelas románticas.

Joan Manuel Gisbert, *La feria de la noche eterna*, Zaragoza: Edelvives, 2011

Buscando una referencia que sirva para entender qué tipo de literatura hace Joan Manuel Gisbert y que, al mismo tiempo, ayude a relacionar sus características generales con esta novela, me he encontrado con el texto de una conferencia impartida por la especialista en LIJ Rosa Huertas Gómez cuyo título, *El misterio en la obra de Joan Manuel Gisbert*, ilustra a la perfección uno de los pilares básicos en los que se asienta el trabajo del autor catalán.

Suzy Lee, *El pájaro negro*,
Traducción de Albert Vitó Godina
Cádiz: Barbara Fiore, 2010

Resulta revelador comparar la cubierta de este nuevo título de Suzy Lee (*La ola, Sombras, Espejo*) con su edición original coreana y francesa (2007), donde el pájaro es el protagonista absoluto, en consonancia con el título. La edición española de Barbara Fiore, sin embargo, parece algo más sutil. Mancha muy poco espacio con una ilustración en la que el pájaro negro es la sombra que proyecta una niña, y extiende sus alas del mismo modo que ella extiende sus brazos, en una pose de felicidad, de ligereza, de alivio. No sabemos si esta ilustración formaba parte del interior de las ediciones antes mencionadas (aquí también ocupa la anteportada), ya que tiene un trazo distinto, mucho más fino, quizá por haber sido reducida de tamaño.

Figura 282. Modelos 2 y 3

El análisis de los textos siguiendo las preguntas que nos formulamos en la introducción de este capítulo muestra que:

- El texto final que elaboran los alumnos está compuesto por seis párrafos. Estos párrafos no están ajustados a las tres partes que se establecieron tanto durante la planificación como durante la elaboración de la ficha de revisión. Todos los párrafos, excepto el último, están dedicados a informar sobre la obra. El último incluye una breve valoración y recomendación de la novela.
- El texto está titulado siguiendo los modelos de género que ofrece la secuencia.
- No está integrada la información y la valoración.
- Es un texto autónomo y descontextualizado.
- Los vínculos entre los modelos y el texto de los alumnos se observan en:
 - a) El tipo de inicio que seleccionan los alumnos es el que se hace referencia a algún elemento de la obra:

E13. Séptima sesión de escritura.

Los alumnos revisan la propuesta de Y. de inicio del texto

114	Y: <i>La historia transcurre en China.</i> Ponlo.		
115	J: Pero ahí no estás haciendo referencia a nada de la obra.		

	Escribe.		
116	Y: Capici.		
117	J: A ver... <i>Dado que en China hay muchos cerezos el título se llama...</i>		
118	Y: Es una mierda.		
119	J: Lo sé, pero es lo único que hace referencia al título.		

Figura 283. Ejemplo 22. Grupo 5. E13.1

b) El sintagma inicial del texto: en los dos casos está formado por el sustantivo “referencia”: “Buscando una referencia”/“El título da referencia a”.

Este inicio está alejado de construcciones escolares comunes en textos elaborados sin una intervención didáctica. En cambio, el último párrafo sí que incluye una construcción de este tipo “Nos ha parecido”.

- En el texto no aparecen preguntas retóricas, pero sí marcas enunciativas del emisor.

Al igual que en el análisis del texto final del Gr. 4, podemos afirmar que la lectura y el análisis de los modelos de género no han contribuido a que los alumnos se representaran el género discursivo. No hay muestras de que establecieran categorizaciones prototípicas de la reseña de lectura. Sin embargo, a diferencia del Gr. 4, sí que elaboran un texto autónomo.

Uno de los alumnos de este grupo es consciente de que no han elaborado una representación del género (E15), es decir, de que no han discriminado las características prototípicas. De hecho, en el análisis de los textos se puede observar que se han centrado en características periféricas del género que acercan las reseñas a otro género: el resumen.

Este grupo acaba el texto fuera del aula. En ese momento añadirán el último párrafo, que, como hemos visto, incluye una breve valoración y recomendación. Por ello, podemos deducir que son conscientes de que su texto no se ajusta al género. Esta evaluación sería el resultado de una comparación entre su texto y una representación mental más cercana a la reseña literaria. Tras diagnosticar este problema, intentan resolverlo añadiendo este párrafo.

Así pues, en este caso, dos ayudas de la secuencia didáctica (los modelos y la ficha de revisión) contribuyen a que los alumnos establezcan categorizaciones prototípicas que los ayudan a revisar su texto⁷². Estas categorizaciones les permiten comparar los dos textos, el intentado y el escrito, es decir, les permiten discriminar sus rasgos, diagnosticar el problema de su texto y, tras ello, resolverlo.

Por tanto, consideramos que este grupo inicia un proceso de aprendizaje que, en términos de la teoría del nivel básico, le aleja del nivel superordinado para acceder al nivel básico. Como ya hemos comentado en el apartado 4.3, el nivel superordinado de categorización les impide discriminar las características de los textos para establecer prototipos, que son las categorizaciones que permiten el acceso a las representaciones mentales de los géneros y de ahí a las representaciones mentales sociales y prefijadas (los estereotipos). En este caso, observamos que el proceso de aprendizaje se inicia, ya que diagnostican el problema de su texto, pero no concluye.

10.6. Conclusiones sobre la apropiación del estereotipo

El análisis de los textos finales elaborados por los alumnos comparándolos con la plantilla de planificación que ofrece la secuencia y los modelos de género que seleccionan muestra que:

1. El Gr. 1 consigue apropiarse del estereotipo y, por tanto, concluir el proceso de aprendizaje del género discursivo eje de la secuencia didáctica.
2. El Gr. 3 no consigue apropiarse del estereotipo, aunque sí elabora una representación mental del género que le guía durante la escritura.
3. Los Gr. 2, Gr. 4 y Gr. 5 no elaboran una representación mental del género porque no aíslan las características prototípicas de la reseña. Esto les impide diferenciar este género de otros y por ello no pueden comparar dos representaciones y diagnosticar los problemas de su texto.

Aunque estos tres grupos no elaboran esta representación se observan diferencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos:

⁷² Esta revisión está apoyada en las operaciones de comparación entre el texto que elaboran y el texto deseado, de diagnóstico del problema tras la evaluación que se desencadena por la comparación y de los intentos por resolverlo.

- El Gr. 4 es el que tiene más dificultades. El hecho de que elabore un texto que se convierte en un intercambio conversacional con la plantilla, por lo que no es un texto descontextualizado y autónomo, obstaculiza aún más el establecimiento de categorías prototípicas que le permitan crear una representación mental del género. Por ello, no pueden comparar su texto con una representación mental más acorde al género. Esto les impide ser conscientes de los problemas que presenta su texto final.
- El Gr. 5 elabora un texto autónomo pero alejado del género discursivo. Este grupo tiene dificultades para crear una representación mental del género, pero en determinado momento del proceso de escritura, en el episodio en el que se elabora la ficha de revisión, se percatan de que no están construyendo un texto ajustado al género e intentan solucionar el problema.
- El Gr. 2 no elabora una representación mental del género pero consiguen escribir un texto correcto y autónomo que recoge el contenido trabajado en la secuencia didáctica.

En la siguiente figura se sintetizan las características de los textos elaborados por cada grupo:

Grupo	Texto autónomo	Representación del género	Adaptación de la plantilla	Apropiación del estereotipo
1	x	x	x	x
2	x			
3	x	x	x	
4				
5	x			

Figura 284. Cuadro síntesis: características de los textos finales

De esta síntesis de las características del proceso de escritura de los grupos se desprende:

1. El grupo que no es consciente de sus dificultades y que elabora un texto más deficitario no consigue acceder al primer nivel del proceso: elaborar un texto autónomo.
2. Los grupos que no elaboran una representación mental del género no consiguen adaptar la propuesta de estructura que ofrece la plantilla, es decir, no revisan ni

reformulan los planes iniciales, por lo que se confirma que la representación mental del género contribuye a las revisiones de las planificaciones iniciales. Esto supone que estas representaciones activan la recursividad de las fases y el acceso niveles más complejos de los textos.

3. Los grupos que crean representaciones del género que los guían durante el proceso revisan y reformulan sus planes iniciales. Sin embargo, no por ello se concluye el proceso de apropiación del estereotipo (véase el caso del Gr. 3).

11. CONCLUSIONES

Esta investigación se centra en los modelos de género que, como mecanismos reguladores del proceso de composición escrita, inciden en las operaciones de escritura. En la primera parte de nuestra investigación se han concretado los modelos sociocognitivos de escritura y las aproximaciones teóricas a los procesos de regulación cognitiva, a la evaluación formativa entendida como una intervención didáctica que favorece la regulación del aprendizaje y al lugar de los géneros discursivos en la enseñanza de la escritura.

En la segunda parte se han analizado los procesos de escritura que siguen los grupos seleccionados en la investigación, las transformaciones textuales que se plantean de sus textos, los usos de modelos durante el proceso y las diferentes fases del proceso por el que se accede al estereotipo.

Las conclusiones que presentamos en este capítulo ofrecen una síntesis de las conclusiones parciales del análisis de datos realizado en relación con las preguntas y los objetivos de investigación que nos planteamos en el capítulo 5.

Hemos organizado este capítulo en cuatro grandes ejes: 1) cómo incide el uso de los modelos de género en las operaciones de escritura, 2) qué funciones de regulación cognitiva adoptan los modelos de género, 3) por qué los modelos de género se convierten en instrumentos de evaluación y 4) cómo contribuyen los modelos de género a la apropiación del estereotipo.

Las ideas clave de cada eje son:

1. La incidencia de los modelos de género en las operaciones de escritura:
 - 1.1. La representación mental del texto y la recursividad de las fases de planificación y de revisión.
 - 1.2. El acceso al modelo de escritura *transformar el conocimiento*.
 - 1.3. La revisión como una comparación entre la representación mental del texto y el texto que se elabora.
 - 1.4. Las dificultades de los alumnos para revisar niveles profundos de sus textos.
2. Los modelos de género como reguladores del proceso de escritura:
 - 2.1. La necesidad de mecanismos reguladores durante el proceso de aprendizaje de la escritura.
 - 2.2. Las funciones de las regulaciones externas que ofrece la SD durante el proceso de escritura.
 - 2.3. Las operaciones de regulación durante el proceso de escritura.
 - 2.4. Los momentos en los que se recurre a las ayudas para regular el proceso de escritura.
 - 2.5. Las aportaciones de los modelos de género a la metacognición.
3. Los modelos de género como instrumentos de evaluación:
 - 3.1. La aportación de los modelos de género a los objetivos de aprendizaje.
 - 3.2. La apropiación de los modelos de género como instrumentos de evaluación.
4. La contribución de los modelos de género a la apropiación del estereotipo:
 - 4.1. La representación mental del género como elemento esencial del proceso de escritura.

4.2. La selección de modelos de género y su secuenciación en los proyectos de lengua.

4.3. La lectura y el análisis de modelos desde la teoría de los prototipos y desde la teoría del nivel básico.

4.4. El acceso al estereotipo a partir del establecimiento de categorías prototípicas de los géneros.

El objetivo de la selección de estas ideas clave es mostrar la relación entre las conclusiones parciales extraídas a partir de los análisis del proceso de escritura que siguen los grupos, de los niveles textuales y comunicativos que se plantean de sus textos y del proceso de apropiación del estereotipo de cada grupo.

11.1. La incidencia de los modelos de género en las operaciones de escritura

Los modelos de género discursivo que se leen y se analizan durante el proceso de composición escrita constituyen un factor contextual que repercute en varios aspectos vinculados con las operaciones de escritura: en la construcción de una representación mental, en la recursividad de las fases (11.1.1), en el acceso a una transformación del conocimiento durante la escritura (11.1.2), en la operación de comparación entre alternativas textuales que desencadena revisiones (11.1.3) y en la revisión de aspectos complejos del texto (11.1.4).

A continuación, mostramos las conclusiones de nuestra investigación sobre cada uno de estos aspectos del proceso de elaboración textual.

11.1.1. La representación mental del texto y la recursividad de las fases de planificación y de revisión

Los datos resultantes del análisis de las interacciones en función de las operaciones de escritura que se llevan a cabo (véase capítulo 7) y de los momentos en los que usan los modelos (véase capítulo 9) nos muestran vínculos entre el uso de los modelos de géneros y la recursividad o linealidad de las fases de escritura. En todos los casos se observa que los alumnos usan o pretenden usar los modelos para hacerse una representación mental del texto que deben realizar y que, cuando se usan los modelos con esta función, las operaciones de planificación y de revisión se interrelacionan.

Sin embargo, se observan diferencias en los procesos de escritura:

1. Los alumnos más expertos leen, analizan y seleccionan un modelo de género como referencia para escribir el texto y, en estos casos, se producen revisiones o reformulaciones de los planes iniciales (véanse 8.1.1 y 8.1.3). La selección de un modelo como referencia, que incorpora otras experiencias previas o textos leídos (consúltese un análisis más detallado en 11.1.3), contribuye a la representación mental del género, que se activa durante diferentes momentos del proceso de escritura, lo que permite revisar y reformular las planificaciones previas a lo largo de todo el proceso. Los procesos de escritura que siguen estos alumnos se caracterizan también por presentar un equilibrio en el número de intervenciones que dedican a cada fase de escritura.

2. Los alumnos menos expertos tienen dificultades para elaborar una representación mental del género (por lo que no consiguen ampliar el repertorio de representaciones textuales que pueden activar durante el proceso) o para activar la representación mental a lo largo del proceso, a pesar de que han leído y analizado modelos de género y de que durante el desarrollo de la secuencia didáctica se indica explícitamente que la selección de un modelo los ayudará en la escritura.

Esto obstaculiza la revisión de los planes iniciales, porque los alumnos no alteran la primera representación mental del texto que surge de la plantilla de planificación que ofrece la secuencia didáctica, ya que las operaciones de escritura se jerarquizan según la linealidad textual (véase 11.5.2), por ello, la planificación inicial no se modifica durante el proceso.

Además, los procesos de escritura que siguen estos alumnos están dominados por una operación que no es, en ningún caso, de revisión:

- Los que tienen más dificultades para elaborar un texto contextualizado o autónomo o para hacerse una representación mental de su texto dedican muchos episodios a planificar a partir de la plantilla que ofrece la secuencia, sin que esto repercuta en la calidad del texto final (aspecto que ya señalaron Hayes y Flower en 1980) ni en la complejidad de la revisión.
- Por el contrario, los alumnos que escriben un texto autónomo y descontextualizado, pero no adecuado al género, dedican la mayor parte del tiempo a textualizar. En este caso los alumnos no se plantean conflictos

vinculados con la situación retórica de su escrito que desencadenen la revisión de los planes iniciales o la escritura de un texto más adecuado al género.

Estos alumnos no expertos tienen dificultades (tal y como indicaron Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1982) para cambiar sus planes iniciales, que, en nuestra secuencia didáctica, están condicionados por la plantilla de planificación. Esta investigación sitúa una de las causas de estas dificultades en los problemas que tienen para elaborar una representación mental del texto a partir de los modelos de género discursivo (este aspecto lo desarrollamos en 11.4.1 y 11.4.3).

Así pues, nuestro análisis confirma que la representación mental del texto es una de las claves del proceso de composición escrita y que esta representación se convierte en una guía para la revisión textual que puede activar reformulaciones de las planificaciones previas. Los modelos de género discursivo usados en el proceso contribuyen a la construcción de esta representación mental, por lo que son un factor determinante en la recursividad de las operaciones de planificación y revisión.

11.1.2. El acceso al modelo de escritura transformar el conocimiento

De la observación y del análisis de las interacciones que se dan en el aula (véase capítulo 7) se desprende que los alumnos que usan los modelos como referencia a lo largo del proceso, es decir, que crean una representación mental del género que los guía durante el proceso, acceden al modelo *transformar el conocimiento* al plantearse conflictos que surgen de la propuesta inicial de planificación que ofrece la secuencia didáctica y de los objetivos que van reelaborando a medida que avanza su proceso de escritura (véase 10.6). Esta reelaboración de objetivos está desencadenada por el uso de modelos, ya que su lectura y su análisis muestran a los alumnos nuevas propuestas de organización de las ideas, que ellos evalúan contrastándolas con la propuesta de la plantilla y/o con el espacio retórico que han creado para su texto. Por ello, afirmamos que este modelo de *transformar el conocimiento* amplía la experiencia como escritores de los alumnos.

En cambio, el proceso de escritura de los grupos que no elaboran una representación mental del género se puede describir siguiendo el modelo de *decir el conocimiento*: el contenido se adapta a una superestructura inicial (en este caso es la propuesta de

planificación que ofrece la secuencia didáctica) que no es reformulada durante el proceso. Esto supone que no se da un conflicto entre el contenido y la situación retórica, por lo que los alumnos no se plantean alterar los planes iniciales ya que no identifican discrepancias entre estos planes y el espacio retórico de su texto o las características del género que tienen que elaborar. En palabras de Bereiter y Scardamalia (1987), los alumnos están en proceso de poder manipular mentalmente el texto, es decir, de convertir la planificación en un “objeto de contemplación” (véase 1.6.1.), pero aún no han dado ese paso que los acerca al modelo de *transformar el conocimiento*.

Sobre el acceso al modelo de *transformar el conocimiento*, nuestra investigación muestra que se puede alcanzar en diferentes fases del proceso. Los alumnos expertos acceden a este modelo de escritura en el inicio de la elaboración textual, sin embargo, hemos observado que uno de los grupos con dificultades durante la escritura incluye una revisión de los planes iniciales (a partir del conflicto entre el espacio retórico y el contenido de su texto, véase 8.5.1) en los momentos finales del proceso, gracias a la ayuda de la ficha de revisión (véanse 9.2.5.1 y 9.3.1).

Así, los modelos de género discursivo pueden ser un instrumento para pasar de *decir el conocimiento* a *transformarlo*, por lo que promover su uso en los proyectos de lengua contribuye a:

1. Modificar los procesos cognitivos durante la escritura, porque los modelos de género pueden plantear conflictos retóricos a los alumnos, promueven evaluaciones de sus escritos que llevan a los alumnos a replantearse sus objetivos iniciales y los ayudan a ser conscientes de los cambios cognitivos que se producen durante el aprendizaje (véase 11.2.5).

2. Cambiar la enseñanza de la escritura, puesto que, como señalan varios autores (véanse 1.1 y 1.4), la mayoría de prácticas escolares siguen los modelos de escritura de *decir el conocimiento* y no abordan la revisión como una operación compleja que afecta a diferentes niveles comunicativos y lingüísticos.

11.1.3. La revisión como una comparación entre la representación mental del texto y el texto que se elabora

Para analizar cómo repercute la comparación entre la representación mental y el texto que se elabora hemos tenido en cuenta las interacciones de los alumnos en las que se observan intervenciones que explicitan una comparación que desencadena la

evaluación del texto (véanse capítulo 7 y 8) y el análisis en el que se comparan los modelos y los textos elaborados por los alumnos (capítulo 10). Esta representación del texto coincide en algunos alumnos con una representación del género (para un análisis más detallado de las conclusiones sobre este aspecto, consúltese el apartado 4 de este capítulo).

La representación mental que elaboran los alumnos, por un lado, se nutre de las ayudas que ofrece la secuencia didáctica y, por otro, interactúa con los conocimientos previos que los alumnos activan durante la escritura. Estos conocimientos previos (véanse 1.5.3 y 4.5 y figura 26, figura 108, figura 118, figura 152, figura 265) remiten a la experiencia que tienen, bien como lectores de esos géneros, bien como escritores, (en este caso, son conocimientos previos sobre las características de textos similares o sobre los procesos de escritura).

Esta construcción de las representaciones mentales de los textos a partir de factores que dependen de la secuencia didáctica (nos referimos a las ayudas) y de factores que se corresponden con la experiencia lectora y escritora aparece en todos los grupos, pero se observan diferencias en la fase de revisión en función de las dificultades que tienen los alumnos para usar los modelos en la construcción de esta representación mental:

1. Los alumnos con menos dificultades durante el proceso de escritura crean esta representación a partir de los modelos de género que aparecen en la secuencia didáctica o que seleccionan en otras fuentes textuales. La comparación entre el texto que están elaborando y la representación mental del género genera revisiones que introducen en diferentes momentos del proceso.

2. Los alumnos que no consiguen apropiarse del género a partir de los modelos optan por seguir una representación mental del texto creada a partir de la plantilla de planificación de la secuencia. En estos casos, nos encontramos con alumnos que no son conscientes de los problemas de su texto o que optan por no solucionarlos (véase 9.1.5.1), ya que no construyen una representación mental adecuada por lo que no se ponen en práctica las estrategias de revisión: saber construir una representación que permita una comparación entre el texto que se produce y el deseado y saber detectar problemas a partir de la evaluación resultante de esta comparación.

3. Se observa también que, como hemos indicado en 11.1.2, una ayuda de la secuencia didáctica, la ficha de revisión, permite que un grupo con muchas dificultades durante el proceso de escritura pueda cambiar la representación mental del texto. Esta modificación de la representación inicial desencadenará la comparación entre el texto deseado y el producido y, por tanto, se activará el proceso de revisión: uno de los alumnos del grupo detectará el problema, lo diagnosticará e iniciará modificaciones para ajustar su escrito a la nueva representación mental.

Así pues, la representación mental que elaboran los alumnos se construye o se activa durante el proceso de escritura y desencadena las operaciones de revisión. No obstante, nuestra investigación muestra que uno de los aspectos que diferencia los procesos de escritura que siguen los alumnos es la elaboración de una representación mental del género discursivo que, por un lado, se active durante el proceso de escritura y que, por otro, se convierta en una referencia para elaborar el texto. Evidentemente la experiencia como lectores y escritores contribuye a que el proceso de escritura pueda ser más complejo, pero, si esta experiencia no se construye a partir del espacio retórico que crea el género, los alumnos no se enfrentan a conflictos dialécticos que contribuyan a ampliar y mejorar sus destrezas comunicativas.

11.1.4. Las dificultades de los alumnos para revisar niveles profundos de sus textos

El análisis de los niveles lingüísticos que abordan los alumnos en las transformaciones textuales de sus escritos nos ha permitido observar el acceso a los niveles profundos de los textos en la revisión (capítulo 8). Este análisis se completa con el apartado 9.2, donde se muestran los momentos del proceso de escritura en los que se observa el uso de las ayudas que ofrece la secuencia didáctica vinculados con las transformaciones textuales.

A partir de estos datos podemos confirmar (véase 1.6) que los alumnos tienen dificultades para revisar niveles profundos del texto que afectan a la globalidad del texto, a la superestructura o que están vinculados con la situación retórica. Estas conclusiones se amplían con los datos que presentamos puesto que muestran que los usos de modelos de género activan las revisiones o las reformulaciones en estos niveles textuales.

No sucede así con el uso de otras ayudas de la secuencia. La plantilla de planificación o la ficha de revisión no están siempre asociadas con estas transformaciones textuales:

1. En el caso de la plantilla, se observa que activa niveles profundos si los alumnos combinan su uso con la lectura, el análisis y la selección de modelos de género como referencia para la escritura.

2. En el caso de la ficha de revisión, se confirma que contribuye a que los alumnos sean más conscientes de los aspectos secuenciados en el proyecto de lengua y reflexionen sobre ellos (Ribas, 2000), pero también se observa que su uso desencadena la introducción de revisiones superficiales que no suponen una mejora del texto o que pueden convertirse en una simple corrección de errores. No obstante, y como ya hemos desarrollado en los apartados anteriores de este capítulo, en el análisis de las interacciones se puede apreciar que un alumno que es consciente de las dificultades que tiene su grupo para representarse el texto que debe elaborar (y por tanto, para fijar un objetivo en su actividad) plantea aspectos profundos de su texto gracias a la ficha de revisión (véase 9.2.5).

Así, los alumnos con dificultades durante el proceso de escritura acceden a evaluaciones de niveles complejos en su texto cuando vinculan la lectura y el análisis de los textos modelo con el texto que están elaborando. El acceso a una reflexión más compleja sobre sus escritos en estos casos se pierde o se debilita cuando se alejan de los modelos de género que seleccionan como referencia para escribir su texto. Por el contrario, los alumnos que usan el modelo como referencia para elaborar su texto introducen revisiones de estos niveles en diferentes momentos.

Por otro lado, como hemos comentado en el apartado 11.1.2, el acceso al modelo de *transformar el conocimiento* se potencia con el uso de los modelos de género en el proceso de escritura y amplía la experiencia de los alumnos como escritores. A esto se añade que este modelo de escritura está vinculado con revisiones más complejas de los textos que, como desarrollamos en este apartado, se activan también cuando los modelos de género discursivo seleccionados son una referencia durante todo el proceso de escritura.

Por tanto, los modelos se convierten en la clave que vincula el acceso a *transformar el conocimiento*, el desarrollo de la conciencia de los alumnos como escritores y la

reflexión sobre aspectos complejos y profundos de los textos. Estos tres aspectos diferencian la revisión en los escritores expertos y los escritores inexpertos (véase 1.6.2). Desde esta perspectiva, la corrección reduce su espacio en la articulación de proyectos de lengua en pro de una concepción de la revisión más acorde con modelos de escritura sociocognitivos.

11.2. Los modelos de género como reguladores del proceso de escritura

Los modelos de género discursivo contribuyen a la regulación del proceso de elaboración textual, imprescindible en situaciones de aprendizaje (11.2.1). Las secuencias didácticas ofrecen ayudas, esto es, regulaciones externas que adoptan diferentes funciones (11.2.2) y que activan diversidad de operaciones de escritura (11.2.3) en varios momentos del proceso (11.2.3). Además de ser mecanismos reguladores cognitivos, los modelos de género pueden ofrecer vías para que los alumnos accedan a la regulación metacognitiva de los procesos de escritura (11.2.4).

En este apartado mostramos las conclusiones de nuestra investigación sobre las aportaciones de los modelos de género discursivo a la regulación del proceso de escritura.

11.2.1. La necesidad de mecanismos de regulación en el proceso de escritura

Para observar la necesidad de mecanismos de regulación que utilizan los alumnos, hemos analizado, a lo largo del proceso de escritura que siguen los grupos, los usos de las ayudas que ofrece la secuencia didáctica (véanse 9.1.1, 9.1.2, 9.1.3, 9.1.4 y 9.1.5). Estas ayudas son regulaciones externas en el proceso de autorregulación.

El análisis muestra que (véase 9.1.6):

1. Los alumnos necesitan y usan todas las ayudas que ofrece la secuencia didáctica.
2. Los alumnos que tienen más dificultades durante el proceso de escritura, siendo o no conscientes de ellas, son los que más usan las ayudas. Esto muestra que alumnos necesitan y utilizan las regulaciones externas que están a su alcance para superar las dificultades que les plantea la actividad de escritura.
3. La ayuda a la que más recurren todos los alumnos durante el proceso es la plantilla de planificación (69% de las intervenciones). El mayor uso de esta ayuda en número de intervenciones puede deberse a que es la regulación externa

que los alumnos están más acostumbrados a utilizar en las prácticas de aula o a que su uso es el que les plantea menos conflictos cognitivos.

4. Los alumnos usan los modelos de género como regulaciones externas del proceso de escritura en menos ocasiones que la plantilla de planificación (19% de las intervenciones).

11.2.2. Los diferentes funciones de las regulaciones externas que ofrece la SD durante la escritura

Como ya hemos desarrollado en el apartado anterior, todos los alumnos hacen uso de las ayudas, o regulaciones externas que ofrece la secuencia didáctica. Sin embargo, las funciones que adquieren estas ayudas son diferentes. Para distinguir las funciones, hemos analizado las operaciones que realizan mediante la interacción con estas regulaciones externas a partir de las interacciones orales de los alumnos durante el proceso de escritura (véase 9.1.1, 9.1.2, 9.1.3, 9.1.4 y 9.1.5).

Del análisis de estos datos se deduce que:

1. Todos los alumnos necesitan la plantilla para iniciar las operaciones de planificación y la mayoría de ellos (cuatro de los cinco grupos analizados) la utiliza también para reflexionar sobre las ideas ya introducidas y las que faltan por incluir en sus textos.

Sin embargo, observamos diferencias en las funciones que adopta la plantilla de planificación durante el proceso de escritura de los alumnos menos expertos:

- Los alumnos que tienen dificultades para representarse el género y/o tener esta representación mental como referencia durante todo el proceso de escritura (véase 10.2, 10.4, 10.5 y 10.6):
 - a) Usan la plantilla con más funciones que los alumnos expertos (véase 9.1.6).
 - b) Usan la plantilla como única referencia para organizar y estructurar las ideas (véase 9.1.6).
- Los alumnos con dificultades para representarse el género y que además no consiguen elaborar un texto autónomo y descontextualizado optan por seguir la plantilla como referencia para textualizar el escrito.

2. Todos los alumnos usan los modelos de género discursivo para iniciar la textualización. En todos los casos se observa que todos los grupos analizados tienen dificultades para, una vez planificado el texto, iniciar la textualización. Los alumnos resuelven esta dificultad con la lectura, la selección y el análisis de un modelo de género.

Además, como ya hemos desarrollado en apartados anteriores, los modelos son las únicas ayudas que contribuyen de manera decisiva a la función de construir una representación mental del género. No sucede así con los alumnos que más dificultades presentan, tanto durante el proceso (porque no construyen una representación mental del texto en su globalidad) como en el producto final (porque no elaboran un texto descontextualizado y autónomo).

3. La ficha de revisión es la ayuda que contribuye, por un lado, a que los alumnos introduzcan los recursos lingüísticos secuenciados en el proyecto de lengua y, por otro, a que revisen cómo aparecen en sus textos. Como hemos indicado en los apartados anteriores, esta ayuda también le permite a un grupo revisar su texto en su globalidad.

11.2.3. Las operaciones de regulación durante el proceso de escritura

De la observación y del análisis de estos datos se confirma que los modelos de género son el apoyo externo para que los alumnos activen las operaciones de regulación (véase 4.6.1). Se convierten, pues, en un factor decisivo de las situaciones de *andamiaje* que se crean en el aula.

La lectura y el análisis de los modelos de género que ofrecen las secuencias didácticas contribuyen a:

1. Fijar un objetivo de trabajo y orientar la actividad hacia él, ya que los géneros ofrecen focos de atención en la lectura de los textos de referencia y en la elaboración textual al caracterizarse por la estructura, el contenido temático y los recursos lingüísticos.

2. Controlar la progresión de la acción, porque ayudan a los alumnos a jerarquizar las acciones. Para ello es necesario que los alumnos hayan elaborado una representación mental del género a partir de los modelos. Esta representación les permite jerarquizar las estrategias focalizando la atención en los niveles lingüísticos sin aplicar una jerarquización según la organización

espacial, esto es, sin seguir la linealidad del texto. Además, el análisis muestra que, cuando se construye una representación mental del género, la jerarquización focalizada en los niveles lingüísticos se establece desde lo más global a lo más superficial (véanse 9.2.1, 9.2.3).

Por tanto, los modelos de género analizados en el aula desde la globalidad del texto son imprescindibles en las secuencias didácticas porque:

- ayudan a controlar la progresión de la escritura jerarquizando las estrategias, al focalizarlas en los niveles lingüísticos,
- permiten, por un lado, construir un texto desde los niveles altos y, por otro, plantear soluciones para que los alumnos focalicen su atención durante el proceso de escritura en la globalidad del texto.

Además, esta representación mental del género contribuye a que los alumnos establezcan vínculos entre la planificación y la revisión y a que controlen su proceso de escritura (véanse 11.1.1 y 11.1.3).

3. Asegurar *feedback*, ya que los alumnos vuelven a los modelos de género que han seleccionado cuando tienen dificultades durante el proceso. Los modelos son un apoyo al que se puede volver en los momentos en que tienen que solucionar un conflicto (véanse figura 25, figura 44).

4. Confirmar y reorientar la acción, porque los modelos permiten contrastar el texto que se está escribiendo con el texto que se intenta escribir. Esta comparación ayuda a los alumnos a diagnosticar los problemas que puedan tener. Así, pueden valorar si continúan con la acción que han realizado hasta ese momento o si la reorientan para alcanzar su objetivo (en este caso, elaborar un texto ajustado al género).

Hemos podido observar que la plantilla de planificación también contribuye a una representación mental, pero no es del género discursivo, sino de un texto enmarcado en un contexto vago y deficiente a nivel comunicativo. Esta representación mental también contribuye a las operaciones de regulación ya que fija un objetivo y orienta la acción, controla la progresión de la acción a elaborar un texto, asegura *feedback* y confirma o reorienta la acción. Sin embargo, la representación mental que se crea a partir de la plantilla presenta déficits para jerarquizar las estrategias y acciones de escritura, puesto que los alumnos, en estos casos, siguen una organización de las ideas lineal.

11.2.4. Los momentos en los que se recurre a las ayudas para regular el proceso de escritura

En el análisis de los momentos en los que los alumnos usan las ayudas durante el proceso de escritura (véase 9.1.6) observamos que:

1. La plantilla de planificación se usa sobre todo en el inicio del proceso, antes de la textualización. Los grupos con más dificultades dedican muchos más episodios a planificar con esta ayuda que los grupos más experimentados y continúan usándola después de haber iniciado la textualización.

2. Los modelos de género son utilizados por todos los alumnos en los momentos centrales del proceso de escritura, que coinciden, como ya hemos explicado, con los episodios en los que inician la textualización. Sin embargo, se aprecian diferencias entre los alumnos más expertos y los que tienen más dificultades: los alumnos con más dificultades usan los modelos en uno o dos de los episodios centrales del proceso, en cambio, los alumnos expertos también recurren a ellos en otros momentos del proceso de escritura.

11.2.5. Las aportaciones de los modelos de género a la metacognición

En el análisis de las interacciones entre los alumnos durante el proceso de escritura se observa que al usar los modelos de género los alumnos tienen un grado de consciencia de la actividad realizada que les permite acceder a una regulación más efectiva de su trabajo. Por ello, pueden ser una vía de regulación consciente y explícita de la escritura, es decir, una vía para acceder a la regulación metacognitiva.

Así, en el continuum entre cuatro grados de regulaciones que establece Ribas (2000) (las regulaciones implícitas, que se ponen en práctica en el momento en que cualquier persona se enfrenta a una actividad que le presenta problemas, las regulaciones explicitables, las regulaciones explicitadas y las regulaciones instrumentales), el uso de los modelos de género se mueve entre los tres últimos grados, que son los que se corresponden con las regulaciones metacognitivas: son regulaciones que se apoyan en un soporte externo (regulaciones instrumentales) y que se pueden explicitar, por lo que se inicia un camino para que se conviertan en explicitadas (figuras 190, 202, 212, 224, 235).

La adquisición de estas regulaciones forma parte del proceso de aprendizaje ya que, para acceder a la autorregulación, se necesita ser consciente de las estrategias y

actividades realizadas, es decir, se requiere interiorizar mecanismos de regulación metacognitiva.

En este sentido, y tal y como muestra el análisis realizado, la secuenciación de propuestas didácticas a partir de los modelos de género puede ser una vía para que los alumnos accedan a la metacognición.

11.3. Los modelos de género como instrumentos de evaluación

La evaluación formativa es el espacio en el que se potencian los procesos de regulación cognitiva del alumno al ofrecer mecanismos de regulación externa en los que el alumno se apoya para alcanzar la autorregulación de su aprendizaje.

En este apartado presentamos nuestras conclusiones sobre cómo los modelos de género se convierten en instrumentos de evaluación formativa del proceso de escritura (11.3.1) y sobre cómo se apropian los alumnos de estos instrumentos (11.3.2).

11.3.1. La aportación de los modelos de género a los objetivos de aprendizaje

Nuestra investigación muestra que los modelos de género se convierten en instrumentos de evaluación que tienen como objetivo que los alumnos se representen el texto (véase 11.1.3), les permiten guiar y controlar su proceso de escritura (véase 11.2.3) y los ayudan a analizar el proceso y extraer conclusiones para posteriores tareas (véase 11.2.5).

Además, exigen tres tipos de respuesta de los alumnos, que están relacionados con la toma de conciencia y con el control de las operaciones de escritura (véase 4.7): explicitan las características de los textos o de lo que deben aprender, suponen la constatación de estas características (véase 11.4), y son la base para elaborar propuestas o modificaciones de los textos (véase 11.1.4).

11.3.2. La apropiación de los modelos de género como instrumentos de evaluación

De la investigación realizada sobre los usos de los modelos de género se desprende que los alumnos que elaboran una representación mental del género que se mantiene a lo largo del proceso de escritura (véase 11.1.3) utilizan los modelos de género como instrumentos de evaluación. Esto nos lleva a afirmar que estos alumnos se apropian de los modelos como instrumentos de evaluación de sus textos, por ello, pueden contrastar sus textos con los textos auténticos de forma que pueden descubrir por sí mismos los problemas de sus textos y los medios para revisarlos y reescribirlos.

Por otro lado, los alumnos con dificultades para hacerse una representación mental del género o para mantenerla durante el proceso también utilizan los modelos de género como instrumentos de evaluación pero de forma puntual (figura 202, figura 224, figura 158). Es interesante resaltar que, aunque estos alumnos tengan dificultades, la investigación muestra que, al igual que los alumnos más expertos, recurren a esta ayuda sin la mediación directa de la profesora. Es decir, cuando se enfrentan a dificultades en los niveles complejos en sus textos, recurren a los modelos de género para solucionarlos. En caso de que no consigan resolverlos apoyándose en esta ayuda, pasan a utilizar los otros dos mecanismos de regulación externa que ofrece la secuencia (plantilla de planificación y ficha de revisión).

11.4. La contribución de los modelos de género a la apropiación del estereotipo

Los modelos de género son un elemento clave durante el proceso de elaboración de una representación mental del género (11.4.1). Por ello, es necesario seleccionar los modelos que mejor contribuyan a la construcción de esa representación mental (11.4.2). Sin embargo, nos encontramos con que, a pesar de una buena selección de modelos de género en las secuencias didácticas, algunos alumnos tienen dificultades para construir textos adecuados al género (11.4.3) o para acceder al estereotipo (11.4.4).

A continuación, mostramos las conclusiones de nuestra investigación que intentan explicar estos aspectos de la escritura para entender los procesos cognitivos que siguen los alumnos y para poder, de este modo, ajustar la práctica docente al aprendizaje.

11.4.1. La representación mental del género como elemento esencial del proceso de escritura

Los alumnos tienen representaciones mentales de textos que los guían durante el proceso de escritura (véase 11.1.1). Sin embargo, la representación que elaboran los alumnos menos expertos no está ajustada al género, sino que responde a un contexto social vago e indeterminado o se acerca a otros géneros discursivos (véase 10.6).

Esta investigación muestra que la elaboración de una representación mental del género durante la escritura implica acceder al nivel comunicativo del texto ya que se concibe el texto desde una perspectiva social. Este es uno de los factores que explica que los alumnos más expertos en esta construcción reflexionen sobre aspectos profundos y complejos del texto (véanse 11.1.3 y 11.1.4). En cambio, los alumnos que no consiguen elaborar esta representación mental del género no acceden a este nivel

comunicativo, por lo que no revisan niveles profundos del texto (véanse 11.1.3 y 11.1.4) y construyen textos no ajustados a contextos comunicativos.

11.4.2. La selección de modelos de género y su secuenciación en los proyectos de lengua

De los datos de nuestra investigación se desprende que los alumnos no usan todos los modelos que ofrece la secuencia didáctica sino que se centran en los modelos que se han analizado para observar los inicios y el texto desde niveles altos:

1. Sobre los inicios de la textualización, se confirma que es uno de los momentos más complejos y difíciles del proceso de escritura al ser el lugar en el que se gestiona la comunicación. Esto es evidente en las interacciones de los alumnos ya que en todos los casos se aprecia, por un lado, que la actividad diseñada en la secuencia didáctica en la que se analizan inicios en modelos de género les sirve para elegir una manera de empezar su texto y, por otro, que usan el modelo que han seleccionado para iniciar la textualización (véase figura 189, figura 202, figura 212, figura 224, figura 235).

2. Sobre el análisis del texto desde niveles altos, los datos muestran que los alumnos usan únicamente los modelos de género a partir de los cuales se observa el texto desde estos niveles. No hay muestras de que los modelos que son el apoyo para observar los recursos lingüísticos sean utilizados por los alumnos durante el proceso de escritura, a pesar de que se hayan dedicado varias sesiones a su lectura y su análisis.

Además, es interesante resaltar que no usan durante el proceso de escritura muchos modelos, sino que de forma explícita⁷³ usan uno o dos modelos (en 11.2.2 aparecen las conclusiones detalladas de las funciones):

1. Los alumnos con dificultades seleccionan un modelo que usan con una función: iniciar la textualización.
2. Los alumnos más expertos seleccionan uno o dos modelos:
 - En los casos en que seleccionan un modelo, lo usan con dos funciones: iniciar la textualización y construir una referencia guía del proceso.

⁷³ Hablamos de uso explícito porque no podemos descartar que la lectura y el análisis de los diferentes modelos hayan contribuido a esa representación o representaciones mentales.

- En los casos en que seleccionan dos modelos, usan cada uno de ellos para una función diferente: iniciar la textualización y construir una referencia guía del proceso.

Consideramos que el hecho de que centren su atención en uno o dos modelos evidencia las dificultades que tienen para construir nuevas representaciones mentales de un género y para construir las y activarlas a la vez. Por ello, los alumnos reducen la complejidad de la tarea con la que se encuentran centrándose, durante el proceso de escritura, en un modelo de género discursivo. De esta forma evitan tener que combinar diferentes opciones textuales, hecho que aumentaría la complejidad cognitiva de la tarea.

A esto se añade que los alumnos no incluyen (o no lo hacen conscientemente) los recursos lingüísticos en los episodios centrales del proceso, sino que lo hacen en los últimos episodios, tras la elaboración de la ficha de revisión o cuando realizan la revisión final mediante esta ayuda. El hecho de que no introduzcan los elementos o recursos hasta el final muestra la necesidad de construir primero el género para poder después focalizar la atención en los aspectos más puntuales del escrito.

No obstante, un grupo (véase figura 43) propone introducir uno de estos recursos en la fase de planificación. Este grupo es uno de los que construyen su texto a partir de la representación mental del género por lo que ya pueden focalizar la atención en elementos o recursos lingüísticos, al reducir considerablemente la sobrecarga cognitiva de la tarea.

Estos datos (focalizar la atención en pocos modelos y atender al texto en su globalidad hasta el final del proceso) prueban la dificultad de los alumnos para apropiarse del género (o del texto, en el caso de los alumnos más inexpertos) en su globalidad: en un primer momento, en los episodios iniciales y centrales del proceso, los alumnos intentan interiorizar el texto; después, una vez alcanzado este objetivo y con ayuda de regulaciones externas, reflexionan sobre los usos de los recursos lingüísticos.

Por ello, afirmamos que el proceso de aprendizaje de la composición escrita se desarrolla en dos planos: un plano en el que se representa el género y otro en el que se introducen elementos y recursos que puedan enriquecer el texto. Esto repercute en la secuenciación de los proyectos de lengua en dos aspectos:

1. La selección debe estar reducida a pocos ejemplos de género que muestren diferentes inicios textuales y que permitan observar el texto en su globalidad y desde niveles altos de composición.

2. El diseño de proyectos de escritura tiene que considerar el trabajo con estos dos planos. Así, el primer objetivo de enseñanza ha de ser que el alumno se represente el género y, una vez elaborada esta representación, el objetivo pasará a ser que el alumno introduzca en su texto elementos y recursos específicos.

11.4.3. La lectura y el análisis de modelos desde la teoría de los prototipos y desde la teoría del nivel básico

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura el prototipo se correspondería con el texto más representativo de un género. Sin embargo, podrían darse diferencias entre el prototipo del profesor y el prototipo de alumno debido a la falta de experiencia lectora y escritora del aprendiz. Estas diferencias se deben, por un lado, a que el alumno no tiene adquirido el procedimiento de discriminación (todos los textos le parecen el mismo texto en tanto que no observa sus rasgos distintivos como género) y, por otro, a que el alumno asocia características periféricas al prototipo al ubicarse en un nivel superordinado en la categorización de los textos.

La comparación de los modelos de género que seleccionan los alumnos y los textos finales que elaboran (véase 10.2, 10.4 y 10.5) muestra las dificultades que presentan los alumnos menos expertos y que explicamos a continuación:

1. Tienen más problemas para elaborar un texto ajustado al género porque no consiguen discriminar las características prototípicas y las periféricas de estos textos. Por ello, no alcanzan el prototipo del género, sino un *efecto de prototipo*, esto es, un modelo cognitivo idealizado, una simplificación esquematizada a partir de su percepción (véase 4.3.1).

2. En el proceso para elaborar una representación mental del texto, establecen asociaciones por *semejanzas de familias*, es decir, a través de la integración de un elemento en una categoría por semejanzas con la imagen mental que han creado de la categoría (véase 4.3.1). En el caso de la elaboración textual, se daría una asociación entre textos que comparten categorías

periféricas. De este modo, los alumnos asocian textos entre sí por características periféricas y no llegan a discriminar los rasgos que singularizan los géneros.

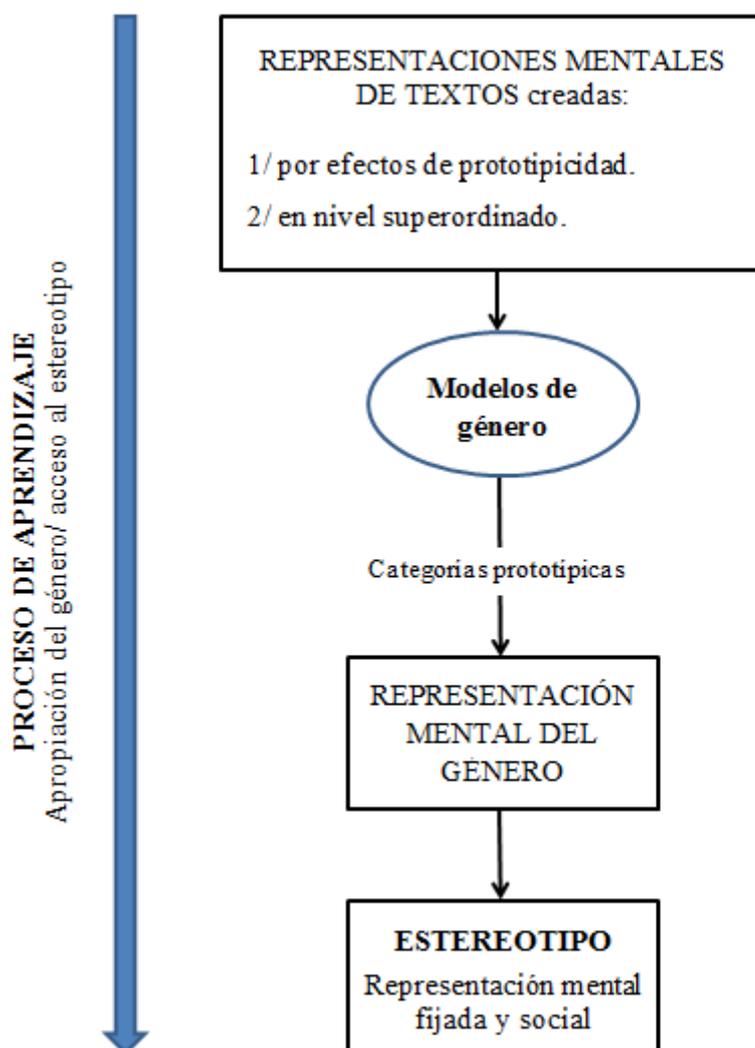
3. Presentan dificultades para abstraer las características que delimitan los géneros, es decir, parten de un nivel de categorización superordinado (véase 4.3.2). Durante el proceso de aprendizaje, los alumnos tendrían que encontrar las vías para acceder al nivel básico de categorización de los textos, sin embargo, observamos que los alumnos con más dificultades no consiguen alcanzar este nivel por lo que no consiguen contrastar el texto que elaboran con un ejemplo prototípico de ese género.

En resumen, nuestra investigación muestra que los alumnos con dificultades adaptarían los modelos de género según las características que ellos atribuyen al género. Estas características no serían las prototípicas, sino que serían el resultado de *efectos de prototipicidad* y de asociaciones por *semejanzas de familias*.

Por ello, estos alumnos perderían la conexión entre los modelos y los textos que están elaborando, al construir una representación mental del texto que no discrimina sus características prototípicas. Esto obstacularizaría el proceso para apropiarse del género.

11.4.4. El acceso al estereotipo a partir del establecimiento de categorías prototípicas de los géneros

El proceso de aprendizaje de la escritura se inicia cuando los alumnos consiguen superar el nivel superordinado de los textos para establecer categorías prototípicas de los géneros que permiten construir representaciones mentales de este y concluye cuando el alumno se apropia del estereotipo, es decir, cuando consigue elaborar una representación mental fijada por una sociedad y una tradición (véase 4.4). Incluimos aquí la figura 5 para ilustrar este proceso:



Los datos de la investigación que presentamos muestran que los alumnos menos expertos no consiguen elaborar esta representación mental, es decir, no consiguen establecer las categorías prototípicas. En cambio, los alumnos más experimentados superan esta fase del proceso, aunque no todos construyen el estereotipo:

1. Un grupo de alumnos aísla las categorías prototípicas del género y consigue construir una representación mental del género, pero su texto tiene características muy similares al modelo por lo que no podemos deducir que hayan conseguido interiorizar el estereotipo (véase 10.3).
2. Un grupo de alumnos construye una representación mental del género y consiguen abstraerla, lo que les permite construir un texto ajustado al género, pero alejado de los rasgos que caracterizan el modelo que seleccionaron como

referencia (véase 10.6). De ahí que consideremos que sí que ha interiorizado el estereotipo.

Volvemos, pues, a observar la importancia que tienen los modelos de género en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita: los modelos de género se convertirían en una de las regulaciones externas que ofrece la secuencia didáctica para que el alumno pueda acceder, en un primer momento, a la categorización prototípica del género y, en un segundo momento, al estereotipo. Con la creación de estereotipos en las representaciones mentales de los alumnos se habría conseguido el objetivo de enseñanza-aprendizaje.

11.5. Consideraciones finales

En esta investigación hemos pretendido mostrar la complejidad y la diversidad de los procesos de escritura que llevan a cabo los alumnos con el objetivo de fundamentar una actuación docente que tenga en consideración la diversidad de factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje. Para ello hemos indagado en los procesos de escritura en el aula centrándonos en la incidencia de los modelos de género discursivo, ya que nuestra experiencia profesional nos había mostrado, por un lado, que los alumnos necesitan estos textos modelo y, por otro, que tienen dificultades para construir textos ajustados al género.

El análisis de los datos que ofrecen los textos finales y los procesos de escritura revela que los modelos de género discursivo permiten establecer vínculos entre cuatro aspectos: las operaciones de planificación y de revisión, los mecanismos de regulación cognitiva, la evaluación formativa y la apropiación de estereotipos. Además, nos ha permitido acceder a las dificultades de los alumnos durante la escritura y mostrar cómo resuelven los problemas que les plantea la tarea.

Nuestro estudio, por tanto, ha pretendido mostrar la importancia de una enseñanza orientada al conocimiento de los géneros, de sus usos y de sus posibilidades para que los alumnos cada vez sean más expertos como escritores al acceder a variedad de prácticas discursivas y a niveles más complejos y profundos de sus textos.

Esta investigación plantea nuevos interrogantes que abren perspectivas de futuro y muestra la necesidad de que la investigación en la didáctica de la lengua profundice en el análisis de situaciones naturales de aula. En primer lugar, es necesario aportar nuevos datos sobre la incidencia de modelos de género en las operaciones de escritura y en los mecanismos de regulación cognitiva y metacognitiva. En segundo lugar, la complejidad de la elaboración de la representación mental del texto durante la escritura requiere de nuevos estudios que ofrezcan datos sobre el número de esas representaciones, sobre sus características y sobre las aportaciones de los conocimientos previos de los alumnos. Por último, se necesitan investigaciones que muestren qué intervenciones docentes en el aula facilitan que los alumnos diferencien las categorías prototípicas de los géneros discursivos de forma que puedan acceder al estereotipo y concluir, de este modo, el proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler-Kassner, L. y Harrington, S. (2002). *Basic Writing as a Political Act: Public Conversations about Writing and Literacies*. Cresskill, NJ : Hampton P.
- Adam, J. M. (1985). Quels types de textes? *Le Français dans Le Monde*, 192, 39-43.
- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? En Allal, L.; Bain, D. y Perrenoud, Ph. (eds). *Évaluation formative et enseignement du français* (pp. 81-98). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1997). Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives. En Ribas, Teresa (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 13-24). Barcelona: Graó.
- Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En Camps, A. y Milian, M. (comps.). En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 187-214). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. En Allal, L.; Chanquoy, D. y Largy, P. (eds.). *Writing: Cognitive and instructional processes* (pp. 139-156). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique de en éducation. En Allal, L. y Mottier Lopez, L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Paris: De Boeck.
- Allal, L. (2010). Assesment and regulation of learning. En Peterson, P; Baker, E. y Mc Graw, B. (eds.). *International Encyclopa of Education* (pp. 348-352) Oxford: Elsevier Ciencia and Technology.
- Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, P. (eds.) (1993). *Évaluation formative et enseignement du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. y Michel, Y. (1993). Autoévaluations et évaluation mutuelle en situation de production écrite. En Allal, L ; Perrenoud, Ph y Bain, D. *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. y Mottier Lopez, L. (2007). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Paris: De Boeck.
- Allal, L. y Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2003). Introducción. La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15 (1), 7-15.
- Álvares, L.; Aleixo, C.; Cardoso, I. y Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: the case of a research group. En Bazerman, Ch.; Krut, R.; Lunsford, K.; LcLeod, S.; Null, S; Rogers, P. y Stansells, A. *Traditions of Writing Research* (pp. 58-70). Nueva York: Routledge.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294.
- Álvarez Angulo, T. y García Parejo, I. (2010). Academic writing in Spanish compulsory education. Improvements after didactic intervention on sixth graders' expository graders' expository texts. En Bazerman, Ch.; Krut,

- R.; Lunsford, K.; LcLeod, S.; Null, S; Rogers, P. y Stansells, A. *Traditions of Writing Research*. Nueva York: Routledge. 181-197.
- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. París: Nathan.
- Amossy, R. y Rosen, E. (1982). *Les discours du cliché*. París: CDU-SEDES.
- Anghileri, J. (2006). Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 33-52.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- Bain, D. y Schneuwly, B. (1994). Mecanismes de regulació de les activitats textuais. Estratègies d'intervenció en les SD. *Articles*, 2, 87-106.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barrio, J. L.; Calleja, I y Garrán, M.^a L. (2006). La lengua como vehículo para enseñar lengua. En Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Bartlett, E. (1982). Learning to revise: Some component processes. En Nystrand, M. (ed.) *What Writers Know: the Language, Process, and Structure of Written Discourse* (pp. 345-366). Nueva York: Academic Press.
- Battaner, P.; Atienza, E.; López, C. y Pujol, M. (1997). Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 13, 11-30.
- Beach, R. y Friedrich, T. (2008). Reponse to Writing. En *Handbook of Writing Research* (pp. 222-234). Nueva York: The Guilford Press.
- de Beaugrande, R. (1982). Psychology and Composition: Past, Present, and Future. En Nystrand, M. *What writers know* (pp. 211-267). Nueva York: Academic Press.
- de Beaugrande, R. (1984). *Text Production. Towards a Science of Composition*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Becker, A. (2006). A review of writing model research base on cognitive processes. En Horning, A. y Becker, A. *Revision. History, Theory and Practice* (pp. 25-49). Indiana: Parlor Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, W. (2004). Revising Out and Revising In. En Bishop, W. (ed.). *Acts of Revision: A Guide for Writers* (pp. 13-27). Portsmouth, NH.: Boynton/Cook.
- Bloom, B. S.; Hasting, J. T. y Madaus, G. F. (eds.) (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research* 31, 445-457.
- Boekarts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Bouché, C. (1974). *Lautréamont. Du lieu commun à la parodie*. Paris: Larousse.
- Bornckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagières, textes et discours, pour un interactionisme socio-discursif*. París: Delauchaux et Niestlé.

- Bronckart, J.-P. (1999). L'enseignement des langues: pour une construction des capacités textuelles". En García, M.; Giner, R.; Ribera, P. y Rodríguez Gonzalo, C. *Ensenyament de llengües i plurilingüisme. I Congrés Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura* (pp. 17-26). Valencia: Universitat de València.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. y Plazaola, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-38.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation and other more Mysterious Mechanisms. En Weinert, F. E. y Kluwe, R. H. (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. London: Oxford University Press.
- 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.
- Calkins, L. Mc. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camargo, Z.; Uribe, G. y Caro, M. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Cambra, M. (2004). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Camps, A. (ed.) (1990a), *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1990b). Models del procés i ensenyament de la redacció. En *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària* (pp. 11-29). Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). Los proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En Camps, A. *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006a). La didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación. En Anna Camps (2006b) (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 11-24). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006b) (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- 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 García, M.; Ribera, P.; Costa, A.; Garcia, M. D.; Garcia, P.;

- Iglesias, A.; del Pozo, M. y Rodríguez, C. (eds). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 19-28). València: Universitat de València.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M. y Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre la escritura y aprendizaje de la escritura. En Millian, M. y Camps, A. (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (135-162). Rosario: Homo Sapiens.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M. y Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Camps, A. y Milian, M. (2000a). Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo. En de Bustos Tovar J. J. (coord.) *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de análisis del discurso*. 2. Madrid: Visor. 2751-66.
- Camps, A. y Milian, M. (comps.) (2000b). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, A. y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de reacción y del proceso de aprendizaje: funciones de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 49-60.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MECED.
- Camps, A.; Ríos, I. y Cambra, M. (2000) (coords.). *Recerca i formació en didáctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (2009). Investigar géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista Psicodidáctica*, 14 (2), 211-228.
- Cameron, C.A.; Edmunds, G.; Wigmore, B.; Hunt, A.K. y Linton, M.J. (1997). Children's revision of textual flaws. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 667-680.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5-30.
- Carretero, Á. y Esteve, O. (2010). El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: la importancia de la "prolepsis" y el trabajo en Zonas de Desarrollo Próximo. En García, M.; Ribera, P.; Costa, A.; Garcia, M. D.; Garcia, P.; Iglesias, A.; del Pozo, M. y Rodríguez, C. (eds). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 95-102). València: Universitat de València.
- Cassany (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castedo, M. y Ferreiro, E. (2010). Young children revising their own texts in school setting. En Bazerman, Ch.; Krut, R.; Lunsford, K.; LcLeod, S.; Null, S; Rogers, P. y Stansells, A. *Traditions of Writing Research* (pp. 135-150). Nueva York: Routledge.
- Castelló, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura. En Camps, A. y Milian, M. (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 67-104). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En Camps, A. y Milian, M. *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-90). Barcelona: Graó.
- Catalá, A.-V. (2013). Evaluar en la clase de lengua. *Textos*, 63, 61-72.

- Català, A.-V.; Cuenca, M. y Madalena, J.I. (2008). Las reseñas de lectura. En Rodríguez Gonzalo, C. (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (PP. 61-78). Valencia: Perifèric.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-139.
- Condor, S. y Antaki, Ch. (2000). Cognición social. En van Dijk, T.A. *El discurso como estructura y proceso* (pp. 453-485). Barcelona: Gedisa.
- Cooper, C. R. y Matsuhashi, A. (1983). A theory of writing process. En M. Martlew (ed.). *The Psychology of Written Language* (pp. 3-39). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignement et apprentissage: revue critique de la littérature de recherche. En Allal, L. y Mottier Lopez, L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Paris: De Boeck.
- Cros, A. y Vilà, M. (2002a). L'explicació d'un tema acadèmic. En Vilà i Santasusana, M. (coord.). *Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (pp. 143-152). Barcelona: Graó.
- Cros, A. y Vilà, M. (2002b). La discussió oral. Arguments i fal·làcies. En Vilà i Santasusana, M. (coord.). *Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (pp. 153-160). Barcelona: Graó.
- Cros, A. y Vilà, M. (2002c). Planificar l'oral. La defensa d'un punt de vista. En Vilà i Santasusana, M. (coord.). *Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (pp. 161-172). Barcelona: Graó.
- Cuenca, M. J. y Hilferty J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Develay, M. (2007). Régulation et sens. En Allal, L. y Mottier Lopez, L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 235-246). Paris: De Boeck.
- Dijk, T. A. van (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Dijk, T. A. van (1988). *La ciencia del texto. Un enfoque multidisciplinar*. Barcelona: Paidós.
- Dijk, T. A. van (2000) (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Dijk, T. A. van y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, 21-34.
- Dolz, J. (1999). L'ensenyament de l'oral forma: els gèneres orals públics. En García, M.; Giner, R.; Ribera, P. y Rodríguez, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Publicacions de la Universitat de València. 39-46.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez Abchi, V. (2003). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège: Mardaga.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

- Eggins, S. y J.R. Martin, J.R. (2000). Géneros y registros del discurso. En Dijk, Teun A. van (comp.). *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-372). Barcelona: Gedisa.
- Elbow, P. y Belanoff, P. (2003). *Being a Writer: A Community of Writers Revisited*. Boston: MacGraw-Hill.
- Engert, C.S.; Mariage, T.V. y Dunsmore, K. (2008). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. En *Handbook of Writing Research* (pp. 208-221). Nueva York: The Guilford Press.
- Ferrari, M.; Bouffard, T. y Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26(6), 473-488
- Fidalgo Redondo, R.; Torrance, M. y Robledo, P. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23, (4), pp. 672-680.
- Fidalgo Redondo, R.; García Sánchez, J.-N.; Torrance, M. y Robledo Ramón, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, 37(1), 105-116.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57 (4), 481-506.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En Resnick, L. (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. En Dickson, W.P. (ed.). *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En Weinert, F. E. y Kluwe, R. H. (1987). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-30) Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Flórez Romero, R.; Torrado Pachón, M. C.; Mondragón Bohórquez, S. P. y Pérez Vanegas, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, pp. 85-98.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-37.
- Flower, L. (1987). *The Role of the Task representation in Reading to Write: Center for the Study of Writing, technical Report, 2*. Berkeley: Universidad de California/Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Flower, L. (1990). *Reading to write: exploring a cognitive and social problem*. Nueva York: Oxford U. P.
- Flower, L. (1998). *Problem-Solving Strategies for Writing in College and Community*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En Gregg, L.W. y Steinberg, E. R. (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981) A Cognitive process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Flower, L.S.; Hayes, J.R.; Carey, L.; Schriver, K. y Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.

- Fontich, X. (2010). *La construcción del saber metalingüístico. Estudio sobre el aprendizaje de la gramática de escolares de educación secundaria en el marco de una secuencia didáctica*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Frederiksen C. H. y Edmond B. (1992). La représentation et le traitement cognitif du discours: le rôle des modèles formels. En Le Ny, J. F. (Ed.). *Intelligence naturelle et intelligence artificielle* (pp. 165-196). París: Presses Universitaires de France.
- Freedman, S. W. y Kartz, A. M. (1987). Pedagogical interaction during composing process: The writing conference. En Matsuhashi, A. (ed.). *Writing in Real Time* (pp. 58-80). Norwood, N. J.: Ablex.
- Ganier, F. (2006). La révision des textes procéduraux. *Langages*, 164, 71-84.
- García, J.-N y Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García, J.-N. y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de procesos psicológicos de la escritura, mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(1), 41-48.
- García, J.-N. y Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la composición escrita en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 239-253.
- García, J.-N. y Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García, J.-N. y Marbán, J.M. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 97-113.
- García, M. (1999). Estrategia comunicativa y didáctica de los géneros, en García, M.; Giner, R.; Ribera, P. y Rodríguez, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Publicacions de la Universitat de València. 47-56.
- García, M. (2000). Els gèneres del discurs o la perspectiva de la interacció verbal, en Camps, A., Isabel Ríos y Margarida Cambra (2000) (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó. 191-196.
- García, M. (2002). Géneros, tipología y proceso. *Lenguaje y textos*, 19, 85-93.
- García, M. (2009). El vuelco a la acepción de género o a la heteroglosia constitutiva del lenguaje. *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies*, 3, 199-210.
- García, M.; Giner, R.; Ribera, P. y Rodríguez Gonzalo, C. (1999). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme. I Congrés Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Valencia: Universitat de València.
- García-Debanco, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Genette, G. (1986). Introduction à l'architexte. En Genette, G. et al. *Théorie des genres* (pp. 89-159). París: Seuil.
- Graham, S. (1999a). The role of text production skill in writing development. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 75-77.
- Graham, S. (1999 b). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 78-98.

- Graham, S., y Perin, D. (2007b). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies to Reading*, 11, 313-335.
- Grau, M. (2002). La modalització. En Vilà i Santasusana, M. (coord.). *Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (pp. 173-182). Barcelona: Graó.
- Graesser, A. C; Gernsbacher, M. A. y Goldman, S. A. (2000). Cognición. En Dijk, T.A. van *El discurso como estructura y proceso* (pp. 417-452). Barcelona: Gedisa.
- Graves, D. H. (1983). *Writing. Teachers and Children at Work*. Portsmouth, N. H.: Heinemann. En Gregg, L.W. y Steinberg, E. R. (eds.) (1980), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- Haar, C, (2006). Definitions and Distinction. En Horning, A. y Becker, A. *Revision. History, Theory and Practice* (pp. 10-24). Indiana: Parlor Press.
- Hadwin, A. F. y Oshige, M. (2007). Self-regulation, co-regulation and socially shared regulation: Examining the many faces of social in models of SRL. *Paper Presented at the Conference of the European Association of Research on Learning and Instruction*. Budapest: Hungary.
- Haneda, M y Wells, G. (2000). Writing in knowledge-building communicaties. *Research in the Teaching of English*, 34, 430-457.
- Hattie, J. y Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77, 81-112.
- Hayes, J. (1996a). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (ed.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-28). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. (1996b). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *La ciencia de la escritura* (pp.1-27). Madrid: Santillana.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En Gregg, L.W. y Steinberg, E. R. (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-13). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1981). Writing as a Problem Solving. *Visible Language*, 14, 388-399.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 4., 1106-1113.
- Hayes, J. R.; Flower, L.; Schriver, K.A.; Stratman, J. y Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. En Rosenberg, S. (ed.). *Advances in Psycholinguistics. Vol. 2: Reading, Writing, and Language Processing* (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heurley, L. (2006). La revision de texte: L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164. 10-25.
- Horning, A. (2002). *Revision Revisited*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, Inc.
- Horning, A. y Becker, A. (2006). *Revision. History, Theory and Practice*. Indiana: Parlor Press.
- Horning, A. y Robertson, J. (2006). Basic Writers and Revision. En Horning, A. y Becker, A. *Revision. History, Theory and Practice* (pp. 50-62). Indiana: Parlor Press.
- Huldeson, S. (1994). Literacy development of second language children. En Genesse, F. (ed.). *Educating Second Language Children* (pp. 129-158). Cambridge: CUP.

- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *Tesol Quarterly*, 30, 4, 693-722.
- Iran-Nejad, A. (1990). *Active and dynamic self-regulation of learning processes*. *Review of Educational Research*, 6 (4), 573 – 602.
- Jauss, H.-R. (1970). Littérature médiévale et théorie des genres. *Poétiques*, 1. 79-101.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jorba, J. y Caselles, E (eds.) (1996). *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula*. Vol. 1: *la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UAB.
- Kellogg R. T. (1996). A model of working memory in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp- 57-71). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kervyn, B. (2003). Le stéréotype: outil langagier, cognitif et social au service des disciplines scolaires. En *Cédérom des Actes du colloque pluridisciplinaire international de l'IUFM d'Aquitaine et de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*.
- Kervyn, B. (2009). Écriture poétique et fictionnalisation en fin d'école primaire. En Dufays, A. y Plane, S. (2009), *La écriture de fiction en classe de français* (pp. 149-166) Namur: Airdf/presses Universitaires de Namur.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational psychology review*, 14(2), 173-203.
- Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior. En Weinert, F. E. y Kluwe, R. H. (1987). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 31-64) Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Lamott, A. (1994). *Bird by Bird*. Nueva York: Random House.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage »: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. En Allal, L. y Mottier Lopez, L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Paris: De Boeck
- Legros, D. y Baudet S. (1996). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle. *International Journal of Psychology*, 31, 235-254.
- Legros, D. ; Crinon, J. y Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire: de rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112.
- López Gil, K. S. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el área de lengua. *Lenguaje*, 40 (2), pp. 351-381.
- MacArthur, C. A.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (2008). Introduction. En *Handbook of Writing Research*. Nueva York: The Guilford Press. 1- 7.
- Marin, B. y Legros, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingüe. *Langages*, 164. 113- 125.
- Matsuhashi, A. (1981). Pausing and planning: the tempo of written discourse production. *Research in the Teaching of English*, 15, 2, 113-134.
- Matsuhashi, A. (1982). Explorations in the real-time production of written discourse. En A. M.Nystrand (ed.), *What Writers Know* (pp. 269-290). Nova York: Academics Press.

- Matsuhashi, A. (1987). Revising the Plan and Altering the Text. En *Writing in Real Time. Modeling Production Processes* (pp. 197-223). Norwood, N. J.: Ablex.
- Matsuhashi, A. y Gordon, E. (1985). Revision, addition, and the power of the unseen text. En S.W. Freedman (ed.). *The acquisition of written language: Revision and reponse* (pp. 226-259). Norwood, NJ: Ablex.
- McCuthen, D. (2001). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-27.
- McCuthen, D. (2008). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. En *Handbook of Writing Research* (pp. 115-130). Nueva York: The Guilford Press. 115-130.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2010). The effective use of talk in the classroom. En García, M.; Ribera, P.; Costa, A.; Garcia, M. D.; Garcia, P.; Iglesias, A.; del Pozo, M. y Rodríguez, C. (eds). En *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 19-28). València: Universitat de València.
- Milian, M. (1994). La incidència del destinatari en el text. En A. Camps (coord.). *Context i aprenentatge de la llengua escrita* (51-68). Barcelona: Barcanova.
- Milian, M. (1997). Avaluar els textos escrits. En Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 109-129). Barcelona: Graó.
- Milian, M. (1999). *Interacció i contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Milian, M; Guasch, O. y Camps, A. (1990). Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic. En Camps, A. (ed.). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària* (pp. 161-173). Barcelona: Barcanova.
- Miller, G.; Galanter, E., y Pribram, K. (1960) *Plans and the structure of behavior*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Monné, P. (2004). Cómo gestionan la contextualización discursiva los alumnos de Secundaria y Bachillerato. En *Actas VIII Congreso Sociedad Española de DLL* (pp. 323-334). La Habana.
- Monereo, C. (1999). *Ensenyar a consciència*. Recuperado de: www.quadernsdigitals.net/index.
- Monereo, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascual.
- Moore, E. y Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos*, 63, 43-50.
- Mottier Lopez, L. (2003). Évaluation formative et régulations interactives situées dans la dynamique d'une microculture de classe. Comunicación presentada en *16e colloque international de l'ADMEE-Europe*. Belgique: Université de Liège.
- Mottier Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire? En Allal, L. y Mottier Lopez, L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 149-170). Paris: De Boeck.
- Negro, I. y Chanquoy, L. (2005). The effects of psycholinguistic research on the teaching of writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 5(2), 105-111.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando: Academic Press.
- Nystrand, M. (1987). The Role of Context in written Communication. En Horowitz, R. y Samuel, S. J. (eds.). *Comprehending Oral and Written Language* (pp. 19-214). Orlando: Academic Press.

- Nystrand, M. (2008). The Social and Historical Context for Writing Research. En *Handbook of Writing Research* (pp. 11-27). Nueva York: The Guilford Press.
- Nold, E. (1982). Revising: Intentions and conventions. En Sudol, R. (ed). *Revising* (pp. 13-23). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Peck, W. C. (1990). The Effects of Prompts on Revision: A Glimpse of the Gap Between Planning and Performance. En Flower, L. (ed.). *Reading to Write: exploring a Cognitive and Social Process* (pp. 156-169). Oxford: Oxford UP.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Petillon, S. y Ganier, F. (2006). L'étude de la révision de texte: De la mono- à la pluri-disciplinarité. *Langages*, 164, 3-9.
- Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piolat, A. (1997). Writer's assessment and evaluation of their texts. En C. Clapham y D. Corson (ed.), *Encyclopedia of language and education. Vol. 7: Language testing and assessment* (pp. 189-198). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Piolat A. y Roussey, J.-Y. (1991). Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 155-163.
- Pressley, M., y Harris, K.R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom application. En Alexander, P. A. y Winne, P. (eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 265-286). New York: Mac Millan.
- Prior, P. (2008). A Sociocultural Theory of Writing. En *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). Nueva York: The Guilford Press.
- Reder, L.M. y Schunn, C.D. (1996). Metacognition does not imply awareness: Strategy choice is governed by implicit learning and memory. En Reder, L. M. (ed.). *Implicit memory and metacognition* (pp. 45-77). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ribas, T. (1997a) (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Ribas, T. (1997b). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura. En Ribas, T. (1997) (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 131-156). Barcelona, Graó.
- Ribas, T. (1997c) Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura, *Textos*, 11, 53-65.
- Ribas, T. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión. En A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 51-67). Barcelona: Graó.
- Ribas, T. (2003). El rol del docente en la conquista de la lengua escrita: la función de la evaluación formativa y la diversificación de la enseñanza. En Ramos García, J. (coord.). *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 140-148). MCEP.

BIBLIOGRAFÍA

- Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de lengua y literatura. En Ruiz Bikandi, U. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61-78). Graó: Barcelona.
- Ribas, T. y Fort, R. (1995). L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles* 4, 104-114.
- Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. València: Perifèric.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. París: Seuil.
- Rijlaarsdam y Couzijn (1999). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En Millian, M. y Camps, A. (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215-258). Rosario: Homo Sapiens.
- Rohman, D. G. y A. O. Welcke (1964). *Pre-writing: the construction and application of models for concept formation in writing*. East Lansing, MI: Michigan.
- Rodríguez Gonzalo, C. (ed.) (2008), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2008a). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 19-41). Valencia: Perifèric.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2008b). Expresar la opinión: redacción de columnas de prensa. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 43-59). Valencia: Perifèric.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y de secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos*, 52, 97-107.
- 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 reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Departament de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat de València.
- Rosat, M-C, Dolz, J., Schneuwly, B. (1991). Et pourtant.. Ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, 4, 153-170.
- Rosch, E. y Mervis, C. B. (1975). Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 8, 573-605.
- Rosch, E.; Mervis, C. B; Gray, W. D.; Johnson, D. M. y Boyes-Barem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Rose, M. (1984). *Writer's block: the cognitive dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Roussey, J.-Y.; Piolat, A. y Guercin E. (1990). Revising strategies for different text types. *Language and Education*, 4, 1, 51-65.
- Roussey, J.-Y. y Piolat, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. En *Psychologie Française*, 50, 351-372.
- Santamaria, J. (2003). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 111-126). Barcelona: Graó.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. En M. Martlew (ed.). *The psychology of written language: A development approach*. London: Wiley, in press.
- Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scardamalia, M., Bereiter, C y Goelman, H. (1982) The Role of Production Factors in Writing Ability. En Nystrand, M. (ed.) *What Writers Know*. Nueva York: Academic Press pp. 173-210.
- Schneuwly, B. (1991). Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 83, pp. 131-141.
- Schneuwly, B. (1995). Parlar per a escriure. *Articles*, 6, 23-34.
- Schneuwly, B. y Dolz, J. (1987). La Planification langagière chez l'enfant. Elements pur une théorie. *Revue Suisse de Psychologie*. 46, 55-64.
- Schneuwly, B. y Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Répères*, 15, 27-40.
- Schrifer, K. A. (1991). Writing for expert or lay audiences: Designing text using protocol-aided revision. *Rapport Technique*, 46. Recuperado en: http://www.writingproject.org/cs/nwpp/print/nwp_docs/331.
- Shaughnessy, M. (1977). *Errors and Expectations*. New York: Oxford University Press.
- Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». En Allal, L. y Mottier Lopez, L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 25-44). Paris: De Boeck.
- Tolschinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Troyka, L. Q. (1987). Defining Basic Writing in Context. En Enos, T. *A Sourcebook for Basic Writing Teachers* (pp. 2-15). Nueva York: Random House.
- Ungerer, F. y Schmid, H. J. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres: Longman.
- van de Pol, J.; Volman, M. y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher – student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22. 271-286.
- Van Lier, L. (2006). *Interaction in the languages curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. Nueva York: Longman.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning learning from aecological perspectiva. En J. P. Lantoff (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vargas, E. y Arbeláez, M. C. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira*, 28.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind of Society: The Development of higher Psychological Processes*. Londres: Harvard University Press.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vilà i Santasusana, M. (coord.) (2002a). *Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.

- Vilà i Santasusana, M. (2002b). La seqüència didàctica com a metodologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge. Vilà i Santasusana, M. (coord.) *Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (pp. 127-140). Barcelona: Graó.
- Vilà i Santasusana, M. (2002c). De l'entrevista al reportatge (de la llengua oral a l'escrita). En Vilà i Santasusana, M. (coord.). *Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (pp. 183-188). Barcelona: Graó.
- Voloshinov, V. N. (1993). La construcció de la enunciació. En Silvestri, A. y Blanck, G. *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Antropos.
- Weinert, F. E. y Kluwe, R. H. (1987). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Weinert, F. E. (1987). Introduction and overview: metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. En Weinert, F. E. y Kluwe, R. H. (1987). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 1-16) Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. En Allal, L. y Mottier Lopez, L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 91-112). Paris: De Boeck.
- Welch, N. (1997). *Getting Restless: Rethinking Revision in Writing Instruction*. Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook.
- Wine, P. H. y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (eds.). *Metacognition in educational theory and practice*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wong, B.Y.L. (1998). Reflections on Current Attainments and Future Directions in Writing Intervention Research in Learning Disabilities. *Advance in Learning and Behavioural Disabilities*, 12, 127-149.
- Wong, B.Y.L. (1999). Metacognition in writing. In C. Gallimore, D. Bernheimer, D. MacMillan, D. Speece y S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* (pp. 183-198). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woods, D. J.; Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 22-27.
- Zabala, A. (1993). Los enfoques didácticos. En Coll, C. y otros. *El constructivismo en el aula* (pp. 125-161). Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (1997). Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 23-36.
- Zayas, F. (2002). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En Boekarts, M.; Pintrich, P. R. y Zeidner, M. (eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego Academic Press.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (eds.) (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El proceso de regulación cognitiva. Elaboración propia 71

Figura 2. Las relaciones entre la evaluación formativa y el proceso de regulación cognitiva. Elaboración propia..... 97

Figura 3. Modelo de semejanza de familia de Wittgenstein. Cuenca y Hilferty (1999)..... 111

Figura 4. Estructura interna de una categoría según la teoría de los prototipos. Cuenca y Hilferty (1999) 111

Figura 5. El proceso de aprendizaje: de las representaciones mentales de los textos a la apropiación del género o acceso al estereotipo. Elaboración propia 117

Figura 6. Las fases de la secuencia didáctica 136

Figura 7. Caracterización de participantes y grupos..... 138

Figura 8. Descripción de las actividades de la fase 0 143

Figura 9. Descripción de las actividades de la fase 1 143

Figura 10. Descripción de las actividades de la fase 2 143

Figura 11. Descripción de las actividades de la fase 3 145

Figura 12. Descripción de las actividades de la fase 4 146

Figura 13. Cronología de las sesiones 147

Figura 14. Actividades seleccionadas para el análisis 149

Figura 15. El lugar de los modelos en las actividades seleccionadas para el análisis..... 151

Figura 16. Distribución temporal de las grabaciones de cada grupo. 3ºA 154

Figura 17. Distribución temporal de las grabaciones de cada grupo. 3ºB 155

Figura 18. Tabla 1. Grupo 1. Episodios y fases de escritura. 6ª sesión 164

Figura 19. Tabla 2. Grupo 1. Episodios y fases de escritura. 7ª sesión 164

Figura 20. Gráfica 1. Grupo 1. Número de intervenciones según la fase de escritura..... 165

Figura 21. Tabla 3. Grupo 1. Número de intervenciones según la fase de la escritura. 6ª sesión 166

Figura 22. Tabla 4. Grupo 1. Número de intervenciones según la fase de escritura. 7ª sesión..... 166

Figura 23. Ejemplo 1. Grupo 1. E5 167

Figura 24. Ejemplo 2. Grupo E6 169

Figura 25. Ejemplo 3. Grupo 1. E9 171

Figura 26. Ejemplo 4. Grupo 1. E10 172

Figura 27. Gráfica 2. Grupo 1. Número de episodios según las fases de escritura..... 176

Figura 28. Tabla 5. Grupo 2. Episodios y fases. 6ª sesión..... 177

Figura 29. Tabla 6. Grupo 2. Episodios y fases. 7ª sesión..... 177

Figura 30. Gráfica 3. Grupo 2. Número de intervenciones según las fases de escritura..... 178

Figura 31. Tabla 7. Grupo 2. Número de intervenciones según las fases de escritura. 6ª sesión..... 178

Figura 32. Tabla 8. Grupo 2. Número de intervenciones según la fase de escritura. 7ª sesión..... 179

Figura 33. Ejemplo 5. Grupo 2. E4 179

Figura 34. Ejemplo 6. Grupo 2. E8 182

Figura 35. Ejemplo 7. Grupo 2. E13 183

Figura 36. Gráfica 4. Grupo 2. Número de episodios según las fases de escritura.....	185
Figura 37. Tabla 9. Grupo 3. Episodios y fases. 6ª sesión.....	186
Figura 38. Tabla 10. Grupo 3. Episodios y fases. 7ª sesión.....	186
Figura 39. Gráfica 5. Grupo 3. Número de intervenciones según las fases de escritura.....	187
Figura 40. Tabla 11. Grupo 3. Número de intervenciones según las fases de escritura. 6ª sesión.....	187
Figura 41. Tabla 12. Grupo 3. Número de intervenciones según las fases de escritura. 7ª sesión.....	188
Figura 42. Ejemplo 8. Grupo 3. E3.....	188
Figura 43. Ejemplo 9. Grupo 3. E6.....	191
Figura 44. Ejemplo 10. Grupo 3. E9.....	192
Figura 45. Ejemplo 11. Grupo 3. E11.....	193
Figura 46. Ejemplo 12. Grupo 3. E13.....	195
Figura 47. Gráfica 6. Grupo 3. Número de episodios según las fases de escritura.....	196
Figura 48. Tabla 13. Grupo 4. Episodios y fases de escritura. 6ª sesión.....	197
Figura 49. Tabla 14. Grupo 4. Episodios y fases de escritura. 7ª sesión.....	197
Figura 50. Gráfica 7. Grupo 4. Número de intervenciones según las fases de escritura.....	198
Figura 51. Tabla 15. Grupo 4. Número de intervenciones según la fase de escritura. 6ª sesión.....	198
Figura 52. Tabla 16. Grupo 4. Número de intervenciones según la fase de escritura. 7ª sesión.....	199
Figura 53. Ejemplo 13. Grupo 4. E3.....	199
Figura 54. Ejemplo 14. Grupo 4. E8.....	200
Figura 55. Ejemplo 15. Grupo 4. E9.....	202
Figura 56. Ejemplo 16. Grupo 4. E11.....	204
Figura 57. Ejemplo 17. Grupo 4. E12.....	205
Figura 58. Ejemplo 18. Grupo 4. E13.....	208
Figura 59. Gráfica 8. Grupo 4. Número de episodios según las fases de escritura.....	209
Figura 60. Tabla 17. Grupo 5. Episodios y fases. 6ª sesión.....	210
Figura 61. Tabla 18. Grupo 5. Episodios y fases. 7ª sesión.....	210
Figura 62. Gráfica 9. Grupo 5. Número de intervenciones según las fases de escritura.....	211
Figura 63. Tabla 19. Grupo 5. Número de intervenciones según las fases de escritura. 6ª sesión.....	212
Figura 64. Tabla 20. Grupo 5. Número de intervenciones según las fases de escritura. 7ª sesión.....	212
Figura 65. Ejemplo 19. Grupo 5. E4.....	212
Figura 66. Ejemplo 20. Grupo 5. E12.1.....	214
Figura 67. Ejemplo 21. Grupo 5. E12.2.....	215
Figura 68. Ejemplo 22. Grupo 5. E13.1.....	215
Figura 69. Ejemplo 23. Grupo 5. E14.....	216
Figura 70. Ejemplo 24. Grupo 5. E15.1.....	217
Figura 71. Ejemplo 25. Grupo 5. E16.....	218
Figura 72. Ejemplo 26. Grupo 5. E17.....	219
Figura 73. Gráfica 10. Grupo 5. Número de episodios según las fases de escritura.....	221

Figura 74. Tabla 21. Comparación de las fases de escritura según las intervenciones	223
Figura 75. Gráfica 11. Comparación de las fases de escritura según el número de intervenciones.....	224
Figura 76. Gráfica 12. Grupo 1. Tipos de revisiones y reformulaciones	229
Figura 77. Grupo 1. Cláusula 1. Borrador 1	230
Figura 78. Grupo 1. Cláusula 3. Borrador 2	230
Figura 79. Ejemplo 3. Grupo 1. E9	231
Figura 80. Grupo 1. Cláusula 2. Borrador	232
Figura 81. Ejemplo 3.1. Grupo 1. E9	233
Figura 82. Ejemplo 4. Grupo 1. E10	233
Figura 83. Ejemplo 27. Grupo 1. E12	235
Figura 84. Grupo 1. Cláusula 4. Borrador	235
Figura 85. Reformulación 1. Grupo 1. E6	236
Figura 86. Grupo 1. Cláusula 2. Borrador	237
Figura 87. Reformulación 2. Grupo 1. E10	237
Figura 88. Reformulación 3. Grupo 1. E13.1	239
Figura 89. Reformulación 4. Grupo 1. E13.2	240
Figura 90. Grupo 1. Cláusula 4.1. Borrador	240
Figura 91. Borrador. Grupo 1	241
Figura 92. Texto final. Gr. 1	242
Figura 93. Gráfica 13. Grupo 2. Los tipos de revisiones y de reformulaciones	242
Figura 94. Grupo 2. Cláusula 1. Borrador	243
Figura 95. Grupo 2. Cláusula 5. Borrador	244
Figura 96. Grupo 2. Cláusula 5. Texto final	244
Figura 97. Ejemplo 28. Grupo 2. E11.1	244
Figura 98. Cláusula 4a. Borrador. Grupo 2	245
Figura 99. Ejemplo 29. Grupo 2. E11.2	245
Figura 100. Grupo 2. Cláusula 3. Borrador	247
Figura 101. Ejemplo 7. Grupo 2. E13	248
Figura 102. Reformulación 5. Grupo 2. E8.1	249
Figura 103. Reformulación 6. Grupo 2. E8.2	250
Figura 104. Reformulación 7. Grupo 2. E7	251
Figura 105. Reformulación 8. Grupo 2. E7	251
Figura 106. Reformulación 9. Grupo 2. E10	252
Figura 107. Reformulación 10. Grupo 2. E4	254
Figura 108. Reformulación 11. Grupo 2. E8	254
Figura 109. Borrador, pág. 1. Grupo 2	257
Figura 110. Borrador, pág. 2. Grupo 2	258
Figura 111. Texto final. Grupo 2	258

Figura 112. Gráfica 14. Grupo 3. Los tipos de revisiones y de reformulaciones	259
Figura 113. Grupo 3. Cláusula 1. Planificación- borrador.....	260
Figura 114. Grupo 3. Cláusula 2. Planificación-borrador	260
Figura 115. Grupo 3. Cláusula 2. Borrador	260
Figura 116. Ejemplo 30. Grupo 3. E10	261
Figura 117. Ejemplo10. 1. Grupo 3. E9	262
Figura 118. Ejemplo 31. Grupo 3. E13.2	264
Figura 119. Ejemplo 11. Grupo 3. E11	264
Figura 120. Ejemplo 32. Grupo 3. E13.3	265
Figura 121. Grupo 3. Cláusula 4. Borrador	266
Figura 122. Ejemplo 33. Grupo 3. E16	266
Figura 123. Reformulación 12. Grupo 3. E6	267
Figura 124. Reformulación 13. Grupo 3. E7	269
Figura 125. Reformulación 14. Grupo 3. E15	269
Figura 126. Borrador- planificación, pág. 1. Gr. 3	271
Figura 127. Borrador- planificación, pág. 2. Gr. 3	271
Figura 128. Borrador. Gr. 3.....	272
Figura 129. Texto final. Gr. 3.....	272
Figura 130. Gráfica 15. Grupo 4. Los tipos de revisiones y reformulaciones	273
Figura 131. Ejemplo 17. Grupo 4. E12	273
Figura 132. Grupo 4. Cláusulas 5-10. Borrador	274
Figura 133. Grupo 4. Cláusulas 5-10. Texto final	275
Figura 134. Ejemplo 18.2. Grupo 4. E13.....	275
Figura 135. Grupo 4. Cláusula 12. Borrador 2	276
Figura 136. Ejemplo 34. Grupo 4. E15	276
Figura 137. Grupo 4. Cláusulas 1-3. Borrador	277
Figura 138. Ejemplo 35. Grupo 4. E11	277
Figura 139. Ejemplo 36. Grupo 4. E16.1	279
Figura 140. Grupo 4. Cláusula 11. Borrador	279
Figura 141. Ejemplo 37. Grupo 4. E16.2	279
Figura 142. Reformulación 15. Grupo 4. E9	280
Figura 143. Reformulación 16. Grupo 4. E9	281
Figura 144. Reformulación 17. Grupo 4. E9	281
Figura 145. Reformulación 18. Grupo 4. E11	281
Figura 146. Reformulación 19. Grupo 4. E12	282
Figura 147. Reformulación 20. Grupo 4. E15	282
Figura 148. Reformulación 21. Grupo 4. E8	284
Figura 149. Reformulación 22. Grupo 4. E9	285

Figura 150. Reformulación 23. Grupo 4. E9	285
Figura 151. Ejemplo 18. 2. Grupo 4. E13.....	286
Figura 152. Reformulación 24. Grupo 4. E13	287
Figura 153. Borrador, pág. 1. Grupo 4	288
Figura 154. Borrador, pág. 2. Grupo 4	288
Figura 155. Texto final. Grupo 4.....	289
Figura 156. Gráfica 16. Grupo 5. Las revisiones y las reformulaciones	290
Figura 157. Ejemplo 38. Grupo 5. E15.3	291
Figura 158. Grupo 5. Cláusula 1. Borrador J.....	292
Figura 159. Grupo 5. Cláusula 2. Borrador J.....	292
Figura 160. Ejemplo 26.2. Grupo 5. E17.....	293
Figura 161. Grupo 5. Cláusula 3. Borrador Y.	294
Figura 162. Grupo 5. Cláusula 3. Borrador J.....	294
Figura 163. Grupo 5. Cláusula 3. Texto final	294
Figura 164. Reformulación 25. Grupo 5. E17	294
Figura 165. Reformulación 26. Grupo 5. E18	295
Figura 166. Reformulación 27. Grupo 5. E17	296
Figura 167. Reformulación 28. Grupo 5. E19	298
Figura 168. Reformulación 29. Grupo 5. E19	300
Figura 169. Borrador J. Grupo 5	301
Figura 170. Borrador Y. Grupo 5	302
Figura 171. Texto final. Grupo 5.....	302
Figura 172. Gráfica 17. Comparación de tipos de revisiones según los grupos	303
Figura 173. Gráfica 18. Comparación porcentual de tipos de revisiones según los grupos	304
Figura 174. Gráfica 19. Comparación de las revisiones de cada grupo.....	304
Figura 175. Gráfica 20. Comparación porcentual de las revisiones de cada grupo	305
Figura 176. Tabla 22. Número de revisiones de cada grupo	305
Figura 177. Tabla 22.1. Número de revisiones superficiales y profundas de cada grupo	305
Figura 178. Gráfica 22. Comparación de tipos de reformulaciones según los grupos	307
Figura 179. Gráfica 22. Comparación porcentual de las reformulaciones de cada grupo	308
Figura 180. Gráfica 23. Comparación porcentual de las reformulaciones de cada grupo	308
Figura 181. Gráfica 24. Comparación de las reformulaciones de cada grupo	309
Figura 182. Tabla 23. Número de reformulaciones de cada grupo.....	309
Figura 183. Gráfica 25. Comparación porcentual de las transformaciones textuales de cada grupo.....	310
Figura 184. Tabla 24. Número de transformaciones de cada grupo	310
Figura 185. Gráfica 26. Grupo 1. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio	315
Figura 186. Tabla 25. Grupo 1. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio	315
Figura 187. Ejemplo 39. Grupo 1. E4	316

Figura 188. Ejemplo 4. Grupo 1. E10	317
Figura 189. Ejemplo 2. Grupo 1. E6	318
Figura 190. Ejemplo 40. Grupo 1. E8	318
Figura 191. Ejemplo 41. Grupo 1. E9	319
Figura 192. Ejemplo 42. Grupo 1. E11	320
Figura 193. Gráfica 27. Grupo 1. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso	322
Figura 194. Ejemplo 3. Grupo 1. E9	323
Figura 195. Ejemplo 43. Grupo 1. E14.2	324
Figura 196. Gráfica 28. Grupo 2. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio	325
Figura 197. Tabla 26. Grupo 2. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio	325
Figura 198. Ejemplo 44. Grupo 2. E3	326
Figura 199. Ejemplo 5. Grupo 2. E4	326
Figura 200. Ejemplo 42. Grupo 2. E5	327
Figura 201. Ejemplo 43. Grupo 2. E12	328
Figura 202. Ejemplo 44. Grupo 2. E10	329
Figura 203. Ejemplo 7. Grupo 2. E13	331
Figura 204. Gráfica 29. Grupo 2. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso	332
Figura 205. Reformulación 9. Grupo 2. E10	333
Figura 206. Gráfica 30. Grupo 3. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio	335
Figura 207. Tabla 27. Grupo 3. El uso de ayudas según el número de intervenciones de cada episodio	335
Figura 208. Ejemplo 45. Grupo 3. E13	336
Figura 209. Ejemplo 46. Grupo 3. E14	336
Figura 210. Ejemplo 11. Grupo 3. E11	337
Figura 211. Ejemplo 45. Grupo 3. E5	338
Figura 212. Ejemplo 10. Grupo 3. E9	338
Figura 213. Ejemplo 31. Grupo 3. E13	340
Figura 214. Ejemplo 12. Grupo 3. E13	341
Figura 215. Ejemplo 46. Grupo 3. E16	342
Figura 216. Ejemplo 33. Grupo 3. E16	343
Figura 217. Gráfica 31. Grupo 3. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso	344
Figura 218. Ejemplo 11. Grupo 3. E11	345
Figura 219. Gráfica 32. Grupo 4. El uso de ayudas según el número de intervenciones.....	347
Figura 220. Tabla 28. Grupo 4. El uso de ayudas según el número de intervenciones	347
Figura 221. Ejemplo 17. Grupo 4. E12	348
Figura 222. Ejemplo 16. Grupo 4. E11	349
Figura 223. Ejemplo 47. Grupo 4. E14	351
Figura 224. Reformulación 30. Grupo 4. E8	351

Figura 225. Ejemplo 15. Grupo 4. E9	352
Figura 226. Ejemplo 35. Grupo 4. E16.1	354
Figura 227. Ejemplo 36. Grupo 4. E16.2	354
Figura 228. Gráfica 33. Grupo 4. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso	355
Figura 229. Ejemplo 15. Grupo 4. E9	356
Figura 230. Gráfica 34. Grupo 5. El uso de ayudas según el número de intervenciones.....	358
Figura 231. Tabla 29. Grupo 5. El uso de ayudas según el número de intervenciones	358
Figura 232. Ejemplo 19. Grupo 5. E4	359
Figura 233. Ejemplo 48. Grupo 5. E9	360
Figura 234. Ejemplo 49. Grupo 5. E13	361
Figura 235. Ejemplo 50. Grupo 5. E11.1	362
Figura 236. Ejemplo 51. Grupo 5. E11.1	363
Figura 237. Ejemplo 52. Grupo 5. E15	365
Figura 238. Gráfica 35. Grupo 5. Fases de escritura y uso de ayudas durante el proceso.....	367
Figura 239. Gráfica 36. Comparación entre los usos de ayudas de los grupos según el número de intervenciones.....	369
Figura 240. Gráfica 37. Comparación porcentual del uso de ayudas de los grupos según número de intervenciones.....	369
Figura 241. Tabla 30. Usos de ayudas según el número de intervenciones de los grupos	369
Figura 242. Cuadro síntesis. Funciones de las ayudas.....	372
Figura 243. Cuadro síntesis. Regulación consciente y autónoma a partir de las ayudas	374
Figura 244. Gráfica 38. Grupo 1. Las revisiones y ayudas durante el proceso de escritura	376
Figura 245. Ejemplo 38. Grupo 1. E8	377
Figura 246. Ejemplo 3. Grupo 1. E9	377
Figura 247. Ejemplo 3.1. Grupo 1. E9	378
Figura 248. Ejemplo 4. Grupo 1. E10	379
Figura 249. Ejemplo 27. Grupo 1. E12	380
Figura 250. Gráfica 39. Grupo 1. El uso de ayudas y los tipos de reformulaciones durante el proceso de escritura	381
Figura 251. Gráfica 40. Grupo 2. El uso de ayudas y las revisiones durante el proceso de escritura.....	381
Figura 252. Gráfica 41. Grupo 2. El uso de ayudas y las reformulaciones durante el proceso de escritura	383
Figura 253. Reformulación 11. Grupo 2. E8	383
Figura 254. Gráfica 42. Grupo 3. El uso de ayudas y las revisiones durante el proceso de escritura.....	385
Figura 255. Ejemplo 10. Grupo 3. E9	385
Figura 256. Ejemplo 11. Grupo 3. E11	387
Figura 257. Ejemplo 31. Grupo 3. E13.2	388
Figura 258. Gráfica 43. Grupo 3. El uso de ayudas y las reformulaciones durante el proceso de escritura	389
Figura 259. Gráfica 44. Grupo 4. El uso de ayudas y las revisiones durante el proceso de escritura.....	390

Figura 260. Ejemplo 16. Grupo 4. E11	391
Figura 261. Gráfica 45. Grupo 4. El uso de ayudas y las reformulaciones durante el proceso de escritura	392
Figura 262. Reformulación 19. Grupo 4. E8	393
Figura 263. Gráfica 46. Grupo 5. El uso de ayudas y las revisiones durante el proceso de escritura	394
Figura 264. Ejemplo 25. Grupo 5. E15.2	395
Figura 265. Ejemplo 47. Grupo 5. E11.1	395
Figura 266. Gráfica 47. Grupo 5. El uso de ayudas y las reformulaciones durante el proceso de escritura	397
Figura 267. Plantilla de planificación.....	404
Figura 268. Ejemplo 38. Grupo 1. E8	405
Figura 269. Ejemplo 1. Grupo 1. E5	405
Figura 270. Grupo 1. Texto final.....	408
Figura 271. Reformulación 9. Grupo 2. E10	409
Figura 272. Grupo 2. Texto final.....	410
Figura 273. Ejemplo 10. Grupo 3. E9	413
Figura 274. Ejemplo 31. Grupo 3. E13.2	414
Figura 275. Ejemplo 11. Grupo 3. E11	414
Figura 276. Grupo 3. Texto final.....	416
Figura 277. Modelo contraportada	417
Figura 278. Grupo 4. Texto final.....	418
Figura 279. Modelo 1	419
Figura 280. Ejemplo 21. Grupo 5. E12.2	421
Figura 281. Grupo 5. Texto final.....	422
Figura 282. Modelos 2 y 3.....	423
Figura 283. Ejemplo 22. Grupo 5. E13.1	423
Figura 284. Cuadro síntesis: características de los textos finales	426

Sumario del anexo de la tesis doctoral (ver CD):

Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual

Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO

Tesis doctoral

Presentada por:
Victoria Abad Beltrán

Dirigida por:
Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo

Valencia, 2015

ÍNDICE: ANEXOS

- 1. Secuencia didáctica: escritura de una reseña de lectura**
- 2. Actividades: preguntas retóricas**
- 3. Transcripciones 6ª y 7ª sesión**
 - 3.1. Clasificación de las intervenciones**
 - 3.2. Grupo 1**
 - 3.3. Grupo 2**
 - 3.4. Grupo 3**
 - 3.5. Grupo 4**
 - 3.6. Grupo 5**
- 4. Textos elaborados por los alumnos**
 - 4.1. Textos iniciales**
 - 4.2. Textos finales**