



LA EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE DE LA
COMPOSICIÓN ESCRITA
EN SITUACIÓN
ESCOLAR



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CIDE

H/ 1197

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

**CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION
EDUCATIVA**

Servicio de Documentación, Biblioteca y Archivo

C/ San Agustín, 5 28014 MADRID

Teléfono: 3693026 / Fax: 4299438

=====

FECHA DE DEVOLUCION

1 - AGO. 2000

DONATIVO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
BIBLIOTECA

22 JUN. 2000

ENTRADA

MA-2997

H/1197

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

Concurso nacional de proyectos
de investigación educativa de 1993
(Resolución de 26-IV-93/BOE 15-V)

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN SITUACIÓN ESCOLAR

Directoras:
Anna Camps y Teresa Ribas



R. 125225

Número: 143

Colección: INVESTIGACIÓN

Este trabajo ha sido realizado por un equipo de investigación del *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* de la *Universidad Autónoma de Barcelona* compuesto por:

Directoras: Anna Camps Mundó
Teresa Ribas Seix

Investigadores: Anna Camps Mundó
Teresa Ribas Seix
Oriol Guasch Boyé
Marta Milian Gubern

Colaboradoras: Montserrat Camps Mundó
Núria Farrera Casas
Dolors Ribelles Buxaderas
Rosa María Ramírez Palau
Marta Utset Canal



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Centro de Publicaciones.

NIPO: 176-00-035-2

ISBN: 84-369-3336-2

Depósito Legal: M. 22.599-2000

Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Polígono Igarza
Paracuellos de Jarama (Madrid)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. MARCO TEÓRICO	15
1. Procesos de aprendizaje de la composición escrita	16
1.1. La actividad de escribir	16
1.1.1. Escribir como actividad social y cultural	17
1.1.2. Escribir como actividad cognitiva	20
1.1.3. Los aspectos afectivos y motivacionales de la actividad de escribir	22
1.2. La enseñanza de la composición escrita	23
1.3. Género discursivo y contexto de la actividad de composición escrita en situación escolar	26
2. Un modelo de secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita	32
2.1. Modelos de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita	32
2.2. Proyectos de composición escrita/secuencias didácticas para aprender a escribir	38
2.2.1. Los proyectos de composición escrita	38
2.2.2. Interrelación entre proyectos de composición y secuencias didácticas	40
2.3. Elementos de un modelo integrado del proceso de composición escrita y del proceso de enseñanza y aprendizaje	41
2.3.1. Un modelo del proceso de desarrollo de los proyectos	42

2.4.	La evaluación formativa como interrelación entre ambos procesos...	47
3.	La evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita.....	48
3.1.	Evolución del concepto de evaluación formativa.....	48
3.1.1.	Nacimiento y evolución del concepto de evaluación formativa en el marco del conductismo.....	49
3.1.2.	Cambio de paradigma: el cognitivismo.....	52
3.1.3.	El modelo sistémico y el modelo sociológico.....	54
3.1.4.	La orientación comunicativa. El modelo psicosocial.....	55
3.1.5.	La evaluación como proceso de regulación y autorregulación.....	56
3.1.6.	La evaluación formativa en las investigaciones en didácticas específicas.....	58
3.2.	Elementos del proceso de evaluación formativa.....	59
3.2.1.	El objeto de la evaluación.....	59
3.2.2.	El sujeto de la (auto)evaluación.....	62
3.2.3.	Los criterios de evaluación formativa.....	63
3.2.4.	Momentos e instrumentos para la evaluación.....	65
3.2.5.	Pautas de revisión y evaluación.....	67
3.2.6.	Valoración crítica de los distintos tipos de pautas.....	74
3.2.7.	Las pautas utilizadas en las SD experimentadas.....	75
4.	Actividad metalingüística y evaluación formativa.....	76
4.1.	Actividad lingüística y actividad metalingüística.....	76
4.2.	Lengua escrita y actividad metalingüística.....	79
4.3.	La actividad metalingüística en el proceso de composición escrita en situación escolar.....	82
4.4.	Actividad metalingüística: engarce entre escribir y aprender a escribir.....	84
II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.....		87
5.	Objetivos de la investigación y preguntas que la han guiado.....	87
5.1.	Proceso de composición/proceso de enseñanza y aprendizaje.....	88
5.2.	Situaciones e instrumentos.....	89
5.3.	Pautas de revisión-evaluación.....	90
6.	Metodología de trabajo.....	90
6.1.	Características de la investigación.....	90
6.2.	Contexto (contextos) de la investigación.....	92

6.2.1.	El seminario y el equipo de investigación	94
6.2.2.	Los centros educativos y los grupos de clase.....	94
6.3.	Fases de la investigación	98
6.4.	Recogida de datos.....	100
6.5.	Procedimientos de análisis	101
6.6.	Criterios de transcripción de las interacciones verbales	102
7.	Descripción de las secuencias didácticas.....	108
7.1.	BIX.....	108
7.1.1.	Características del centro y del grupo de alumnos/as.....	108
7.1.2.	La enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO	109
7.1.3.	Objetivos y contenidos de la secuencia didáctica.....	110
7.1.4.	Desarrollo de la secuencia didáctica	112
7.1.5.	La pauta de revisión-evaluación.....	116
7.2.	SFB.....	117
7.2.1.	Características del centro y del grupo de alumnos/as.....	117
7.2.2.	Objetivos y contenidos de la secuencia didáctica.....	119
7.2.3.	Desarrollo general y por fases y organización	122
7.2.4.	La pauta de revisión-evaluación.....	127
7.3.	EPB.....	127
7.3.1.	Características del centro y del grupo de alumnos/as.....	127
7.3.2.	Objetivos y contenidos de la secuencia didáctica.....	130
7.3.3.	Desarrollo de la secuencias didáctica	133
7.3.4.	La pauta de revisión-evaluación.....	139
7.4.	ENV.....	142
7.4.1.	Características del centro y del grupo de alumnos/as.....	142
7.4.2.	Objetivos y contenidos de la secuencia didáctica.....	144
7.4.3.	Desarrollo general y por fases de organización.....	146
8.	Resultados y discusión del análisis de los procesos de producción textual y de revisión.....	151
8.1.	Las tareas y los grupos analizados	151
8.2.	Análisis de la actividad metalingüística en el proceso de producción del texto	154
8.2.1.	Enunciados con función metalingüística.....	155
8.2.2.	Las reformulaciones en el proceso de producción de los borradores o textos iniciales.....	158
8.2.3.	Conclusiones del análisis de los EM y de las reformulaciones.....	168

8.3.	Análisis del proceso de revisión del texto.....	169
8.3.1.	Referencias a la pauta de revisión-evaluación.....	169
8.3.2.	Microanálisis del proceso de revisión-reescritura del texto ...	174
9.	Valores afectivos y culturales en el aprendizaje de la composición escrita y su incidencia en la evaluación formativa.....	188
9.1.	Argumentación y valores	188
9.2.	Análisis de tres casos	190
9.3.	Comentario y posibles hipótesis	195
9.4.	Conclusiones del análisis de la diversidad de procesos y productos.	196
III.	CONCLUSIONES	199
IV.	BIBLIOGRAFÍA	207

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones más recientes en el campo de la enseñanza de la composición escrita reconocen la importancia de incidir en el proceso de composición y la necesidad de interacción verbal con el adulto y con los compañeros en este proceso. Por otra parte, desde el ámbito de la psicopedagogía y concretamente en la línea constructivista se ha desarrollado un nuevo concepto de la evaluación formativa, que ha evolucionado desde la idea de establecer controles sucesivos durante el proceso de aprendizaje para remediar las posibles dificultades de los alumnos al concepto de regulación y autorregulación de los aprendizajes.

Sin embargo, se ha investigado poco sobre la evaluación formativa en el área de lengua, quizás por las mismas dificultades de establecer con claridad cuáles y de qué tipo son los conocimientos relevantes en el aprendizaje de las habilidades lingüístico-discursivas. Creemos que el momento actual de las investigaciones en los campos que inciden en este que nos ocupa ofrece marcos conceptuales e instrumentos que permiten iniciar este tipo de investigación. En la primera parte del trabajo destacamos los referentes teóricos relevantes para fundamentar las opciones que se toman en el campo de la evaluación formativa de la composición escrita.

En el primer capítulo se explicita la concepción de la enseñanza de la composición escrita basada en la aproximación e incluso síntesis de dos grandes líneas de investigación sobre la actividad escritora: 1) la visión de dicha actividad como proceso cognitivo complejo que implica operaciones y procesos muy diversos, interrelacionados y jerarquizados, y 2) la concepción sociointeractiva y cultural del proceso de producción, de uso, del lenguaje escrito.

Este doble marco conceptual lleva a la formulación de una propuesta de modelo para la enseñanza de la composición escrita. La revisión de los distintos

paradigmas de enseñanza de la lengua y específicamente de enseñanza de la composición escrita permite situar el modelo propuesto en el marco de una aproximación que tiene en cuenta la diversidad de procesos que se interrelacionan en su aprendizaje.

El diseño de las secuencias didácticas en que se basa esta investigación prevé dos tipos de actividades:

1) Una, un proyecto de redacción de un texto, que tiene siempre un contexto que le da sentido. Es decir, el texto se inserta en una situación comunicativa real o simulada que, en cualquier caso, hace imprescindible que los estudiantes tengan en cuenta los parámetros discursivos de la producción.

2) Unas actividades de aprendizaje de las (o de algunas) características del género discursivo objeto del proyecto: lectura y análisis de textos de referencia, ejercicios específicos, síntesis orales de los conocimientos sobre el género, etc.

El conjunto de investigaciones y de prácticas que llevamos a cabo toma como punto de partida la hipótesis general de que es en la confluencia de ambos procesos que se produce el aprendizaje de la redacción. Los puntos de interrelación entre ambos procesos constituyen el proceso mismo de evaluación formativa de la composición escrita.

En el capítulo 3 se profundiza en el concepto de evaluación formativa y en su relación con la escritura a partir de una amplia revisión del concepto de evaluación en los últimos años. Esta revisión permite situar el marco en que se mueve nuestro trabajo. Por un lado, se consideran útiles algunas aportaciones del enfoque sistémico. Por ejemplo, los instrumentos que ayudan a desencadenar operaciones y situaciones interactivas entre los participantes en las diversas actividades, como pueden ser los cuestionarios, mapas conceptuales, y en especial las pautas de revisión y evaluación de los textos, objeto de una parte importante de la investigación que llevamos a cabo. Por otro lado, el enfoque sociológico permite concebir la evaluación formativa en relación con la multiplicidad de situaciones de intercambio social que se dan en un aula y nos ofrece un marco para entender la diversidad de itinerarios de aprendizaje que se desarrollan bajo la participación en una misma actividad.

Finalmente, en el último capítulo de esta primera parte se plantea la relación entre la actividad metalingüística y el proceso de evaluación formativa en el aprendizaje del lenguaje escrito. En este proceso, la evaluación formativa, entendida como regulación, descansa en gran parte en la posibilidad de reflexionar sobre la lengua y hacer explícitos los problemas que se presentan para hallar soluciones alternativas. Así pues, escribir y aprender a escribir requieren una importante actividad metalingüística. En esta interrelación centramos una parte fundamental de la presente investigación que parte del análisis de la interac-

ciones verbales en grupo en el proceso de producción textual, en el supuesto de que estas situaciones interactivas favorecen la aparición de actividades meta-lingüísticas.

La concepción básica que guía nuestro trabajo de investigación es la existencia de una estrecha interrelación entre los procesos de producción escrita, considerada como una actividad interactiva, y los de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. La regulación consciente de estos procesos a través de los procesos de evaluación formativa constituye el punto de unión entre uno y otro. Partimos de la hipótesis que la toma de conciencia de las características del texto, por ejemplo en la revisión, es a la vez constituyente de la regulación de la producción textual y desencadenante del proceso de aprendizaje de las características lingüísticas, discursivas, textuales, etc., que constituyen el objeto de aprendizaje y de los procedimientos que las hacen operativas.

En investigaciones anteriores este equipo llegó a conclusiones que sirven de punto de partida para el presente trabajo. Podemos destacar las siguientes:

1) Los aprendices, en situaciones de redacción que cumplan las condiciones de secuencia didáctica (SD)¹ del tipo de las descritas en el apartado 7, llevan a cabo procesos complejos de composición, es decir, planifican y revisan su texto a niveles altos (cfr. Camps, 1992, 1994a, 1994d) y no sólo en los superficiales como parecía desprenderse de muchas investigaciones (p. ej., Stallard, 1974; Bridwell, 1980; Sommers, 1980).

2) Los estudiantes, ya en niveles de primaria, son capaces de ajustar su texto a los destinatarios (Milian, 1995).

3) La explicitación de la situación discursiva que da lugar al texto escrito es la que desencadena los procesos de alto nivel. En relación con esta idea el equipo ha llevado a cabo investigaciones sobre la interacción oral entre compañeros y sobre las funciones que ésta tiene en el proceso de producción escrita (Milian, 1994) y las que puede tener en el proceso de composición como instrumento para promover el discurso sobre la lengua.

El objetivo final de las investigaciones del equipo consiste en elaborar un modelo de enseñanza de la composición escrita que permita tener en cuenta los dos ejes de las SD de que hablamos: las situaciones sociales de uso de la lengua y los contenidos lingüístico-textuales, discursivos objeto de enseñanza y aprendizaje. Este objetivo plantea problemas que requieren la puesta en marcha de procedimientos metodológicos nuevos. Aunque los métodos del análisis del discurso ofrecen instrumentos para sistematizar y conocer las características de las interacciones que se producen en el aula, no hay aparatos metodológicos experimentados que ayuden en el análisis de la actividad metalingüística, y

¹ A partir de este momento nos referiremos al término secuencia didáctica con la abreviatura SD.

menos todavía que permitan relacionar los contenidos y funciones de las interacciones con la actividad global que constituye la SD. Éste es el reto que el equipo se ha planteado y que ha iniciado en este trabajo.

La limitación temporal de la investigación que presentamos no ha permitido llevar a cabo un análisis exhaustivo de las situaciones planteadas. Sin embargo, consideramos que con este trabajo se abre un importante camino metodológico para ver de cerca el proceso de aprendizaje de la composición escrita. Al insertar el análisis de las interacciones en un marco de objetivos generales de producción y de aprendizaje compartidos por profesores y alumnos es posible ver cómo se interrelacionan los contenidos de las conversaciones sobre la lengua, los procesos de textualización y los cambios en los textos, y todos ellos con los objetivos de la SD.

Así pues, en la segunda parte del trabajo y después de formular los objetivos generales de la investigación y las preguntas que la guían y de precisar los caminos metodológicos seguidos, se exponen los distintos aspectos analizados, los resultados de dichos análisis y su discusión.

En primer lugar, se describen con detalle los contextos en los que se ha llevado a cabo la investigación y las secuencias didácticas experimentadas en cuatro centros de enseñanza secundaria (cap. 7). La descripción de los distintos contextos es determinante para explicar los procesos que tienen lugar en el interior de cada una de las secuencias didácticas. Nuestra investigación pretende acercarse al conocimiento de situaciones reales para comprender e interpretar la complejidad del aprendizaje lingüístico, en que necesariamente confluyen capacidades cognitivas, valores sociales y culturales y actitudes afectivas. Sólo el conocimiento de los contextos diferentes en que se ha desarrollado la investigación nos permitirá interpretar muchos de los datos que el análisis posterior nos ofrece.

En los capítulos 8 y 9 se analizan:

- 1) la actividad metalingüística en el proceso de producción textual;
- 2) la actividad de revisión de los textos con la ayuda de una pauta, y se comparan
- 3) los textos iniciales y/o borradores escritos por algunos grupos con los textos finales.

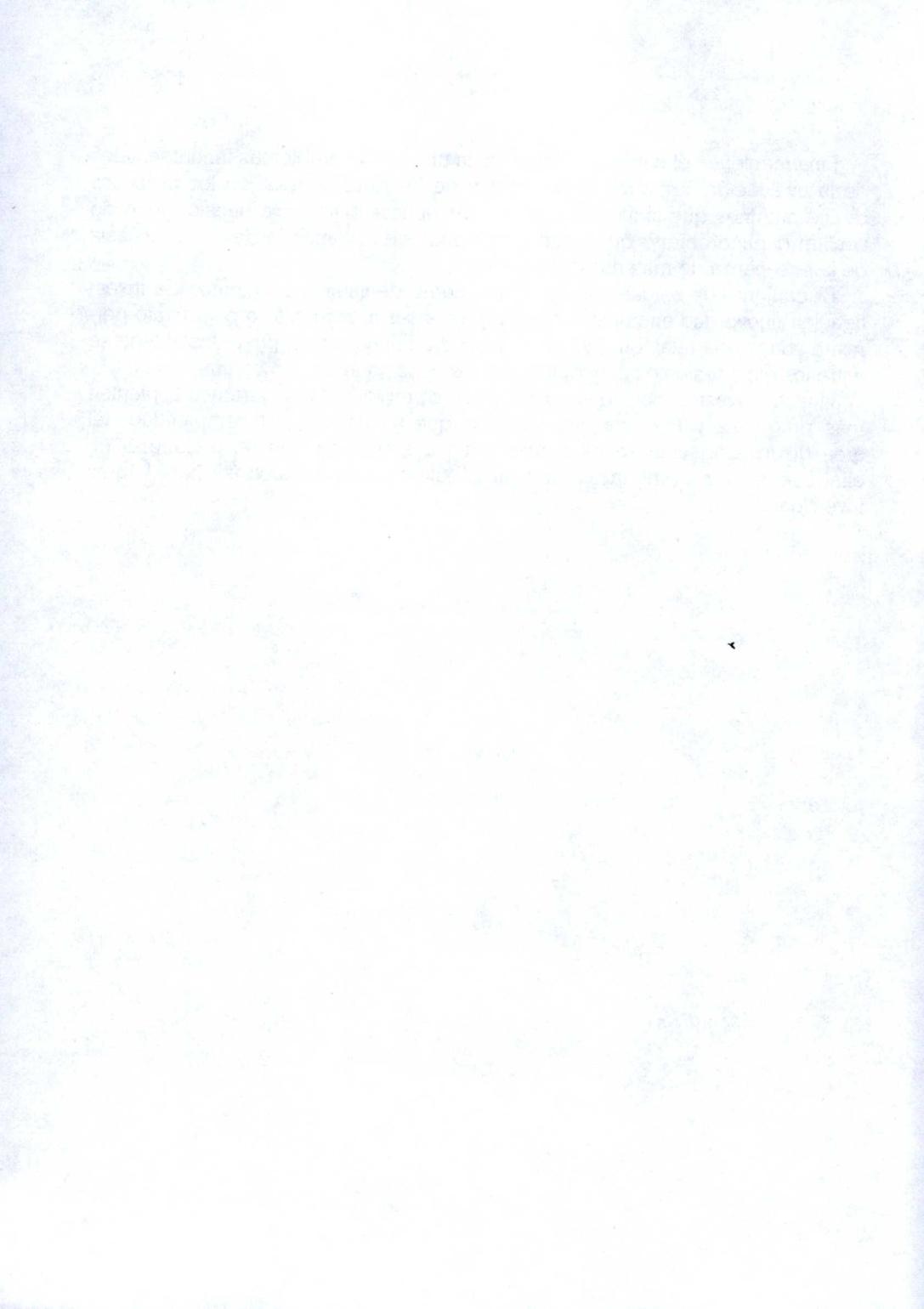
Todo ello para conocer más de cerca de qué forma se construyen los conocimientos de y sobre la lengua escrita, qué factores favorecen su aprendizaje, cuáles lo dificultan o lo bloquean, cómo surgen y se utilizan los conocimientos metalingüísticos, en qué niveles, cuáles se hacen conscientes; cómo incide el diseño de las SD en estos procesos, cómo utilizan los aprendices los contenidos explicitados en dichas secuencias, los materiales proporcionados, etc.

Finalmente, en el capítulo 10 se plantea uno de los problemas fundamentales de la evaluación formativa: la diversidad de los aprendizajes, de los procesos de los alumnos que siguen una misma secuencia. Éste es, a nuestro modo de ver, un camino abierto que todavía no había sido planteado desde el análisis de la enseñanza de materias específicas.

El conjunto de estos análisis ofrece, como decíamos, un camino de investigación nuevo que en nuestra opinión puede ser muy fructífero por cuanto permitirá conocer la relación que, en el aprendizaje lingüístico, puede establecerse entre los conocimientos conceptuales y los conocimientos procedimentales.

Nuestra investigación se aproxima a estos problemas y, seguramente, plantea más preguntas y más caminos abiertos que soluciones. La complejidad del área de investigación se hace más patente a medida que se profundiza en ella. Creemos, sin embargo, que este trabajo ofrece un marco útil para futuras investigaciones.





I. MARCO TEÓRICO

El marco teórico en que se inscribe el presente trabajo es de una gran complejidad, pues en la evaluación formativa de la composición escrita convergen estudios relativamente recientes provenientes de campos diversos, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos que a su vez han visto evolucionar sus estudios desde paradigmas formales a otros que toman en cuenta la conducta humana en la interacción social. Así pues, no es fácil sintetizar las aportaciones que confluyen en lo que llamamos «evaluación formativa de la composición escrita».

Intentaremos plantear el punto de vista que adoptamos, hablando en primer lugar, y de forma general, del proceso de aprendizaje de la composición escrita que implica procesos de evaluación formativa, dedicando una parte al modelo en que se basa la presente investigación. A continuación ampliaremos el marco teórico sobre la evaluación formativa de la composición escrita, tema específico de este trabajo.

Pretendemos ofrecer un marco conceptual en el que sustentan una serie de principios a partir de los cuales se pueda avanzar en la innovación de la enseñanza de la composición escrita y en la necesaria renovación de unas prácticas ancladas en modelos teóricos en gran parte periclitados, y que al mismo tiempo permita investigar sobre el modo como actúan los distintos componentes en el marco de una concepción global de la enseñanza de la lengua. La polémica actual entre la aproximación holística (lenguaje integral) y la que toma como punto de partida la necesidad de aprendizajes específicos debe superarse en una visión de la enseñanza de la lengua que contemple la toma de conciencia y el dominio de las características específicas de los distintos tipos de discursos, que se base, a su vez, en la necesidad de resolver problemas interactivos sociales y culturales reales que exigen el uso de la lengua escrita.

1. PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

La forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita debe basarse en una concepción de lo que es escribir, aunque, por supuesto, y como veremos en el capítulo 2, no sea éste el único factor que la condiciona. Por lo tanto, se hace necesario explicitar cómo se concibe la actividad de escribir, que va a ser objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Las opciones que se toman responden a un doble objetivo: por una parte, ofrecer una visión sintética de los conocimientos que actualmente permiten caracterizar los procesos de composición escrita en base a dos amplias perspectivas, social y cognitiva, que nos parecen relevantes, necesarias y complementarias cuando se pretende que el conocimiento relativo a qué es y qué supone la escritura sea útil en la práctica educativa; y, por otra parte, proporcionar una perspectiva integradora y coherente que sirva como marco a partir del cual diseñar y analizar secuencias de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita (Camps y Castelló, 1996).

1.1. La actividad de escribir

El uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros. A nuestro modo de ver, la consideración de la actividad de escribir como fundamentalmente social puede enriquecerse con algunas de las aportaciones de la psicología cognitiva sobre los procesos mentales implicados en dicha actividad. La investigación sobre las interacciones verbales entre estudiantes en el proceso de composición textual y sobre los pensamientos verbalizados de escritores de distintas edades ponen de manifiesto la diversidad de caminos que éstos siguen para escribir un texto y también de cuán diversas maneras abordan las tareas encomendadas, dependiendo de la forma como interpretan el contexto en que se inscribe el discurso que producen. Dicha interpretación está condicionada por factores culturales (que van desde las diferencias culturales del entorno en que viven, hasta las específicamente escolares), sociales (usos lingüísticos en el entorno social, incluido también el escolar) y personales (relaciones con el lenguaje escrito, éxito o fracaso en su aprendizaje escolar, etc.).

Desde el punto de vista de la enseñanza nos interesa, pues, conocer cómo cada niño o niña construye su saber de y sobre los usos del lenguaje escrito en interrelación con el adulto y con los compañeros, en un contexto social y

cultural que dé sentido y significatividad a la actividad de escribir y a la de aprender.

1.1.1. *Escribir como actividad social y cultural*¹

Los estudios más recientes sobre la composición escrita se inscriben en el paradigma común de los estudios lingüísticos y literarios, que en los últimos años han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua. Baste recordar el amplio desarrollo de campos de estudio relativamente recientes como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, etc., de los estudios psicológicos en su orientación sociocultural y de los sociopedagógicos que ponen énfasis en los aspectos comunicativos de las relaciones de enseñanza y aprendizaje (cfr. la síntesis sobre los estudios de composición escrita de Nystrand *et al.*, 1993).

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto. En los enfoques más recientes los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central. Han sido principalmente las aportaciones de Vigotsky y Bajtín, las contribuciones de la teoría de la enunciación, de la pragmática y de la lingüística funcional las que de modo más determinante han configurado la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural.

Desde esta perspectiva y con el punto de mira en la enseñanza de la lengua escrita y específicamente de la composición escrita es necesario destacar algunos aspectos, complementarios unos de otros:

1. El lenguaje escrito es el resultado de un doble proceso. Por una parte, su uso se hace más autónomo respecto del contexto material de producción, puede apelar a destinatarios que no comparten el mismo espacio y tiempo que el locutor-escritor. Vigotsky denomina a este proceso «descontextualización». Por otra parte, los signos se ven sometidos a un proceso de «contextualización», de interrelación con otros signos, de forma que el lenguaje se hace más explícito. Por este motivo Luria hablaba de sintaxis explícita al hacer referencia a las estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito. Este doble proceso se origina como reestructuración de los usos de la lengua en la interacción oral tanto en el desarrollo filogenético del lenguaje escrito como en el desarrollo del indi-

¹ Para la redacción de este apartado y del siguiente (1.1.2) nos basamos fundamentalmente en Camps y Cassany (1995) y Camps y Castelló (1996).

viduo en una sociedad alfabetizada. Así pues, el origen de la lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás.

En este enfoque la producción de textos monologales, es decir, aquellos que se producen sin la intervención directa, inmediata, del interlocutor, entre los cuales destacan los escritos, presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral de la conversación, que se diversifica y se hace más complejo por las exigencias de situaciones comunicativas en que el destinatario no contribuye directamente a la producción del discurso. Sin embargo, propiamente no podemos decir que el lenguaje escrito sea descontextualizado, sino que su uso representa la inserción del lenguaje en un nuevo contexto en que locutor y destinatario no comparten la situación material de la enunciación (el mismo lugar y tiempo) (Schneuwly, 1985; Camps, 1994a; Camps y Castelló, 1996).

2. De lo que acabamos de decir se desprende que el lenguaje escrito no es sólo social por su origen en la interacción oral, sino que es por naturaleza interactiva o, en palabras de Bajtín, dialógica. El concepto de diálogo de este autor ruso se adelantó a muchas de las formulaciones actuales sobre la consideración del origen y la función social de la lengua escrita. Según Bajtín, el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico por dos motivos fundamentales: 1) Ningún texto (o enunciado si usamos el término de Bajtín) no es nunca un primer texto ni independiente de los demás, sino que siempre es respuesta a otros textos anteriores y pide una respuesta de los lectores, es decir, está inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación, que le da sentido. De este postulado se desprende que, cuando alguien escribe, «dialoga» con lo que han dicho otros e imagina su respuestas, que anticipa en el propio texto. 2) Esta idea lleva a otra de una gran riqueza conceptual: el escritor no «inventa» en solitario su texto sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido. El escritor hace hablar en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás, porque su propia experiencia discursiva «se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros» (Silvestri y Blanck, 1993). Cualquier texto es, pues, polifónico.

Los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla del ordenador sugieren una actividad independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la producción del discurso. Sin embargo, el texto que produce el escritor tendrá unos lectores, y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros. El conocimiento de los destinatarios, de los contextos

de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc., son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita.

En resumen, cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un proceso de comunicación entre un locutor/escritor y unos destinatarios con los cuales aquél dialoga en la misma actividad de producción textual a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando a través de todas sus prácticas comunicativas. Los destinatarios del texto pueden ser más o menos próximos, más o menos conocidos del escritor, por lo cual el cálculo de los conocimientos compartidos, de las implicaciones que puede suponer que harán será distinto, pero en cualquier caso el contexto sociocultural compartido es el que permite la interacción y hace posible la comunicación.

3. Este enfoque aleja del panorama de estudio de la lengua la dicotomía que se hizo común hace pocos años entre la caracterización de la lengua oral y la escrita, que además se basó en usos extremos (conversación informal, escritos académicos) de lo que habría que considerar más bien como un *continuum*. Las diferencias no se producirían principalmente por el canal de comunicación sino por otra serie de factores interrelacionados de formas muy diversas en la complejidad de la comunicación humana. Chafe y Danielewicz (1987), por ejemplo, constatan que entre distintos géneros orales y escritos (discurso académico, clase universitaria, carta personal, conversación, etc.) las diferencias más relevantes no se refieren al canal oral o escrito relacionados con la mayor o menor implicación del locutor con el contexto de producción, sino que tienen relación con una serie de variables entre las cuales una de las más destacadas es el peso relativo de los elementos relacionales entre locutor-destinatario o de los contenidos temáticos, sea el texto oral, sea escrito.

Más recientemente, los estudios de tipo transcultural ponen de manifiesto que algunas funciones que se consideraban características de la lengua escrita, como por ejemplo su capacidad autorreflexiva, se encuentran también en muchos usos orales de algunas comunidades sin escritura (Fleisher Feldman, 1991). Además de esto, los estudios sobre las características de los intercambios sociales en las sociedades que poseen lengua escrita, especialmente las occidentales, muestran que en ellas incluso los analfabetos se ven inmersos en intercambios verbales que sólo son posibles con la existencia de los usos escritos de la lengua.

Desde la lingüística se ha hecho, pues, necesario el estudio, no ya del sistema de la lengua como algo subyacente, común a todos los usos, sino de las características específicas de dichos usos. La lingüística funcional, representada por Halliday y colaboradores, parte justamente del análisis de las funciones que los textos cumplen en relación con el contexto y considera la lengua no como

un sistema abstracto de signos sino como un recurso funcional para construir e intercambiar significados y como una vía para actuar (función pragmática) y para conocer (función metalingüística), funciones que también destaca Vigotsky (funciones comunicativa y representativa) poniendo el acento en la comunicación.

El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso, los intentos de tipificarlos², el reconocimiento de la diversidad, variedad y cambio en los que se denominan géneros discursivos (Bajtín, 1987; Freedman, 1995), es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera usamos la lengua. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la enseñanza de la composición escrita, que no se entiende ya únicamente como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se concibe como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación, que habrá que conocer de forma específica. El lenguaje literario escrito no es el único modelo posible, como tampoco lo es únicamente el lenguaje académico. Cada uno de los usos requiere del escritor conocimientos específicos para escribir un texto adecuado a su función social y comunicativa, a su contexto (cfr., por ejemplo, Schneuwly, 1995; Dolz, 1996)

Así pues, las formas del lenguaje, a través de las cuales se expresan los significados, están subordinadas al contexto de uso, en el sentido más amplio del término, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación.

1.1.2. *Escribir como actividad cognitiva*

El interés por los procesos cognitivos implicados en la composición escrita surge con fuerza a finales de los setenta y sobre todo en la década de los ochenta, en el marco de la psicología cognitiva, especialmente en los Estados Unidos. Los primeros trabajos, que culminan con la publicación en 1980 del modelo del proceso de Hayes y Flower, tienen en común el intento de caracterizar las diferentes operaciones mentales que constituyen el proceso de composición, operaciones a las que es difícil acceder y que, por supuesto, no pueden conocerse si se presta atención sólo al texto escrito. La investigación partió de la caracterización de los procesos seguidos por adultos expertos, para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y llegar a detectar cuáles eran las necesidades de aprendizaje. Las conclusiones más frecuentes se referían a la insuficiencia de los subprocesos de planificación y de revisión de los no expertos y a los niveles bajos en que realizaban ambas operaciones³.

² Para una visión de diversas tipologías discursivas y textuales y su repercusión en la enseñanza cfr. M. Milian (1990).

³ Para una síntesis de estos trabajos cfr. Camps (1989, 1994a).

El modelo de Hayes y Flower es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso⁴, aunque los componentes fundamentales del modelo aparecen en la mayoría de explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando se escribe (Cooper y Matsuhashi, 1983; Martlew, 1983; De Beaugrande, 1984; entre otros).

Estas investigaciones, a pesar de partir de la caracterización de la conducta del escritor competente, surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980). Este origen en la enseñanza llevó a que muy pronto la investigación se orientara preferentemente al estudio de los procesos de composición de los estudiantes.

Especialmente relevantes son el conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) que a partir de investigaciones de tipo experimental identificaron procesos de composición escrita diferentes, que formularon en los modelos que denominaron de «decir el conocimiento» y de «transformar el conocimiento». Según estos autores el primer modelo es de tipo secuencial. El escritor planifica contenido y escribe sobre la marcha, paso a paso, relacionando cada frase con la anterior y con el tema general del escrito que produce. La causa la hallan en el hecho que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El escritor se limita a decir los contenidos temáticos que de forma más o menos secuencial van surgiendo de su mente. El modelo «transformar el conocimiento», por el contrario, corresponde a la conducta del escritor que interrelaciona los contenidos temáticos sobre los que escribe con el espacio retórico, lo cual le lleva a reelaborar dichos contenidos y a transformarlos para adecuarse a la situación. La necesidad de implementar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dieron lugar a que Bereiter y Scardamalia desarrollaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de escribir.

Gran número de investigaciones se han llevado a cabo en el contexto escolar específico que determina las actividades de escritura y se han interesado por el nivel evolutivo y los diferentes conocimientos de que disponen los alumnos, que constituyen condicionantes relevantes del proceso cognitivo que siguen (Graves, 1983; Martlew, 1983; Calkins, 1986; Nystrand, 1986; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Camps, 1994a).

⁴ Gil y Santana (1984), Cassany (1987) y, Camps (1989 y 1994a) resumen los componentes esenciales de este modelo.

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género textual que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento para un concurso literario, un trabajo sobre la célula, o una carta para pedir trabajo.

La extensión de la investigación sobre los procesos y operaciones implicados en la producción escrita ha generado hasta el momento tantos estudios que es difícil sintetizarlos brevemente. Además existen ya numerosos trabajos que ofrecen síntesis de sus aportaciones y evolución. Queremos destacar únicamente que en esta evolución, y aun dentro del marco de la orientación cognitiva, los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los investigadores. Este interés se ha mostrado en dos aspectos. Por un lado, se reconoce el lugar central que las situaciones comunicativas que desencadenan y dan razón de ser a la actividad de escribir tienen en la totalidad del proceso y en su diversificación. Algunos trabajos de Linda Flower (ver, por ejemplo, Flower, 1989) atienden a la influencia que ejerce en todo el trabajo de composición la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente en la intención del trabajo de composición. Esta orientación, que tiene importantes precedentes en trabajos como los de Bizzell (1982) y Shaughnessy (1977), entre otros, se ha denominado sociocognitiva.

1.1.3. Aspectos afectivos y motivacionales de la actividad de escribir

Hasta el momento actual la investigación se ha ocupado escasamente de los aspectos afectivos y valorativos que la actividad de escribir lleva aparejados. En cierto modo, al hablar de los aspectos sociales y culturales se prefigura ya la importancia de estos factores. Si escribir es una actividad de tipo social, comunicativo, inserta en un entorno cultural que le da sentido, parece claro que escribir adquirirá valor para la persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes para él y para los lectores. La «motivación» para escribir está relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio.

La valoración que se dé al uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural determinado tendrá, como parece natural, incidencia en el valor que le otorgarán sus miembros. No se han hecho suficientes estudios para conocer la influencia de estos factores en el aprendizaje de la lengua escrita. Bernstein atribuía a características del código o de la variedad lingüística hablada por niños y niñas de distintas clases socioeconómicas la causa del fracaso escolar o la integración fluida en un sistema escolar que favorecía los usos elaborados de la lengua. Podríamos preguntarnos, sin embargo, si no son también o por encima de todo factores valorativos o afectivos los que tienen mayor incidencia en el alejamiento de la cultura escrita. Este planteamiento, que podría desprenderse de muchos estudios sociológicos sobre la educación, ha tenido poca repercusión en la investigación específica en didáctica de la lengua.

En nuestra investigación, como se verá, aparecen numerosos indicios de que estos factores, de manifestación muy compleja, tienen un peso importante en las realizaciones escolares.

1.2. La enseñanza de la composición escrita

La renovación de la enseñanza de la composición escrita ha experimentado un gran impulso y ha visto renovada su orientación a raíz de las investigaciones citadas en el apartado anterior. En este apartado vamos a sintetizar brevemente algunas de las implicaciones que, desde nuestro punto de vista, son más relevantes para la innovación en la enseñanza de la lengua. Cada uno de los aspectos que destacaremos han sido ya objeto de algunas investigaciones; sin embargo, el campo es tan amplio y complejo que se necesita investigar con mayor extensión y profundidad en todos ellos.

1.2.1. En primer lugar, el hecho de haber puesto el acento en el proceso y en la diversidad de las operaciones que implica la actividad escritora ha hecho posible concebir situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten incidir en dicho proceso de construcción del discurso escrito. Las correcciones en los textos finales de los alumnos se habían mostrado altamente ineficaces. La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado, ofrecer ayudas para la mejora del texto antes de que éste esté finalizado; por otro lado, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir, permite modelizar la conducta de los estudiantes para que conciben que escribir es planificar, escribir y reescribir, que ningún escritor redacta su texto de una sola vez. Así pues, permite que los aprendices se inicien en operaciones de planificación, que aprendan a escribir reconsiderando sus planes y que aprendan

a revisar a todos los niveles. Por último, la atención al proceso ofrece situaciones propicias para un aprendizaje de la lengua y sobre la lengua integrado en las necesidades de la producción escrita.

1.2.2. La evolución de los estudios sobre la lengua y en especial sobre la composición escrita ha mostrado el lugar central que los aspectos socio-culturales tienen en la construcción del lenguaje escrito. Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción. Si abordamos el tema desde el aspecto del sujeto que escribe, parece evidente que la representación de la actividad (de la tarea) que elabore y reelabore a lo largo del proceso de producción será fundamental en la adecuación de dicho proceso y del producto final a las finalidades de la tarea de escritura que lleva a cabo. Para que ello sea posible será necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita «reales» que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. Éste es uno de los retos más importantes que tiene planteados la enseñanza de la lengua en el momento actual: crear contextos para escribir y para aprender a escribir.

El trabajo realizado en este sentido por algunos profesores e investigadores es ya considerable en nuestro país. Baste recordar trabajos como los de Fort y Ribas (1994), Colomer, Ribas y Utset (1993), Milian (1993), Santamaría (1992), entre muchos otros, y los planteamientos generales en Camps (1992, 1994a, 1994b, 1994c), Dolz (1994), Milian (1995), en que se basa el trabajo que planteamos en esta investigación.

1.2.3. Como consecuencia, el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto. Bien al contrario, aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas (Tolchinsky, 1990; Dolz, 1994; Freedman, 1995). Ésta es una de las aportaciones fundamentales de los trabajos del equipo de J. P. Bronckart de la Universidad de Ginebra. Los trabajos sobre el análisis del discurso llevaron a estos investigadores a constatar la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionadas justamente con las distintas funciones que tienen en la comunicación. La situación discursiva se halla en la base de esta diversidad. Los trabajos de Dolz (1994), Dolz y Pasquier (1996), etc., son exponente de las repercusiones que esta orientación del análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la composición escrita. Según estos autores, cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros

textos. Así pues, habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, cada uno de estos tipos de discurso tendrá concreciones distintas: una cosa es narrar un hecho histórico y otra muy distinta un chiste, un hecho vivido o un cuento fantástico, sólo por poner unos ejemplos.

1.2.4. Tanto desde el punto de vista de los estudios de la lengua, como desde la aproximación vigotskiana al origen comunicativo de los procesos psicológicos superiores, adquiere una importancia decisiva la función de la interacción verbal en el proceso de construcción de la lengua escrita, especialmente en el proceso de aprendizaje. Mucho se ha escrito e investigado sobre la interacción verbal en la enseñanza de la composición escrita⁵. El acuerdo generalizado sobre los beneficios de hablar para escribir y para aprender a escribir no impide que haya todavía muchas preguntas formuladas sobre el tipo de interacción que favorece el progreso en el aprendizaje. La intervención individualizada del adulto si se ajusta a algunas condiciones puede llegar a ser contingente con las necesidades del aprendiz; sin embargo, se plantea el problema de cómo hacer contingentes las interacciones cuando se habla no ya a un único alumno sino a un grupo de ellos o a toda una clase. Por otro lado, sigue abierta la discusión sobre los beneficios del trabajo en grupo, o en la revisión o en el mismo proceso de escritura del texto. Desde el punto de vista teórico los diversos autores parecen inclinarse por considerar esta interacción verbal beneficiosa por cuanto permite repartir la carga cognitiva entre los miembros del grupo, verbalizar los problemas que se plantean —lo cual permite hacerlos conscientes y buscar conjuntamente caminos para resolverlos— y, finalmente, y en relación con esto último, favorece la capacidad de hablar «sobre» la lengua que se está produciendo, la actividad metalingüística, que parece imprescindible para el control de los procesos complejos de producción discursivo-textual.

A pesar del acuerdo casi general sobre los beneficios cognitivos de la interacción oral durante el proceso de composición escrita es necesario fomentar la investigación sobre este aspecto. En ella deberán basarse en gran parte las propuestas de evaluación formativa, entendida como regulación social del proceso de composición que permitirá el aprendizaje y llevará a la interiorización de estos mecanismos regulativos, es decir, a la autorregulación. Es por este motivo que nuestro trabajo de investigación se centra prioritariamente en el análisis de estas situaciones interactivas. Ahora bien, como plantearemos en el apartado siguiente, estas interacciones sólo son interpretables en el marco de las secuencias de enseñanza y aprendizaje en que están insertas y dependen

⁵ Ver, por ejemplo, los trabajos de Freedman (1987), Milian (1994), Camps (1994a) y, Schneuwly (1995), en todos los cuales se hallarán múltiples referencias a otros trabajos sobre el tema.

en gran medida de sus características. Por este motivo en el apartado siguiente se abordará el tema de la fundamentación de los distintos modelos de enseñanza de la composición escrita, para llegar a la formulación del modelo que se adopta en este trabajo en el diseño de las secuencias didácticas que sirven de marco de referencia del análisis de las interacciones entre los alumnos.

Por el interés que tiene para nuestra investigación y por la incidencia que el planteamiento puede tener en la concreción de los nuevos *curricula* de lengua en la enseñanza primaria y secundaria, profundizaremos en la conceptualización de los géneros discursivos en relación con los contextos de escritura, especialmente en situación escolar.

1.3. Género discursivo y contexto de la actividad de composición escrita en situación escolar

El concepto de género que diversos autores utilizan al referirse a distintos modos de organizar el discurso dependiendo del contexto de uso es en la actualidad centro de investigaciones y aun de controversias. No hay unanimidad en su definición ni tampoco en cuáles son las características que hacen que un discurso determinado pertenezca a uno u otro género, ni tampoco sobre cuáles son las condiciones sociales de interacción que dan lugar a un determinado género.

Aviva Freedman (1994) revisa el concepto de género siguiendo principalmente el trabajo de Miller (1984) y distingue dos fuentes de caracterización de los géneros discursivos: a) la situación, y b) el contenido temático. Esta autora utiliza la distinción que establece Willard, en los escritos de comunidades disciplinarias, entre argumentos que sirven a propósitos instrumentales y argumentos cuyo objetivo es el conocimiento como un fin en sí mismo, que tienen función epistémica. Sus investigaciones muestran de qué forma las situaciones de simulación en los centros de enseñanza dan lugar a textos de características diferentes de los que producen los profesionales del mismo campo científico en la vida real.

Muchos otros autores analizan la diversidad discursiva. Por ejemplo, Toulmin (1978) en sus trabajos sobre filosofía de la argumentación ha ilustrado cómo los *standards* para establecer qué es persuasivo varían según las comunidades.

En el momento actual la incidencia del concepto de género discursivo que propuso Bajtín en sus trabajos (Bajtín, 1982; Voloshinov, 1994) tiene una gran influencia en la conceptualización de los géneros discursivos como concreciones de los usos verbales en situaciones interactivas determinadas socialmente. En resumen, se concibe que los géneros discursivos están estrechamente relacionados con las situaciones comunicativas en que se usa la lengua.

Estas constataciones pueden tener una gran trascendencia en la conceptualización de la enseñanza de la composición escrita. Efectivamente, frente a propuestas basadas únicamente en la enseñanza de las características formales de distintos tipos de texto (o de discurso), otras aproximaciones proponen crear en la escuela situaciones de comunicación que permitan a los alumnos y alumnas escribir textos que deban ajustarse a situaciones comunicativas reales o simuladas. Parece claro, desde este enfoque, que sólo se aprende a escribir adecuándose a la situación a través de un uso reflexivo, que no basta con aprender unas formas para saber escribir un determinado tipo de texto.

En ocasiones las situaciones de uso de la lengua surgen de la propia vida de la escuela o la clase como institución, la cual genera, desde este punto de vista, sus propios géneros. En otras, las situaciones se crean o se simulan para introducir a los aprendices en los géneros escritos que son propios de la interacción escrita en la vida social exterior a la escuela.

Sin embargo, parece también claro que las situaciones que se dan en la vida social de los adultos no son las mismas que se dan en la escuela. Por lo tanto ¿habrá que simular situaciones? Por otro lado, y esto es lo más importante a nuestro modo de ver, la escuela constituye un contexto específico y al mismo tiempo complejo. Imaginemos en el mejor de los casos una situación real de comunicación escrita que surge de la vida social de los alumnos: tienen que escribir una carta al alcalde de la localidad para pedirle que los camiones de gran tonelaje no aparquen delante de la escuela. Aun en este caso en que el problema es real y la carta será mandada efectivamente al alcalde, en el texto que escriban los alumnos y en el proceso que seguirán no sólo incidirán el problema planteado y la situación de comunicación, también tendrá influencia en la representación de la tarea que elaboran los aprendices el hecho de que es el profesor quien lo pide como actividad que se lleva a cabo en la escuela y que de un modo u otro será evaluada.

Los factores que inciden en dicha representación y en la interacciones entre las diversas posibles representaciones del grupo, incluido el profesor, son múltiples, diversas y complejas. Sin ánimo de simplificar y con el convencimiento de que constituyen un todo indivisible vamos, sin embargo, a intentar poner de relieve algunos de los posibles elementos o componentes del contexto en que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita cuando ésta se basa en proyectos de escritura «real».

En trabajos anteriores (Camps, 1994b) habíamos distinguido dos planos en dicho contexto. Por un lado, el *contexto de la actividad de escritura* que se llevará a cabo, para el cual hay que establecer los parámetros de la situación discursiva: Quién escribe: los alumnos como tales (por ejemplo en el caso de la carta al alcalde mencionada anteriormente), como jóvenes preocupados por los problemas ecológicos, como chicas, como chicos, como ciudadanos en

general, como personas particulares cada uno de ellos, como grupo, etc. Para qué escriben: cuál es el propósito del texto: convencer, informar, etc. A quién se dirigen, quiénes (o quién) serán los lectores, los destinatarios del texto. Estos parámetros no son entidades físicas que se impongan de modo determinante al escritor, sino que son entidades sociales de las cuales el escritor elabora una representación a través de las interacciones verbales en una sociedad alfabética. Como tales están cargadas de valores que podríamos denominar, siguiendo a Bajtín, ideológicos. Las palabras, los enunciados, los géneros discursivos no son neutros, sino que vehiculan modos de ver, de organizar el mundo y el pensamiento. Además están connotados socialmente: determinados géneros escritos se adecuan más o menos a determinadas situaciones y no lo hacen en otras. Como hemos dicho, el escritor elabora una representación mental de dichas situaciones sociales; representación que guía su actividad al mismo tiempo que se ve influida por ella. Como fruto de las diversas situaciones que se dan surgen los distintos géneros discursivos. No entraremos ahora en la profundización de estos conceptos. Baste esta simple presentación para establecer uno de los planos contextuales que inciden en las actividades de aprendizaje de la escritura en la escuela, cuando éstas se basan en proyectos.

El segundo plano lo constituye el que denominamos *contexto escolar*. La escuela como institución tiene sus funciones propias, entre las cuales se encuentra la de instruir a los alumnos en determinadas habilidades, por ejemplo, escribir. Así pues, los alumnos, desde que ingresan en la escuela, saben que ésta es el lugar donde aprenderán. Saben además cuál es la función que corresponde al profesor, enseñar, y cuál les corresponde a ellos, aprender. En esta clave, pues, interpretarán todas las actividades que desarrollarán en los años de escolaridad. Por más que las actividades tengan añadidos otros objetivos, este fin de la escuela subyace a todos los demás.

En las situaciones de enseñanza de la composición escrita ambos planos contextuales no se mantienen, o pueden no mantenerse, separados sino que, por el contrario, se interrelacionan y se hacen más complejos. Por un lado, la forma específica de organización de la tarea es creadora de contextos y no es neutra respecto a las concepciones pedagógicas subyacentes, lo cual tiene como consecuencia determinadas formas de interacción en el aula. Así los distintos modelos de enseñanza a que nos hemos referido anteriormente suponen modos diferentes de concebir la interactividad en el aula⁶. En la enseñanza por proyectos en la que se basa nuestro trabajo, el profesor no es únicamente el organizador de la tarea, el que sabe e imparte los conocimientos y el que evalúa su adquisición, sino que sus funciones le acercan a los procesos,

⁶ Cfr., por ejemplo, el resumen de las modalidades de enseñanza elaborado a partir del trabajo de Hillocks (1986).

tanto al de escritura, al convertirse en lector crítico de los textos de los alumnos, como al de enseñanza y aprendizaje, a través de las situaciones de regulación que se dan a lo largo de él. Los otros miembros del grupo no son únicamente individuos que aprenden, sino compañeros, colaboradores en un trabajo compartido. En las situaciones de escritura o de revisión en colaboración la función de los compañeros (y también, aunque de modo distinto, la del profesor) es la de destinatarios intermedios, que pueden ofrecer al escritor una respuesta que anticipe en cierto modo la de los destinatarios últimos de los textos ⁷.

Esta aproximación al análisis de los contextos podría profundizarse si tenemos en cuenta que los elementos de que hemos hablado: profesor, alumnos y géneros discursivos escritos (que son el objeto de enseñanza) no constituyen aisladamente los ángulos del triángulo didáctico, sino que a su vez aportan contextos propios que inciden en las situaciones didácticas al mismo tiempo que todos ellos se ven inmersos en un contexto común político (refiriéndonos en este caso a la política educativa) y cultural. Nos hemos referido a la concepción general de las funciones de la escuela. Podríamos hablar también de los valores atribuidos por la sociedad a la lengua escrita y los valores distintos que le atribuyen los distintos grupos sociales. O a las creencias personales sobre los distintos temas y problemas que se plantean en los textos que se han de escribir. O a los problemas de relación interpersonal que influyen en el trabajo en colaboración y que en ocasiones dan lugar a situaciones conflictivas. ¿Cómo se relaciona cada alumno con los demás? ¿Cómo se ve a sí mismo respecto del grupo?, etc.

En una visión unidireccional de la enseñanza de la lengua, el profesor enseña o facilita unos contenidos de enseñanza a unos alumnos que los aprenderán (en mayor o menor grado); la complejidad de estos contextos se hace opaca. Ahora bien, una concepción socioconstructiva de la enseñanza de la lengua debe acercarse a la comprensión de los mecanismos que inciden en el modo en que cada individuo en relación con los demás construye su competencia comunicativa. En este caso aparecen con toda su complejidad los distintos factores contextuales que inciden en dicha construcción.

En las investigaciones que atienden a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a los de composición escrita y a la relación entre ambos, la complejidad de contextos aparece en toda su variedad y riqueza. Si tuviéramos que utilizar una sola palabra para referirnos a ellos tendríamos que hablar de diversidad. Esta diversidad puede ser interpretada en términos de preeminencia de uno u otro contexto a través de las aportaciones de los distintos miembros que participan en las secuencias de enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos ele-

⁷ Milian (1994) profundiza en el análisis del contexto y específicamente de la función de los destinatarios en las situaciones de producción textual en la escuela.

mentos contextuales actúan de forma explícita, pero en muchas ocasiones intervienen a través de las creencias implícitas bien del profesor, bien de los alumnos. En este último caso son frecuentes los malentendidos o las interpretaciones de la tarea que el profesor puede considerar erróneas. Estas situaciones explicarían también muchas situaciones de fracaso en el aprendizaje escolar de la lengua, por ejemplo por los diferentes valores atribuidos a determinados usos, o a problemas de relación entre los participantes, ideológicos, sociales, etc.

Ejemplificaremos a continuación las ideas expuestas con algunas situaciones y algunos casos que, en nuestro trabajo, pueden ilustrar este enfoque.

1. Un grupo de tres alumnos (dos chicas y un chico) de secundaria (2.º de BUP) con un nivel de lengua entre aceptable y bueno tienen que escribir un texto argumentativo sobre el tema del trabajo de la mujer, que será publicado en una revista para jóvenes de su edad con motivo del 8 de marzo, día de la Mujer Trabajadora. El trabajo de producción de este texto se inscribe en una secuencia didáctica sobre la argumentación escrita y específicamente sobre el texto de opinión. En sesiones anteriores se ha trabajado sobre los parámetros discursivos de la argumentación escrita, sobre la estructura de texto de opinión, sobre los distintos tipos de argumentos para sustentar la propia tesis, sobre la contraargumentación... Se descubre en el planteamiento de la profesora una presuposición no del todo explícita: el lenguaje propio de este tipo de discurso escrito se acerca a un registro culto, con formas lingüísticas que se alejen del lenguaje oral de la conversación. Los ejemplos ofrecidos por la profesora como textos de referencia, los cuales fueron comentados y analizados en clase, eran de este tipo. Sin embargo, este grupo de alumnos ha elaborado una representación de sus destinatarios, jóvenes como ellos, y consideran que si su lenguaje no es directo, ágil, próximo a las formas del diálogo oral su texto no les convencerá. Así pues, abandonan la ayuda que los recursos formales de las clases anteriores y los materiales de que disponen les podrían ofrecer y deciden adoptar recursos más acordes con el tono que ellos consideran propio del intercambio entre jóvenes de su edad. El texto resultante no se ajusta en absoluto a las expectativas de la profesora. De hecho resultó un texto difícil incluso de comprender por sí mismo.

El análisis de las interacciones durante el proceso de redacción de este texto permitió sin embargo constatar que las soluciones adoptadas no eran en ningún caso arbitrarias o irreflexivas. Cada frase había sido pensada y largamente discutida. ¿Qué había ocurrido, pues? A nuestro modo de ver, en la representación de la tarea que elaboró y reelaboró este grupo de alumnos a lo largo de las sesiones de redacción predominó el contexto comunicativo frente al escolar. Su intención no fue tanto adecuar su texto a unas formas enseñadas sino adecuarlo a los parámetros de la situación comunicativa previamente aceptada por el grupo clase.

A lo largo de sus diálogos se constata también que el contexto escolar es tenido en cuenta de alguna forma por parte de estos alumnos. Saben que la profesora valora la creatividad y que, por lo tanto, no rechazará su texto aunque se aleje del modelo implícito que los materiales ofrecían. Ellos mismos al final de su tarea valoran muy positivamente su trabajo precisamente por las características destacadas.

2. Otros alumnos del mismo nivel, que han seguido una SD paralela con la misma profesora, pero son de otro grupo, deben escribir también un texto sobre el mismo tema y con el mismo propósito. En este caso son tres chicos. Parece que su opinión no coincide con la de la mayoría de la clase, que está compuesta por más chicas que chicos. Las ideas que predominaron en las discusiones eran favorables al trabajo de la mujer, a la igualdad. En cambio, ellos, cuando discuten el tema confiesan que sus ideas son muy distintas. No consideran que sea bueno que la mujer trabaje fuera de casa, principalmente por los hijos, que quedarían abandonados, y en parte también porque su imagen de hombres queda disminuida. Por un lado quieren expresar y defender su opinión e incluso proponen a la profesora que harán un texto «provocador». Por otro lado, sin embargo, temen la respuesta del resto de la clase, principalmente de algunos grupos de chicas a las que consideran «feministas». Son conscientes de que su punto de vista es minoritario en la clase y además que «no queda bien defenderlo». Por otra parte, dos de ellos son muy radicales en sus planteamientos, mientras que el tercero matizaría más su posición.

Esta situación da lugar a largas discusiones, no tanto para profundizar sobre el tema como para intentar establecer y formular una tesis que pueda ser defendida en aquella clase. En este caso, pues, la imagen de los lectores, de los destinatarios, que da origen a su actividad, y que en ocasiones la bloquea, surge de los compañeros, o mejor dicho, de las compañeras de clase, de los que antes denominábamos destinatarios intermedios. Los lectores de la revista no aparecen en ninguna de sus conversaciones: la situación de clase como lugar de comunicación ha prevalecido. Pero no la situación de clase como lugar de aprendizajes formales, sino como espacio comunicativo específico.

La consecuencia de todo ello es que el texto que surge de su trabajo conjunto no es más que una serie de frases a modo de borrador previo; la preocupación por la forma, por el modo de exponer sus ideas no ha aparecido. Sólo les ha preocupado qué decir, no cómo decirlo. El texto final tuvo que ser escrito por uno de ellos, el de opiniones más matizadas; lo escribió en su casa y recogió algunas de las ideas discutidas, pero les dio una forma menos radical y provocativa de la que los demás proponían.

2. UN MODELO DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

2.1. Modelos de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita

Los intentos de clasificar las modalidades de enseñanza de la composición escrita han sido diversos como lo son también los criterios en que se han basado cada uno de ellos. En nuestro país, por ejemplo, se ha divulgado la adaptación que Cassany (1990) hizo de la clasificación establecida por Shih (1986) para la enseñanza de la redacción en lengua extranjera, que se fundamentaba en el foco de la enseñanza: la gramática, las funciones de los textos, el proceso o el contenido (ver fig. 1).

Fig. 1. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita (Cassany, 1990)

	Gramática	Funciones	Proceso	Contenidos
<i>Origen e influencias</i>	Enseñanza de la L1: Fundamentada en la tradición gramatical greco-latina que ha perdurado hasta nuestros días. Dos modelos gramaticales: oracional y textual.	Enseñanza de la L2: Metodología comunicativa. Sociolingüística. Teoría de los actos de habla. Lingüística del texto. Movimientos de renovación pedagógica.	Investigaciones sobre los procesos de composición escrita influenciados principalmente por la psicología cognitiva.	Primacía del contenido frente a la forma: movimiento denominado <i>writing across the curriculum</i> . Expresión escrita muy relacionada con los programas de las diferentes materias. Escribir es un instrumento para aprender. Relacionado con el <i>project work</i> y con los estudios sobre metacognición.
<i>Características generales</i>	Lengua concebida de forma homogénea y prescriptiva. Se relaciona la enseñanza de la lengua con la de la literatura.	Énfasis en la comunicación. Visión descriptiva de la lengua. Diversidad de los modelos lingüísticos: dialectos y registros. Materiales reales o verosímiles. Atención a las necesidades comunicativas de cada alumno.	Énfasis en el proceso de composición. Enseñanza de actitudes y habilidades. Acento en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito.	Énfasis en el contenido. Temas académicos. Integración de las habilidades lingüísticas. Dos fases: a) estudio y comprensión de un tema; b) elaboración de ideas y redacción del texto.

	Gramática	Funciones	Proceso	Contenidos
<i>Programación de curso</i>	Basada en los contenidos gramaticales	Modelos nocional-funcionales: en un conjunto de funciones o actos de habla. En la lengua escrita: en las tipologías textuales.	Basada en la enseñanza de técnicas útiles para la redacción. Según Flower (1985): — Explorar el problema retórico. — Elaborar un plan de trabajo. — Generar nuevas ideas. — Organizar las ideas. — Conocer las necesidades del lector. — Transformar la prosa del escritor en prosa del lector. — Repasar producto y propósito. — Evaluar y corregir el texto. — Corregir conexión y coherencia. — Fomentar el estilo propio.	Basada en el contenido de una o de diversas materias de estudio. El profesor elabora una lista de temas atractivos y amenos y organiza actividades variadas.
<i>Prácticas en el aula.</i>	— Explicación de un ítem lingüístico. — Prácticas mecánicas. — Prácticas abiertas. — Corrección del ejercicio por parte del profesor.	— Presentación de ejemplos reales. — Análisis de modelos. — Prácticas cerradas. — Prácticas comunicativas. — Corrección por parte del profesor.		— Investigación profunda sobre un tema. — Procesamiento de la información. — Producción de escritos. — Evaluación: atención al contenido. — Individualización.

Hillocks (1986) establece también una clasificación a partir del metaanálisis de una serie de investigaciones sobre la enseñanza de la composición escrita en los Estados Unidos. Identifica tres modalidades fundamentales: *presentational mode*, *natural process mode*, *environmental mode*, que denominamos respectivamente modalidad directiva, modalidad del proceso natural y modalidad constructiva. El criterio de clasificación en este caso no es el foco de la enseñanza,

sino la modalidad didáctica que se adopta en la organización del trabajo y que refleja distintas concepciones de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Mosenthal (1983) por su parte había establecido una clasificación basada fundamentalmente en los propósitos educativos, lo cual le lleva a establecer cinco grandes propósitos relacionados a su vez con la preeminencia de los distintos contextos que intervienen en toda actividad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Estos propósitos (académico, utilitario, romántico, evolutivo-ognitivo y emancipador) sugieren diferentes objetivos de implementación y conducción tanto de la práctica educativa como de la investigación en este campo⁸.

Otras clasificaciones parten de visiones más generales referidas a las concepciones teóricas sobre la lengua y su uso que subyacen a los modelos de enseñanza de la lengua y de la composición escrita. Una clasificación de este tipo, aunque no referida exclusivamente a la redacción sino a la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, es la de Breen (1990), que opone en primer lugar los que denomina paradigmas formal y funcional (ver fig. 2).

A continuación distingue entre los diseños de programas basados en ambos paradigmas (planes proposicionales) y los basados en el proceso, es decir, los que se fundamentan en tareas (ver fig. 3).

La revisión más completa dentro de este último enfoque es la que ofrece Nystrand *et al.* (1993) y que se refiere específicamente a la enseñanza de la composición escrita, relacionando los estudios en este campo con la evolución de los estudios en lengua y en literatura. El cuadro de la figura 4 es la traducción de la caracterización que este autor ofrece como síntesis en su artículo.

Más que una clasificación de las modalidades de enseñanza lo que hacen Nystrand y sus colaboradores es ofrecer una visión de la evolución de los estudios e investigaciones en este campo que en ocasiones y en el contexto específico de los Estados Unidos adquirieron una dinámica y un volumen considerables, especialmente desde los años setenta a los ochenta.

Consideramos interesantes estas clasificaciones porque ponen de manifiesto la multiplicidad de factores que inciden en los conceptos que subyacen a cualquier opción en la enseñanza de la composición escrita, así como la interrelación de estas opciones con los paradigmas generales predominantes en los estudios lingüísticos y literarios en cada momento. Así pues, no es un planteamiento puramente técnico el que sustenta una u otra opción en la enseñanza de la composición escrita, sino una determinada visión tanto de lo que es la lengua y su uso, como de lo que son las relaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua y, sobre todo, sobre el modo en que ambos campos se interrelacionan;

⁸ Para una exposición más detallada de estas clasificaciones véase Camps (1994a), págs. 143-149.

Fig. 2. Distinción entre la orientación formal y la funcional en el diseño de programas

	Formal	Funcional
<i>Conocimiento que prioriza</i>	Naturaleza sistemática y reglada del lenguaje. Cómo se realiza y organiza el texto desde el punto de vista lingüístico. (El comportamiento social en el uso de la lengua y el significado son secundarios.)	Conocimiento de los actos de habla o de la forma en que el aprendiz tiene que codificar sus intenciones mediante el lenguaje para conseguir el reconocimiento en una situación o actividad social particular.
<i>Capacidades en las que se focaliza</i>	Entender, hablar, leer y escribir en términos de corrección lingüística.	Capacidades como conocimiento para hacer posible el reconocimiento de las intenciones comunicativas.
<i>Bases a partir de las cuales selecciona y prioriza lo que hay que aprender</i>	Se selecciona lo que hay que aprender de forma que refleje la organización y la lógica inherente al propio lenguaje, es decir, sobre la base del análisis lingüístico de los diferentes subsistemas (fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, y del discurso como texto).	Caracteriza las diferentes funciones de forma supraindicada e incluye funciones subordinadas.
<i>Forma de secuenciación</i>	Secuenciación de lo menos complejo a lo más complejo.	Primero se introducen las principales funciones para delimitarlas y afinarlas progresivamente.

M. P. Breen (1990), «Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas», *Comunicación, Lengua y Educación*, 7-8.

Fig. 3. El giro paradigmático en el diseño de programas

	Planes proposicionales Tipos de programas formales y funcionales	Planes basados en el proceso Tipos de programas basados en tareas y procesos
<i>Representan</i>	Conocimiento del lenguaje. Uso de destrezas. Repertorio de usos.	Procedimientos para comunicar, aprender y trabajar en clase.
<i>Criterio para el diseño</i>	Sistemas y categorías lingüísticos.	Capacidad del aprendiz para establecer una competencia comunicativa, para imponer un orden al nuevo conocimiento. Potencial social de la clase para ofrecer oportunidades para hacerlo.
<i>Objetivos y énfasis</i>	Desarrollo de ejecuciones fluidas y precisas. Énfasis en el producto (fines).	Desarrollo de competencias sub- yacentes de precisión, propiedad y significatividad en actividades y acontecimientos. Énfasis en el proceso (medios).
<i>Elementos</i>	Reglas y convenciones discretas de análisis del uso del sistema lingüístico. Coherencia intrínseca con el sistema lingüístico y sus categorías de uso.	Integración de conocimientos comunicativos y uso de capaci- dades. Coherencia derivada de las nece- sidades comunicativas y del pro- ceso de enseñanza y aprendizaje.
<i>Usos implicados</i>	Plan establecido para que los aprendices lo sigan cuando se les transmite. Los contenidos se asumen aparte de la metodología.	Plan establecido como base para el trabajo (tareas) de aprendizaje/ Marco de planificación para el aula (procesos). La implementación de los planes asume contenido y metodología en una relación continua.

M. P. Breen (1990), «Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-32.

Fig. 4. Formalismo, constructivismo, social-construccionismo y dialogismo: Características (Nystrand *et al.*, 1993, págs. 302-303)

	Formalismo	Constructivismo	Social-construccionismo	Dialogismo
<i>Unidad de análisis</i>	Texto como objeto.	Acto individual de escritura, de lectura.	Regularidad, comunidad.	Texto como discurso.
<i>Concepto de texto</i>	Encarnación autónoma del significado; más explícito que la enunciación oral.	Traducción de planes, objetivos y pensamientos del escritor.	Conjunto de convenciones discursivas.	Mediación semiótica (entre escritor y lector, interlocutores).
<i>Concepción del escritor</i>	Transmisor de significado.	Persona que resuelve problemas retóricos.	Miembro socializado de una comunidad discursiva.	Interlocutor.
<i>Concepción del lector</i>	Receptor de significado.	Intérprete activo e intencional.	Miembro socializado de una comunidad interpretativa.	Interlocutor.
<i>Principios clave</i>	Imitación.	Racionalidad, intención, individual.	Consenso.	Reciprocidad.
<i>Caracterización del discurso típico</i>	(No se concibe discurso típico.)	Gobernado por reglas estratégico, intencional.	Normal.	Heteroglosico.
<i>Conceptos clave</i>	Autónomo, explícito.	Intención; dirigido por metas, estratégico; representación mental; competencia; sincrónico.	Constructo social, reflexión; comunidad.	Mutuo, dialógico, intertextualidad.
<i>Dónde radica el significado</i>	Texto	Usuario individual: escritor, lector, hablante.	Normas de la comunidad interpretativa.	Interacción entre escritor y lector, interlocutores.
<i>Modelo de producción del lenguaje</i>	Transmisión.	Traducción del pensamiento al texto, construcción del significado.	Construcción de consenso.	Negociación, interacción.
<i>Modelo de desarrollo del lenguaje</i>	Socialización pedagógica.	De lo individual a lo social; adquisición, innatismo (Chomsky).	Institucional, socialización a través de las disciplinas; iniciación en el seno de la comunidad.	De lo social a lo individual; socio-histórico.

	Formalismo	Constructivismo	Social-construccionismo	Dialogismo
<i>Corriente filosófica</i>	Empirismo.	Estructuralismo.	Estructuralismo.	Dialogismo.
<i>Orientación del análisis</i>	De los elementos formales del lenguaje al texto a través de la explicación.	Del pensamiento al lenguaje.	Del grupo al individuo.	Dialéctico.
<i>Nivel de análisis social</i>	(No hay análisis social.)	Procesos cognitivos contextualizados.	Cultura, comunidad	Diada.

es decir, cómo determinadas concepciones de la lengua son inseparables de determinadas formas de enseñanza y aprendizaje.

En el apartado siguiente resumiremos las bases del modelo de enseñanza de la composición escrita que fundamenta nuestras propuestas de enseñanza y de investigación. Postulamos la necesidad de integrar los distintos tipos de conocimientos en un modelo dinámico que tenga en cuenta tanto los procesos sociales como los individuales implicados en la actividad de escribir y que tenga en cuenta también la interrelación entre actividades globales y aprendizaje de contenidos específicos a través de secuencias didácticas complejas.

2.2. Proyectos de composición escrita/secuencias didácticas para aprender a escribir ⁹

2.2.1. Los proyectos de composición escrita

El término «trabajo por proyectos» tiene sus raíces en los comienzos de lo que se denominó «Escuela Nueva» de principios de nuestro siglo y específicamente en la obra de Dewey y de su seguidor Kilpatrick, quien definió esta modalidad de enseñanza en su obra *Método de proyectos*. Según este autor, un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo. Este autor distingue, pues, diferentes tipos de proyectos, unos orientados al saber, otros al hacer.

El desarrollo de la Escuela Nueva impulsó los métodos de enseñanza que daban protagonismo al alumno y a su actividad y, aunque adoptando términos

⁹ Los apartados 2.2 y 2.3 se basan en Camps (1996).

diferentes, muchas de las características del trabajo por proyectos son comunes en diversas aportaciones. En el campo de la enseñanza de la lengua, que es el que ahora nos ocupa e interesa, conviene destacar las propuestas de Freinet, que dan prioridad a las actividades expresivas y comunicativas y al trabajo cooperativo como instrumentos para el desarrollo personal y social de niñas y niños. El diario y la revista escolar, la imprenta, la correspondencia interescolar, etc., son referentes compartidos por la mayoría de profesoras y profesores que se dedican a enseñar lengua. Las propuestas de participación activa del alumnado en la producción de textos han estado siempre más o menos presentes en el horizonte de muchos que reconocen, como mínimo, la capacidad motivadora de este tipo de actividades.

La formulación de propuestas de enseñanza de la lengua en forma de proyectos de trabajo colectivo la encontramos, más recientemente, en trabajos orientados preferentemente a los niveles de enseñanza secundaria, como los de Halté (1982) y Petitjean (1985), que los concretan en propuestas de escritura de textos completos como, por ejemplo, una novela histórica, una revista, etc.

A menudo, sin embargo, estas actividades, principalmente en los niveles de enseñanza secundaria, se han considerado complementarias de las que se orientaban a garantizar el dominio de unos contenidos programados, en general de tipo conceptual y analítico. Poco a poco, la complementariedad da paso a la marginalidad y finalmente a la desaparición de este tipo de actividades por falta de tiempo. Porque es cierto, hacer hablar y escribir en clase requiere tiempo. Seguramente el abandono tiene además otra causa: es difícil saber cómo progresan los alumnos y las alumnas en su competencia oral o escrita. Han hecho falta, y en gran parte faltan todavía, marcos conceptuales e instrumentos que permitan adentrarse en este difícil camino.

De todas formas, otras aportaciones más recientes pueden enriquecer, completar, matizar y, ¿por qué no?, justificar las sugerentes intuiciones de la Escuela Nueva con nuevos fundamentos y aportar algunos instrumentos para ver con nuevos ojos unas prácticas en gran parte ya tradicionales. En el apartado 1 hemos apuntado algunas de las aportaciones teóricas que podrían dar soporte a un enfoque de este tipo para la enseñanza de la composición escrita. Este tipo de enfoque se encuentra en la base de nuestra propuesta, aunque el concepto de secuencia didáctica que complementa el título del presente apartado da idea del enfoque de trabajo sistemático con que se interrelacionan los proyectos de composición escrita que proponemos en nuestro modelo.

2.2.2. *Interrelación entre proyectos de composición y secuencias didácticas*

Los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta. Al mismo tiempo, se formulan como una propuesta de aprendizaje, con unos objetivos y contenidos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. Estos objetivos y contenidos son objeto de trabajo específico que se realiza en actividades que se secuencian de forma interrelacionada con las necesidades de composición textual.

Esta caracterización de los proyectos es amplia y puede incluir tipos de trabajo muy diversos y varios. Quisiéramos, sin embargo, destacar algunos aspectos que consideramos especialmente relevantes.

- El trabajo global que se propone en los proyectos de trabajo que formulamos se diferencia de lo que a menudo se ha entendido como globalización. Desde nuestro punto de vista la globalización venía dada por la unidad y la complejidad del objeto de estudio, que tenía que analizarse y estudiarse desde las diferentes ciencias que se ocupaban de él. En este contexto de trabajo la lengua era sólo vehículo para la elaboración de los contenidos de las demás materias, pero no objeto de aprendizaje en sí misma. En el trabajo por proyectos del que trata este artículo, la globalidad viene dada fundamentalmente por la intención del sujeto: lo que éste quiere hacer es lo que da carácter global al trabajo. En palabras de Dewey: «Intelectualmente, la existencia de un todo depende de un interés o de una reflexión: es algo cualitativo, es la respuesta a los interrogantes propuestos por una situación»¹⁰. El uso de la lengua es una actividad intencional y es la intención que se constituye en motor de las actividades discursivas.
- Dentro de estas actividades intencionales adquieren intencionalidad las acciones que se llevan a cabo: la finalidad de la actividad les da sentido. Por ejemplo: si hay que escribir un texto argumentativo, tendrá sentido buscar las opiniones de los argumentados y saber insertarlas como contraargumentos en un texto, si realmente se les tiene que intentar convencer de algo. Así pues, el uso de la lengua es funcional y los elementos formales y puntuales que hay que llegar a dominar para saber escribir no son independientes de la globalidad de la producción discursiva. En función

¹⁰ Cfr. Dewey (1985).

de esta globalidad se hacen significativos y del mismo modo se hace posible que su aprendizaje también lo sea. Recordemos unas palabras de Dewey¹¹, a menudo olvidadas:

No darse cuenta de que el desarrollo funcional de una situación es la única cosa que constituye una «totalidad» para los propósitos de la mente, he aquí la causa de las nociones erróneas que han prevalecido en la enseñanza por lo que se refiere a lo que es simple y a lo que es complejo. Para una persona que aborda una materia, lo más simple es el propósito, el uso que quiera hacer del material, de la herramienta o del proceso técnico, independientemente de la complicación que conlleva el proceso en cuestión. La unidad del propósito, junto con la concentración en los detalles confiere cierta simplicidad a los elementos que hay que considerar en el curso de la acción. A cada elemento le proporciona un significado singular según el servicio que presta para llevar a cabo el conjunto de la empresa. Después de haber pasado por todo el proceso, las cualidades y las relaciones constituyentes devienen elementos, y cada elemento tiene un significado propio. La noción errónea a la que nos hemos referido constituye el punto de vista del experto, para el cual los elementos sí existen; él es quien aísla los elementos de la acción intencional y los presenta a los principiantes como cosas «simples».

- El aprendizaje puede tener lugar durante el proceso de producción y es durante dicho proceso que se pueden dar una gran diversidad de situaciones interactivas que, por un lado, son instrumentos de ayuda a la composición y comprensión de textos y, por el otro, inciden en el aprendizaje de los diferentes tipos de discurso y de los elementos que los conforman. La interacción promueve la capacidad de gestión del texto, que es primero compartida y que, de acuerdo con las tesis vigotskianas, podrá llegar a ser interiorizada y autónoma; promueve también el desarrollo de la capacidad metalingüística entendida como aquella que permite tomar la lengua como objeto de observación y de análisis. En esta capacidad se fundamenta el uso reflexivo y en ella se podrá instalar el uso de un metalenguaje y de unos conocimientos sistemáticos del funcionamiento de la lengua.

2.3. Elementos de un modelo integrado del proceso de composición y del proceso de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo con lo que hemos venido diciendo, el modelo que proponemos integra y permite interrelacionar dos tipos de actividad (entendidas en el sentido

¹¹ Dewey (1985), pág. 107.

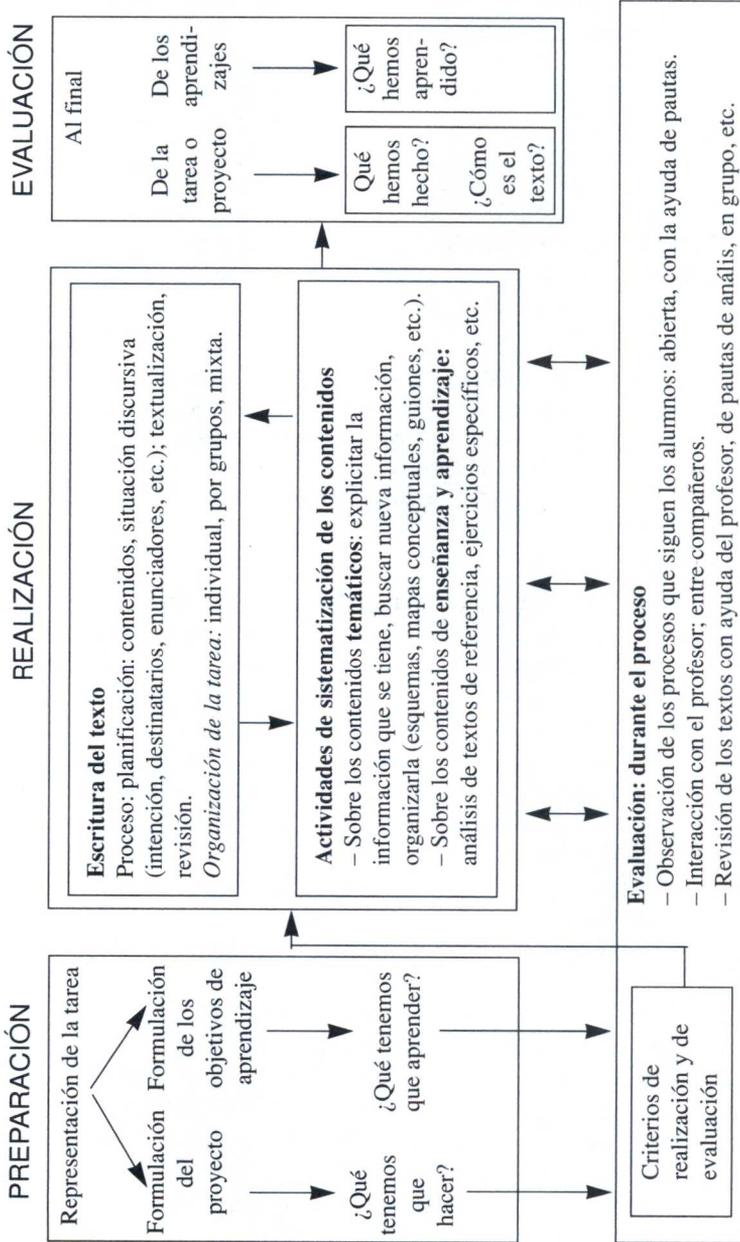
de la teoría de la actividad de Leontiev): 1) una actividad de producción textual que tiene sus propios objetivos (el texto tiene una función que va más allá de la de ser corregido por el profesor), y 2) una actividad de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza. En este segundo aspecto, la actividad intencional del alumno tiene que ver con la intención más o menos explícita de aprender; la del profesor tiene como finalidad la enseñanza. Las acciones que se llevan a cabo durante el desarrollo de lo que denominamos secuencias didácticas adquieren sentido y significatividad en relación con los dos tipos de objetivos planteados y compartidos por todos los participantes: profesor/a y alumnos/as: lo que hay que hacer (escribir un texto con alguna finalidad) y lo que hay que aprender (y enseñar) a lo largo de esta primera actividad. Nuestra hipótesis es que la interrelación compleja entre ambos tipos de actividades (o de las tres si se considera que la del alumno y la del profesor son distintas) a lo largo de las *secuencias didácticas* constituye la base del desarrollo escolar de la capacidad de producir textos escritos complejos y adecuados. En este enfoque podríamos concebir la evaluación formativa en el aprendizaje de los usos de la lengua como la interrelación compartida entre ambas líneas de actividad.

Este enfoque permite integrar lo que denominamos proyectos: la producción de un texto con alguna intención más allá de la simple ejercitación y corrección posterior, y las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se relacionan con este proyecto, que permiten llevarlo a cabo en toda su complejidad y avanzar en el conocimiento de los géneros escritos, especialmente los formales, literarios y no literarios. Veamos la propuesta de la dinámica de desarrollo de los proyectos organizados en secuencias didácticas.

2.3.1. *Un modelo del proceso de desarrollo de los proyectos*

El desarrollo de los proyectos puede ser muy diverso según las características de la actividad que se quiere llevar a cabo y según su complejidad. Por ejemplo, no habrá que hacer lo mismo para escribir una carta al periódico que para elaborar la guía de una población, para confeccionar un fichero de personajes de cuentos que para escribir un libro de juegos de lenguaje, para escribir un cuento colectivo que para redactar un artículo de opinión para la revista de la escuela, para escribir el informe de un experimento que para hacer el resumen de un debate. De todas formas, hay elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, si se quieren cumplir los objetivos de hacer algo y al mismo tiempo aprender algo sobre la lengua y su uso. El esquema de la figura 5 puede servir de guía para comentar cuáles son, desde nuestro punto de vista, estos elementos y cómo se relacionan

Fig. 5. Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



con las diferentes fases de su desarrollo. A continuación comentamos los diferentes elementos que lo componen.

La preparación

En el momento de la preparación se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo: ¿Qué hay que hacer? Éste es un momento importante para la explicitación de la finalidad de la tarea que se emprende. Recordemos de nuevo las palabras de Dewey:

Únicamente la fuerza que en una persona ejerce el hecho de completar la tarea la mantendrá en ella. El objetivo, sin embargo, tendría que ser intrínseco a la acción, sería necesario que su objetivo fuera una parte del curso de la acción. Es entonces cuando constituye un estímulo para el esfuerzo muy distinto del que puede proporcionar la idea de unos resultados que no tienen nada que ver con la empresa.

En este momento hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué se va a escribir? (un cuento, un informe, una novela interactiva, etc.), ¿con qué intención? (hacer un libro de cuentos, recoger los informes de los experimentos que se han llevado a cabo, ofrecer indicaciones a los compañeros sobre la forma de realizar un trabajo, etc.), ¿quiénes serán los destinatarios? (los compañeros y compañeras de clase, los lectores de determinada revista, todo el alumnado de la escuela, etc.), son, entre otras, las condiciones del discurso cuya representación los alumnos deberán elaborar y que, por lo tanto, hay que hacer explícitas para que se conviertan en motores de la actividad de composición.

Es necesario también hacer explícitos los objetivos de aprendizaje; por ejemplo: cómo se redacta un informe atendiendo a la precisión en el uso del lenguaje científico, o el dominio de la gestión temporal en un texto narrativo, o la descripción psicológica de los personajes en una novela, etc.

El conjunto de ambos tipos de objetivos conformará una primera representación que ha de servir, como decíamos, de estímulo para llevar adelante la complejidad de la tarea. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la representación de la tarea y de los aprendizajes que requiere no es estática y va evolucionando a lo largo del proceso. Esta primera representación podría considerarse como el epítome general que habrá que ir especificando en epítopes subordinados que concretarán progresivamente los contenidos procedimentales y conceptuales implicados.

La realización

En el curso de la realización del proyecto se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto, y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso.

El proceso de producción textual, que comporta operaciones de planificación, de textualización y de revisión, se desarrollará en interrelación con otras tareas y reflexiones que ayuden a la construcción progresiva del «saber hacer» por parte del alumno. Así, se pueden prever sesiones de planificación conjunta con la ayuda de material que permita elaborar los contenidos y los aspectos formales del texto que hay que escribir. Una organización posible del trabajo podría ser la siguiente: la primera redacción del texto podría ser individual, para pasar luego a la revisión de estos borradores por parejas o en pequeños grupos y para la cual podría utilizarse el material elaborado en la fase de planificación. La misma revisión podría constar de distintas operaciones realizadas de forma sucesiva: atender primero a los contenidos y a su organización en el texto teniendo en cuenta los parámetros discursivos definidos y, posteriormente, atender a los aspectos formales de nivel más superficial: corrección gramatical, ortográfica, etc. Éste es sólo un ejemplo. Las características de cada proyecto determinarán qué actividades son más convenientes para obtener información, para conocer las características formales de los textos, etc.

Hay, sin embargo, tres características que consideramos comunes al proceso de realización de todos los proyectos de composición escrita:

1. La importancia de las interacciones verbales entre compañeros y con el profesor que, por una parte, actuarán como destinatarios intermedios de los textos que se escriben y ofrecerán al escritor la representación que de su texto pueden elaborar los lectores, y, por otra parte, colaboran en la gestión y control de la producción textual, que, si se plantea en toda su complejidad, es difícil que los aprendices gestionen individualmente. Se evita de esta forma que escribir sea sólo un proceso de «decir el conocimiento». La hipótesis que se puede formular es que escribir en colaboración coadyuva a la interiorización de las operaciones que primero son exteriores, intersicológicas, para pasar progresivamente a interiorizarse de forma que el individuo sea capaz de llevarlas a cabo de forma autónoma, y que el proceso de redacción llegue a ser instrumento del pensamiento, como el que Bereiter y Scardamalia (1987) denominan de «transformar el conocimiento».

2. La elaboración de los contenidos y de los aspectos estructurales y formales de los textos requiere del concurso de otros textos. 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 adecuan por

su contenido y por su forma a las funciones que se les atribuyen. Así pues, la lectura de textos, su análisis, es imprescindible para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del propio 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 propios problemas y para conocer los pensamientos de los que han escrito antes. Conviene destacar que, a pesar de que la base de los proyectos de que hablamos en este artículo es la escritura de un texto, el conjunto de actividades y operaciones que se pueden llevar a cabo en su transcurso constituye una estrecha red de interrelaciones entre hablar, escuchar, leer y escribir.

3. De la misma forma que el dominio de un instrumento musical requiere la ejercitación, la automatización de determinadas frases que se resisten a la fluidez que la interpretación exige, para escribir será necesario también dominar los elementos que conforman el todo. En relación con los objetivos de aprendizaje que se plantean en cada proyecto, habrá que hacer ejercicios puntuales para llegar a dominar los aspectos programados. Saber dar razones para fundamentar una opinión, distinguir los argumentos de la conclusión, saber relacionar la situación inicial con la final, o bien saber cómo se puede hacer progresar el tema al mismo tiempo que se mantienen las referencias adecuadas a lo que ya se ha dicho, cómo hay que enlazar las proposiciones para indicar las relaciones temporales, cómo utilizar los conectores concesivos en la contraargumentación, cómo se pueden describir los lugares en que se sitúa la acción en una novela, etc., son aspectos que pueden requerir un tratamiento específico, pero que hay que relacionar con las necesidades globales de la producción textual, teniendo en cuenta que, a pesar de que cualquier texto ofrece una multiplicidad de aspectos que se pueden mejorar y trabajar, es conveniente que en cada proyecto se seleccionen aquellos que se consideren más relevantes y enfocar a ellos la atención preferente.

La evaluación

A partir del concepto de evaluación como proceso inserto en el de aprendizaje, es decir como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto. Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje. Así pues, habrá que arbitrar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, es decir, que hagan posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos

temáticos, discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados. Con este objetivo se pueden utilizar instrumentos diversos (pautas, modelos para comparar, comentarios evaluativos de los compañeros o del profesor, etc.) que ayuden al alumno a tomar conciencia de sus aprendizajes y de las dificultades que tiene, y a buscar caminos para resolverlas. Así la evaluación de cada alumno/a no se fundamentará únicamente en el éxito o en el fracaso final, cuando ya no hay remedio, sino en los procesos que sigue, en los cambios que el texto va experimentando y, por tanto, en los progresos que realiza a lo largo del proceso.

En el momento final en que se evalúa la tarea que se ha llevado a término y lo que se ha aprendido con ella, la evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados. Desde esta perspectiva, la evaluación no se entiende sólo como un juicio sobre los resultados logrados individualmente por cada alumno, sino de los que ha conseguido el grupo, incluyendo, por supuesto, al profesor o a la profesora.

2.4. La evaluación formativa como interrelación entre ambos procesos

Resumiendo lo dicho anteriormente podemos decir que las SD en las que se basa nuestra investigación prevén dos tipos de actividades:

- 1) Un proyecto de redacción de un texto que tiene siempre un contexto que le da sentido, es decir, el texto se inserta en una situación comunicativa real o simulada que, en cualquier caso, hace imprescindible que los estudiantes tengan en cuenta los parámetros discursivos de la producción.
- 2) Unas actividades de aprendizaje de las (o de algunas) características del género discursivo que hay que producir: lectura y análisis de textos de referencia, ejercicios específicos, síntesis orales de los conocimientos sobre el género, etc.

Nuestro trabajo se basa en el supuesto que el aprendizaje del uso razonado de los géneros discursivos complejos, especialmente los escritos, se da en la confluencia de los dos tipos de actividades: de producción textual y de enseñanza y aprendizaje sistemático de contenidos específicos, es decir que confluyen en él dos tipos de contextos. Entre una y otra actividad se establece una estrecha interrelación. Para decirlo más sencillamente: los alumnos aprenden a escribir escribiendo, pero con el soporte de los conocimientos que se elaboran mediante las actividades específicas de aprendizaje, que serán ins-

trumentos para la producción y la revisión de los textos. Ahora bien, es necesario preguntarse cómo se conectan ambos tipos de actividades. Algunos trabajos han dado una parte de la respuesta mostrando de qué forma las redacciones iniciales de los alumnos son fuente de información, para ellos y para el profesor, para detectar las necesidades de conocimiento sobre el género que hay que aprender y de esta forma llegar a producir textos más adecuados (Schneuwly y Bain, 1994). Ésta es una respuesta parcial: nos dice cómo desde la producción inicial podemos ir hacia el nivel de conocimiento sobre la lengua. La otra parte de la respuesta tendría que explicar de qué modo se relacionan los conocimientos lingüístico-discursivos explícitos, objeto del trabajo de la SD, con la producción del texto. Entre un tipo de actividad y otro hay un ir y venir y unos puntos de encuentro que constituyen los momentos privilegiados de aprendizaje. Los dos tipos de actividades (de producción textual y de aprendizaje) son instrumentos de regulación recíproca: a través de la producción y revisión del texto los alumnos regulan el aprendizaje de los contenidos específicos que se trabajan y mediante el aprendizaje de estos contenidos tienen más instrumentos para regular de manera consciente los textos que están escribiendo. Según nuestra hipótesis, en la resolución de problemas de redacción los instrumentos de ayuda y las situaciones interactivas que tienen lugar en el proceso son al mismo tiempo instrumentos de aprendizaje de procedimientos y de aprendizaje metalingüístico. Esta hipótesis general requiere investigación sobre los procesos de producción en relación con las actividades y los contenidos de enseñanza y aprendizaje. De hecho la investigación didáctica sobre la composición escrita se interesa por conocer de qué forma los aprendices se apropian de unos conocimientos (procedimentales y conceptuales) que constituyen el objetivo de la enseñanza.

En el proceso de aprendizaje de la composición escrita, la evaluación formativa, entendida como mecanismo de regulación compartido, descansa en gran parte en la posibilidad de reflexionar sobre la lengua y de hacer explícitos los problemas que se presentan al escribir para hallar soluciones alternativas. Así pues, escribir y aprender a escribir requiere una importante actividad metalingüística.

3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

3.1. Evolución del concepto de evaluación formativa

El concepto de evaluación aplicado a los aprendizajes de los alumnos ha evolucionado a lo largo de los últimos cincuenta años siguiendo dos ejes con-

ductores. El primero de ellos responde a la búsqueda de una forma para valorar los aprendizajes de los alumnos con objetividad y validez. Este objetivo ha dado pie a los trabajos del área de la docimología, a la creación de tests psicométricos y también a los planteamientos que cuestionan dicha objetividad.

El segundo eje responde a la adecuación de la evaluación a las necesidades y valores sociales de cada momento, que pueden ir desde la selección de los mejores alumnos hasta la necesidad de dar oportunidades para todos.

Dentro de este proceso, cada modelo de evaluación o paradigma (De Ketele, 1993) ha priorizado unos aspectos determinados, ha definido el concepto a partir de unos elementos distintos y se ha fijado unos objetivos específicos.

No es el objetivo de este trabajo ofrecer una descripción diacrónica del concepto de evaluación. En este apartado tan sólo queremos dejar constancia de las distintas aproximaciones que contribuyen a caracterizar una concepción de la evaluación llamada formativa, plenamente coherente con el modelo de enseñanza y de aprendizaje de la composición escrita que defendemos.

3.1.1. *Nacimiento y evolución del concepto de evaluación formativa en el marco del conductismo*

Podemos considerar la evaluación como una actividad consustancial a las personas y que afecta a todos los ámbitos de nuestro comportamiento. En efecto: la valoración de la realidad que nos rodea a partir de unos indicios previamente seleccionados para luego emitir un juicio que, en muchas ocasiones, produce cambios en nuestro pensamiento o en nuestra acción es un hecho cotidiano en las personas.

Desde que hay enseñanza formal, existe la necesidad de dar cuenta de los resultados que se obtienen. De una forma generalizada, podemos decir que el verdadero nacimiento de la evaluación en el ámbito educativo tiene lugar en el siglo XIX, asociada a la emergencia de las clases medias y a la creación de la escuela pública y obligatoria, para dar respuesta a la necesidad de que los alumnos demuestren lo que saben. Las clases burguesas necesitan conquistar cotas de poder y optan por un sistema competitivo (Cardinet, 1991).

Tanto en América del Norte como en Europa, la evaluación aparece por primera vez como preocupación para la investigación a principios del siglo XX. Influenciada por el paradigma de las ciencias experimentales, dominante en el mundo científico de entonces, evaluación se confunde con medida, con cuantificación. Con el desarrollo de la psicometría la evaluación se erige como un instrumento imprescindible para la investigación educativa, que va a permitir verificar «con objetividad» el nivel alcanzado por los alumnos.

En los años cincuenta nos hallamos ante la culminación de este movimiento en Estados Unidos. La industria del test se impone para dar satisfacción a las demandas de «rendir cuentas de lo público» (*public accountability*). Se utilizan así instrumentos externos, normalmente tests de opción múltiple, técnicamente validados como fiables, que pueden dar respuesta, gracias a la informática, a las demandas de una escuela masificada. Este tipo de evaluación corresponde a un modelo donde la pedagogía está centrada en los contenidos y la escuela es una estructura jerarquizada, basada en la transmisión y en la instrucción.

Ralph Tyler es el representante de un nuevo planteamiento de la evaluación que, dos décadas más tarde, recoge los resultados de investigaciones llevadas a cabo desde los años veinte-treinta en los Estados Unidos en el terreno de la docimología. Dichos trabajos reaccionaban contra el modelo psicométrico dominante y se cuestionaban la fiabilidad de las notas (Ouelette, 1996). El modelo tyleriano no se centra únicamente en el alumno, sino que también tiene en cuenta los programas en donde se insiere el aprendizaje de este alumno. Se trata de una evaluación cuyos referentes no se hallan en la media de todos los resultados sino en los objetivos que persigue el programa. La evaluación se guiará, en este modelo, por el establecimiento de los objetivos educativos y el análisis de los efectos del programa a partir de estos mismos objetivos. Nos hallamos ante un planteamiento más global: la medida del rendimiento del alumno, concebida dentro del paradigma experimental, no constituye una finalidad en sí misma, sino que está al servicio de una mejora de los programas y del éxito de los alumnos. Se introduce la noción de retroalimentación o *feed-back*, que permite a los responsables de un programa reformular sus objetivos. Este concepto da pie a los planteamientos que integran la evaluación en el proceso de aprendizaje y contiene, por lo tanto, una orientación formativa.

Después de lo que algunos autores han llamado la época o la era tyleriana (Stufflebeam y Shinkfield, 1993; De Ketele, 1986), durante los años cincuenta y sesenta este enfoque va tomando fuerza, especialmente en Estados Unidos, ante la necesidad política de mejorar el sistema educativo. Los modelos de evaluación que surgen a partir de este momento ponen el acento en el análisis de distintos elementos del contexto educativo del alumno para hacer posible un cambio cualitativo positivo en los resultados de la enseñanza. Así Cronbach (1963) insiste en la importancia de considerar los aspectos metodológicos del programa y Stufflebeam (1971) establece un modelo que concibe la evaluación como un proceso dinámico de toma de decisiones de muy diversos tipos.

Dentro de este marco, Scriven (1967) introduce, por primera vez, la distinción entre evaluación formativa y sumativa aplicada a los programas educativos. La evaluación formativa, según este autor, está constituida por aquellos procedimientos que permitan reajustes sucesivos en el desarrollo de un programa, es decir, que se aplica sobre los procesos de aprendizaje en curso. La sumativa,

por su parte, establece un balance del nivel alcanzado al final de una etapa de aprendizaje.

Aunque Scriven es el creador de este concepto, será otro autor, Bloom (1971), quien pondrá las bases para un modelo muy extendido de evaluación formativa desarrollado a partir de los planteamientos de Tyler y que parte del dominio que tienen los alumnos de los aprendizajes. La noción de evaluación formativa de Scriven es aplicada a los alumnos con dos finalidades principales: adaptar los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades de los alumnos de una manera individualizada; y conseguir que un número máximo de alumnos alcance los objetivos fijados al inicio del proceso de aprendizaje.

Como hemos visto, esta primera época de la evaluación formativa se inscribe en los principios neoconductistas de Bloom, Gagné i Glaser, entre otros, y en una concepción de la enseñanza de la pedagogía por objetivos, de inspiración conductista y desvinculada de las didácticas específicas. Las informaciones que se recogen dentro de este enfoque se refieren sobre todo a los resultados del aprendizaje y se extraen de los comportamientos manifestados por los alumnos. Estos datos «objetivos», en forma de realizaciones de lo que es capaz el alumno, se contrastan con los objetivos pedagógicos formulados en términos de comportamientos observables. Los instrumentos utilizados buscan la eliminación de la subjetividad por medio de medidas cuantitativas y del desarrollo de técnicas estadísticas. A estos instrumentos se les calcula su capacidad de medir lo que quieren medir (validez) y la constancia de sus puntuaciones en momentos distintos y en situaciones diversas (fiabilidad).

La interpretación de los datos recogidos se hace con una perspectiva de referencia criterial: se comparan los comportamientos observados con una escala de criterios de realización preestablecida. El término de *evaluación criterial* es utilizado por primera vez por Glaser y Klaus (1963) para referirse a los «tests que determinan el nivel de dominio de conductas específicas por parte de un sujeto examinado» (Gómez Arbo, 1990). La evaluación dentro del enfoque conductista mide, pues, el nivel del alumno de acuerdo con unos objetivos específicos, en los cuales se ha determinado con detalle qué comportamientos son los que expresan una realización satisfactoria. Los criterios o *standards* en los cuales se basan los tests de referencia criterial tienen carácter absoluto, es decir, son independientes de las realizaciones de los otros sujetos.

Este modelo, si bien ha desarrollado un abanico amplio de instrumentos interesantes para ser utilizados por los enseñantes en clase, presenta, a su vez, problemas en relación a la selección de los objetivos: por un lado, en ocasiones éstos carecen de un cierto consenso y parecen fruto de una postura más bien subjetiva; por otro, esta selección de objetivos puede restringirse tan sólo a los objetivos de rendimiento, que son los más fáciles de especificar y cuantificar,

y deja de lado actividades importantes pero difíciles de definir operacionalmente, como el juicio o la reflexión (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, pág. 98).

Los resultados de la evaluación ofrecen una apreciación del logro alcanzado para cada objetivo, ya que dentro de una óptica formativa se pretende que el sujeto pueda constatar su progreso e identificar los aspectos que debe mejorar. Para estos aspectos se propone una «recuperación» individualizada, que consiste en actividades diversificadas para cada objetivo de aprendizaje, ofreciendo así una ayuda posterior suplementaria al alumno que tienen dificultades. Como señala Scallon (1996, pág. 161), la secuencia formada por: «aprendizaje-evaluación formativa-enseñanza correctiva» (o recuperación), que se propugna en este enfoque, es el marco de referencia sobre el cual se ha basado de forma muy extendida el discurso sobre la evaluación formativa.

3.1.2. *Cambio de paradigma: el cognitivismo*

Como L. Allal (1979) mostró en un artículo fundamental para comprender la evolución del concepto de la evaluación formativa en los últimos veinticinco años, dicha modalidad de evaluación se desarrolló, sobre todo, a través de trabajos concebidos según los principios del neoconductismo aplicados a la pedagogía. Más adelante, con el apogeo de la psicología cognitiva en el mundo educativo, este concepto se reformula bajo unos nuevos postulados, manteniendo su función principal de regulación: en las dos aproximaciones la evaluación formativa asegura la articulación entre las características de los alumnos y las características del sistema de formación.

Muchos son los cambios que tienen lugar con la adopción del nuevo paradigma, recogidos y sistematizados por Allal en este mismo artículo: si los datos que se recogían en el modelo anterior se referían, sobre todo, a los resultados del aprendizaje, en la aproximación cognitiva el interés está fijado en los procesos de aprendizaje, ya que lo que se pretende es comprender el funcionamiento mental del alumno ante la tarea a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza. En el modelo conductista tenían mucha importancia los datos objetivos recogidos a partir de los comportamientos de los alumnos y a través de instrumentos psicométricos que proporcionarían medidas cuantitativas. Por el contrario, en la aproximación cognitiva, los datos recogidos son cualitativos: se utilizan cuestionarios, observación del comportamiento del alumno mientras trabaja, observación de sus reflexiones «en voz alta» y de las interacciones en el seno del pequeño grupo o en la relación con la profesora.

Igualmente, la interpretación de la información ya no se limita a apreciar el grado en que se alcanza cada objetivo a partir de unos criterios preesta-

blecidos, sino que el enfoque cognitivo se interesa fundamentalmente por las estrategias del alumno mientras escribe, aun admitiendo la limitación que representa el hecho de no disponer de una descripción exhaustiva de las conductas de los alumnos que van asociadas a una buena estrategia.

La ayuda suplementaria para recuperar el nivel deseado, que en los anteriores planteamientos constituía una etapa posterior al proceso de aprendizaje, es puesta en duda por las pedagogías llamadas «de situación» (Scallon, 1996, pág. 163), que no se guían por una lista detallada y jerarquizada de objetivos, sino que tienen como punto de entrada una tarea compleja (un problema, un proyecto...). El objetivo principal dentro de este planteamiento orientado hacia el proceso es descubrir los aspectos pertinentes de la tarea e introducir modificaciones en su planteamiento y desarrollo de forma que se pueda construir una estrategia de enseñanza más adecuada e integrada en el dispositivo de aprendizaje.

A finales de los setenta, principios de los ochenta, en Estados Unidos se abandona ya el concepto de evaluación formativa para hablar de *Authentic Assessment*. Se trata de un movimiento surgido en gran medida de los enseñantes en activo, que se enmarca en una superación del paradigma conductista en educación y que se desarrolla asociado al movimiento del *Whole Language* (Goodman, 1995). Su propósito es intentar «medir» de una forma más satisfactoria el proceso de la educación, y rechaza los sistemas anteriores de evaluación por no valorar lo que realmente se proponen y por no ofrecer unos resultados fiables.

Dentro de este modelo, vinculado a las teorías pedagógicas del constructivismo y desarrollado también en Europa fundamentalmente bajo el nombre de evaluación formativa, los alumnos toman el papel protagonista. Los criterios para juzgar los objetos son explícitos y conocidos por todos los participantes. Las tareas de evaluación no requieren unas formas específicas ni una tecnología muy desarrollada, son más próximas a las del aprendizaje. Dichas tareas se distinguen radicalmente de los tests psicométricos: proporcionan ayudas a los estudiantes mientras las realizan, muchas de ellas se llevan a cabo en grupo o por parejas, presentan distintas opciones para elegir. Los resultados no clasifican ni seleccionan a los sujetos, sino que resaltan los puntos fuertes y los débiles y animan a seguir aprendiendo.

Para evaluar a los alumnos se dispone de tres vías de información. La primera está constituida por las observaciones reunidas por el profesor a partir de la tarea diaria en clase, recogidas a partir de pautas previas sistemáticas. La segunda da nombre a un gran movimiento surgido en Estados Unidos hace ya más de diez años y muy extendido, que basa la evaluación en las muestras o colecciones de producciones del alumno: son las carpetas o «portafolios» (Calfee, 1994). Y finalmente, están los tests de rendimiento, que tienen lugar en situaciones reales o simulaciones muy próximas a ellas y se realizan en distintos

contextos para contemplar el abanico de posibles soluciones. Las familias de los alumnos de primaria y secundaria también juegan un papel importante en este modelo.

La puntuación de los ejercicios no se apoya en la tecnología, sino en las personas. Para que sea fiable, se diseñan unos descriptores claros de las actuaciones que remiten a una escala. Existe un proceso colectivo de contraste de las puntuaciones para mantener la fiabilidad de los resultados. Pueden realizarse dos tipos de valoración: la global, que pretende dar una impresión del todo, y la analítica, que da diferentes puntuaciones a distintas dimensiones.

3.1.3. *El modelo sistémico y el modelo sociológico*

En el Coloquio de Ginebra (1978) se amplía el campo de las aproximaciones a la evaluación en el ámbito de la investigación de los países francófonos, y se dibujan dos modelos contrapuestos, aunque no excluyentes: el sistémico y el sociológico (De Ketele, 1986).

El modelo sistémico propugna que la evaluación debe formar parte del sistema de enseñanza y aprendizaje y ponerse al servicio de los objetivos educativos para lograr que dicho sistema funcione eficazmente (De Ketele, 1986). La evaluación de la situación educativa se interroga sobre los procesos de estructuración de los comportamientos observables en función de las condiciones en que éstos tienen lugar y de la información obtenida del análisis de los resultados (Ouelette, 1996).

Las ideas fundamentales de este modelo son las que se exponen a continuación (De Ketele, 1986):

- La evaluación cumple siempre una función de regulación para asegurar la articulación entre las personas en formación y el sistema de formación (Allal, 1979).
- Existen tres grandes modalidades de evaluación, adaptadas de Bloom, según la función, el momento y el tipo de decisiones a las que conduce. Éstas son: la evaluación pronóstico, la formativa y la sumativa.
- La evaluación se orienta a la toma de decisiones, con una fase previa de informaciones pertinentes y de interpretación de dichas informaciones.
- Las informaciones que se recojan deben referirse al progreso y a las dificultades de aprendizaje, y su posterior interpretación es de tipo criterial.
- Existen tres formas de evaluación formativa que corresponden a los distintos tipos de regulación que pueda darse: la evaluación puntual, que desencadena una regulación retroactiva; la evaluación continua, con una

regulación interactiva; y la evaluación mixta, combinación de las dos anteriores (Allal, 1979).

El segundo modelo es el sociológico, que, a diferencia del anterior, se propone describir y explicar las prácticas evaluativas efectivas, sin proponer un modelo estructurado de intervención. Las principales ideas de este modelo son las que siguen:

- La evaluación constituye un juicio de conformidad o desviación a partir de una norma de excelencia escolar socialmente establecida, que se halla influenciada por los valores y representaciones del profesorado y al servicio de la ideología dominante de la institución.
- La evaluación participa del proceso generador de desigualdad, ya que no todos los individuos poseen el mismo origen social ni la misma formación. La evaluación tiende a acrecentar estas diferencias.
- El mecanismo de orientación/selección que lleva a cabo la evaluación es el responsable de la exclusión de algunos alumnos de ciertos campos de la formación.
- A través del comportamiento del profesorado, que está influenciado por la evaluación, cada alumno recibe la imagen del valor escolar que se le asigna. Así, el tratamiento pedagógico de los alumnos está también impregnado de desigualdad.
- Los alumnos de distinto origen social son desiguales delante de la evaluación porque no disponen en el mismo grado de las estrategias para enfrentarse a ella (Perrenoud, 1979).

3.1.4. *La orientación comunicativa. El modelo psicosocial*

Partiendo de la psicología cognitiva, el modelo sobre la construcción del conocimiento que dentro de la literatura francófona recibe el nombre de «psicosocial» (Cardinet, 1991; Weiss, 1993), ha aportado nuevas propuestas basadas en la influencia del entorno social sobre el aprendizaje. A. N. Perret-Clermont mostró cómo el entorno social influencia los estadios lógicos establecidos por Piaget y cómo no existe un nivel absoluto de conocimientos: es la interacción del niño con la maestra lo que culmina con la manifestación de un comportamiento. Las concepciones tradicionales de la evaluación son puestas en crisis por estos autores con la afirmación de que no es posible encontrar un valor verdadero de la competencia, sino que la evaluación debe adaptarse a cada situación (Cardinet, 1991).

El interés de la evaluación dentro de esta orientación está centrado principalmente en dos aspectos: 1) las interacciones que se dan entre los individuos

en grupo, y 2) las que se dan entre éstos y su contexto social. Según De Ketele (1986), el enfoque psicosocial concibe las interacciones sociales como facilitadoras del desarrollo del conocimiento y se asigna al grupo un papel clave en la construcción de dicho conocimiento. La colaboración y los conflictos que tienen lugar en el proceso de interacción social son fuente de progreso y de aprendizaje: según este mismo autor, la evaluación formativa contribuye al planteamiento de conflictos, al desarrollo del trabajo colaborativo y a la reconstrucción del conocimiento. Las regulaciones necesarias para llevar a término este proceso no son una cuestión meramente individual, sino que el alumno accederá a la autorregulación a través de la socialización en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, de la realidad educativa se destaca su carácter complejo y subjetivo, que hace que los objetos observados sean múltiples en función de cómo son percibidos por los distintos sujetos. De ahí que la evaluación no puede pensarse como la aplicación de un dispositivo rígido previsto de antemano, sino como un proceso que tenga en cuenta las distintas facetas de esta realidad tan compleja. Dicho modelo representa un salto cualitativo importante por cuanto acepta que la evaluación no puede ser nunca «objetiva» (Cardinet, 1991).

Desde este enfoque, el objetivo principal de la evaluación es promover y facilitar la comunicación entre los sujetos (Weiss, 1993). Se propugna su carácter dinámico que permitirá analizar y comprender mejor los aspectos cambiantes de la situación de aprendizaje. Los objetivos pedagógicos evolucionan y sufren distintas reformulaciones a lo largo de las sesiones de clase. Por eso, hay que pensar también en un dispositivo de evaluación flexible, que pueda adaptarse a cada situación concreta.

Una consecuencia lógica de dicho planteamiento es la consideración del papel del alumno. Tomarán fuerza las propuestas que sitúen a éste en el centro de la evaluación. El alumno progresa cuando sabe qué espera el maestro de él: de ahí que Cardinet (1991) diga que «debe repensarse toda la pedagogía desde la óptica de la autoevaluación». Nos hallamos ante un nuevo modelo tanto de la pedagogía como de la evaluación, que según este autor puede ser revolucionario si se desarrolla hasta sus últimas consecuencias. La evaluación formativa, dentro de este modelo, constituye el circuito de información que permite regular las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

3.1.5. *La evaluación como proceso de regulación y autorregulación*

Ya en 1979, Linda Allal afirmaba que «la regulación es el concepto central de la evaluación». Este concepto, adoptado actualmente por muchos investigadores, podría establecer un marco que integrara distintos enfoques sobre

la evaluación. El énfasis está puesto en los procesos de regulación y autorregulación que aparecen en las situaciones de aprendizaje. La consideración de este aspecto como un componente clave de la evaluación formativa ha llevado a algunos autores a identificar ambos procesos: el de evaluación y el de regulación.

Allal y colaboradoras (Allal y Saada-Robert, 1992; Allal, 1993) han propuesto un modelo que, dentro de la tradición sociocognitiva, da cuenta de los distintos tipos de regulación que pueden tener lugar en una situación didáctica. Dichas regulaciones se sitúan en tres ámbitos distintos: las que están provocadas por el enseñante en el conjunto de la clase, a partir de su actuación, de los materiales que aporta, de la situación que crea, etc. Las que se dan entre profesor y alumno o entre dos alumnos de una forma individualizada, a partir de la iniciativa de uno de los dos. Y finalmente las autorregulaciones del propio alumno, que son las que le llevan al aprendizaje.

Las regulaciones interactivas, que tienen lugar en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, pueden tener un carácter relativamente informal y poco instrumentado y unos efectos inmediatos (Hadji, 1989, pág. 188). Weiss (1993) defiende esta aproximación intuitiva a la evaluación, ya que considera que para los buenos profesores puede ser más completa que algunos de los intentos muy formalizados que se construyen. Sin embargo, creemos que el interés por encontrar instrumentos que permitan implementar este tipo de evaluación se justifica por la necesidad de fundamentar y generalizar las intuiciones de los buenos profesionales de la enseñanza y a la vez para asegurar que todos los alumnos se beneficien de la evaluación formativa.

Si el punto central de la evaluación es el alumno, y si se parte de la idea de que es él quien aprende y nadie puede hacerlo por él, la evaluación tendrá por objetivo favorecer el desarrollo de dichas regulaciones cognitivas de forma que progresivamente se conviertan en autorregulaciones, imprescindibles para lograr un aprendizaje autónomo. Es por esto que algunos autores (Abrecht, 1991) señalan que con la evaluación no se pretende que el alumno se apropie de un conocimiento, sino que tome conciencia de la forma de apropiarse de él. La evaluación formativa implica un retorno reflexivo sobre el propio proceso de aprendizaje.

Directamente relacionada con las ideas anteriormente expuestas, una de las formas de evaluación más elaboradas es la llamada evaluación formadora, término que se utiliza para designar una concepción de la evaluación desarrollada fundamentalmente por investigadores de la universidad de Aix-en-Provence-Marseille. Dicho enfoque se centra en «la regulación asegurada por el mismo alumno» y tiene como objetivo proporcionar a cada alumno y en cada momento los instrumentos necesarios para que sea capaz de alcanzar la autonomía en su aprendizaje (Nunziati, 1990). Dicha modalidad de evaluación es concebida

como una vía didáctica, por cuanto propone un repertorio amplio de actividades e instrumentos que pretenden articular las distintas fases del aprendizaje. La finalidad de estos instrumentos es implicar al alumno en la apropiación de los criterios de evaluación y de los objetivos de aprendizaje.

Algunos de los problemas que se han apuntado respecto al modelo de evaluación formadora (Abrecht, 1991) coinciden con las críticas a los desarrollos de la evaluación formativa dentro de un marco conductista: el principal es su excesiva rigidez, reforzada por un amplio repertorio instrumental, que priva a los alumnos de seguir vías alternativas a la que se han prefijado y que deja en segundo plano la dimensión individual del aprendizaje. Hay que reconocer, sin embargo, que el hecho de que sea un modelo desarrollado y experimentado proporciona una serie de materiales útiles para el aula que han sido y son un punto de partida interesante y útil para todos los enseñantes que se plantean llevar a la práctica una nueva concepción de la evaluación que hasta ahora está muy generalizada en los discursos pedagógicos y en las mentes de los que reflexionan sobre la educación, pero poco presente todavía en los centros educativos.

3.1.6. *La evaluación formativa en las investigaciones en didácticas específicas*

Otro de los dilemas o puntos de discusión repetidos en el campo de la evaluación es la oposición entre la vía analítica, que busca aislar las fuentes del error o las dificultades para poder subsanarlas de una manera focalizada, y la consideración global de la situación de aprendizaje, donde la complejidad es mucho mayor pero las distintas tareas pueden alcanzar más fácilmente un sentido para el alumno.

Bain (1993) propone integrar la evaluación formativa dentro de la didáctica para que se pueda tomar en consideración a la vez el funcionamiento del alumno que aprende y la lógica específica de la materia a enseñar. Con esta propuesta, Bain intenta también aportar soluciones a la crítica generalizada que se ha hecho al instrumentalismo excesivo y caricaturesco de la evaluación formativa (por ejemplo, Abrecht, 1991, pág. 49): para poder explicar la causa de los errores de los alumnos, y no sólo identificarlos, es necesario situarlos dentro del marco teórico de la disciplina que se está aprendiendo.

Sin embargo, existen voces que propugnan una cierta independencia de la evaluación formativa respecto de las distintas disciplinas didácticas, ya que consideran que una parte del aprendizaje se realiza fuera del proceso didáctico intencionado. Dentro de esta lógica, la evaluación tiene la función de intentar articular lo que el enseñante aporta intencionalmente al proceso de aprendizaje

del alumno y lo que se sitúa en una esfera informal, más intuitiva y no relacionada directamente con la disciplina.

También en esta línea, Linda Allal propone que la evaluación formativa mantenga una autonomía relativa para poder dedicarse a los objetivos interdisciplinarios —competencias cognitivas de orden superior que el alumno puede desarrollar en todas las disciplinas (Allal, 1988)— y a los objetivos transdisciplinarios, como por ejemplo el desarrollo de la propia autonomía.

3.2. Elementos del proceso de la evaluación formativa

3.2.1. *El objeto de la evaluación*

Una de las características de la evaluación formativa, consecuencia de la finalidad que se plantea, es la ampliación de su objeto de análisis. Si de una manera general la evaluación tradicionalmente se había dirigido a los resultados de la enseñanza como producto terminado, la evaluación formativa adopta una nueva perspectiva al introducir la noción de «proceso» entre los objetos a tener en cuenta. Sin esta nueva noción no es posible explicar cómo son las cosas ni menos qué puede hacerse para mejorarlas: hace falta conocer qué ha sucedido para que sean así. Cuando la evaluación educativa se plantea no sólo conocer sino también comprender los resultados del aprendizaje, necesita ampliar su campo de análisis y tener en cuenta el proceso de aprendizaje.

En el caso que nos ocupa, como ya hemos visto, el proceso de aprendizaje incluye otro proceso que el alumno realiza simultáneamente: el de composición escrita. Es así como el objeto de la evaluación formativa, cuando nos referimos a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, es triple: en primer lugar, el texto que el alumno ha producido, normalmente acompañado de sus versiones anteriores o borradores. En segundo lugar, el proceso de composición escrita: un conjunto de operaciones y de conocimientos que se actualizan en el momento de desarrollar dicho proceso. Y en tercer lugar, el proceso de aprendizaje, que convierte este proceso de composición escrita en una actividad de construcción de conocimientos procedimentales y conceptuales sobre la escritura.

Los tres objetos de evaluación —texto, proceso de composición escrita y proceso de aprendizaje— forman una realidad única y compleja, que puede ser analizada desde esta triple óptica, pero que no debe concebirse como una suma de mecanismos que funcionan independientemente. La evaluación formativa tendrá en cuenta estos tres objetos: tomará conciencia explícitamente de los tres, elaborará criterios referidos a ellos, analizará indicios que permitan explicarlos, considerará esta información a partir de los criterios establecidos

y tomará decisiones que implicarán a los tres ámbitos. Para su análisis es posible, sin embargo, considerarlos separadamente. Esto es lo que hacemos a continuación.

1) La *evaluación del texto* ha constituido tradicionalmente la única preocupación de la evaluación en el campo del aprendizaje de la escritura. El profesor o profesora corregía y puntuaba el texto —o redacción— que el alumno había escrito, normalmente fuera de la escuela y de forma individual y silenciosa. Los criterios explícitos con que se valoraba este texto pertenecían a sus aspectos más superficiales: ortografía, morfología y sintaxis de la frase. Se utilizaban, además, otros criterios referentes a la coherencia global del texto, a la estructura y al contenido, pero normalmente estos últimos eran implícitos, el alumno no los conocía y el profesor sólo se refería a ellos de una forma aproximada.

En estos momentos, las diversas aproximaciones correspondientes a las distintas ciencias del lenguaje y a sus diferentes enfoques nos permiten una observación del texto a distintos niveles. Cabe destacar que tradicionalmente la escuela ha puesto el énfasis en los aspectos que socialmente son menos valorados y, en cambio, ha olvidado casi por completo los que en el mundo exterior a la escuela toman más relevancia. Uno de los objetivos de los trabajos actuales sobre evaluación de la composición escrita consiste en ofrecer una visión integrada de estos niveles (Groupe EVA, 1991) que permita establecer unos criterios generales de evaluación del texto en interrelación entre ellos (Milian, 1997).

El primero de estos niveles es la imagen exterior del texto, su presentación gráfica, determinada por una norma social que es adquirida por todos los lectores-consumidores de textos. El segundo nivel de valoración de un texto es el contenido o la información que transmite, la cual está estrechamente relacionada con la intención del lector o la función del texto. El tercer nivel, al que la escuela dedica muchos esfuerzos, es la cohesión y corrección de los aspectos formales: gramaticales, ortográficos, tipográficos y de estructura textual.

Como M. Milian ha señalado muy bien, la escuela ha reforzado, y refuerza todavía, el trabajo y la evaluación de los aspectos formales, tratando de una forma mucho más esporádica y poco sistemática los dos ámbitos restantes. Los aspectos más controlados desde la escuela son los más visibles y generalizables porque tienen una escala de referencia explícita: la norma. Sin embargo, las cuestiones que afectan a la globalidad del texto, tanto referidas al contenido como a la función discursiva, varían en cada texto y dependen de la consigna de escritura. Esta realidad escolar puede explicarse, en parte, porque el conocimiento y la divulgación de estos aspectos más globales es relativamente reciente y tan sólo está empezando a introducirse entre los enseñantes.

Como ejemplo de concreción de un instrumento general de evaluación para los textos, que combine aquellos aspectos más formales y sistemáticos con

los textuales y discursivos, nos parece interesante considerar la propuesta del Groupe EVA. Dicho instrumento recoge los distintos niveles de aproximación al texto y los relaciona y jerarquiza, de modo que podemos disponer de un repertorio completo y organizado de criterios de valoración del texto. Asimismo, este instrumento permite también guiar el proceso de aprendizaje de la composición escrita y formular los objetivos.

La ventaja de poseer un instrumento de evaluación explícito, como el que se ha descrito, es que permite establecer unos criterios para juzgar los borradores y los textos, criterios que son compartidos y conocidos por profesores y alumnos. A pesar de los límites reduccionistas de todo esquema, su apreciable interés deriva de la posibilidad de conjugar los distintos niveles de aproximación al texto en un mismo marco y de la posibilidad de establecer relaciones entre ellos.

2) El *proceso de producción textual* constituye el siguiente objeto de observación y análisis. Hemos visto que la evaluación formativa del texto busca criterios para poder observar y emitir juicios sobre las producciones escritas con el objetivo de mejorar esas producciones y mejorar también el proceso de aprendizaje. El texto, dentro de este marco, es visto como un producto estrechamente relacionado con el proceso que conduce hasta él. Los distintos niveles de observación del texto permiten, en algunos casos, emitir hipótesis o bien comprender cuál ha sido el camino que se ha seguido para llegar hasta él. Y comprender, por tanto, dónde se sitúan los problemas del escritor.

Existen dos formas de acceder al proceso de composición escrita: el texto, como indicador de las operaciones que se han seguido para producirlo (Schneuwly, 1988), y el comportamiento del escritor mientras lleva a cabo la tarea de escritura. La evaluación del proceso de composición escrita se complementa así con la evaluación del texto. El texto final, así como sus versiones en borrador, forman también parte de este proceso de composición e interactúan con él.

El objetivo de la evaluación del proceso de composición escrita será, por consiguiente, doble: por un lado, se trata de desvelar dicho proceso, tomar conciencia de él, conocerlo y describirlo. Por otro lado, la evaluación puede proporcionar instrumentos para guiarlo, mejorarlo y adecuarlo a los resultados esperados. Muchos de los problemas que los alumnos tienen en la redacción se deben a una falta de apropiación de los conocimientos procedimentales: es necesario realizar investigaciones que nos permitan comprender en qué medida un trabajo sistemático dirigido a este tipo de conocimientos puede mejorar los textos resultantes y la actitud de los alumnos respecto a la tarea de escritura.

Para incidir en este proceso de composición textual, la evaluación formativa desarrolla un amplio repertorio de instrumentos que pretenden ayudar a alumnos y profesores en la toma de conciencia de dicho proceso: pautas de observación

del comportamiento de los alumnos mientras escriben, cuestionarios para reflexionar sobre las acciones efectuadas, listas de pasos a seguir para escribir un texto... La hipótesis con que trabajamos es que estos instrumentos pueden colaborar en el desarrollo de las operaciones de planificación, textualización y revisión del texto, así como de la capacidad de control sobre todas ellas.

3) La evaluación del *proceso de aprendizaje* es el objetivo de toda evaluación formativa. La finalidad de dicha modalidad de evaluación consiste en optimizar el aprendizaje de los alumnos. Con ese objetivo, el profesor se dota de medios para recabar información fiel sobre el proceso que sigue cada uno de sus alumnos. Dicha información le permite planificar las actividades de aprendizaje, del gran grupo y de los alumnos individualmente, secuenciarlas y prever además el espacio para la evaluación formativa, que asegura a los estudiantes ser sujetos activos en este proceso.

Con la evaluación formativa del proceso de aprendizaje se pretende que no solamente se tengan en cuenta los resultados terminales, sino que éstos puedan ser explicados y comprendidos, tanto por profesores como por alumnos. Si bien los trabajos desarrollados en los inicios sobre los aspectos instrumentales de la evaluación (Bloom, 1968) partían de un enfoque general sobre el aprendizaje, las líneas de investigación actuales conciben la evaluación formativa no sólo como un componente de la situación didáctica, sino como un elemento que está condicionado por las prácticas didácticas de los enseñantes (Allal, Bain, Perrenoud, 1993, pág. 13). Es así como las investigaciones sobre la evaluación formativa en la enseñanza de la composición escrita han hallado su espacio dentro del marco de la didáctica de la lengua y su progreso va en relación con el conocimiento sobre cómo los alumnos aprenden a escribir.

3.2.2. *El sujeto de la (auto)evaluación*

El sujeto de la evaluación formativa se caracteriza por un rasgo que lo diferencia totalmente de la evaluación certificativa: es un sujeto plural, constituido por aquellas personas directamente implicadas en la tarea del aprendizaje. Aunque cada uno con una función diferenciada, los implicados de una forma más directa son los alumnos y el profesor. En un segundo plano, la institución escolar y las familias de los alumnos también participan de esta evaluación.

La autoevaluación de los alumnos es el objetivo a largo plazo de toda evaluación formativa. La disminución progresiva de las distintas formas de heteroevaluación, aseguradas y gestionadas por el profesor, debe dar lugar a la implantación de un campo también diverso de formas de autoevaluación, en donde el alumno protagoniza un conjunto de conductas autorreguladoras direc-

tamente relacionadas con la situación didáctica: la producción de un texto y el aprendizaje de unos contenidos relacionados con la escritura.

Los alumnos serán, pues, los principales protagonistas de dicha (auto)evaluación, que puede tomar distintas formas dentro de una situación didáctica. Según una propuesta (Allal y Michel, 1993, pág. 241) recogida ya en la mayoría de trabajos, podemos distinguir entre tres modalidades de autoevaluación: la llamamos evaluación mutua si se trata de evaluar el trabajo de otro alumno para poder luego intercambiar las observaciones realizadas; coevaluación, cuando es el alumno quien la realiza individualmente para posteriormente ser comentada con el profesor; y autoevaluación propiamente dicha, donde el alumno es el evaluador de su propio aprendizaje.

Si el sujeto es el profesor, cabe una evaluación global sobre el grupo de alumnos o bien una evaluación individualizada, que describa el proceso de cada uno de ellos. El profesor puede, asimismo, querer recabar información para reconducir la secuencia de aprendizaje, reformular los objetivos o diseñar de nuevo las actividades. Pero también cabe la posibilidad que se proponga ayudar a los alumnos a descubrir sus propios logros y sus puntos flojos, recapitular sobre el proceso seguido o decidir las actividades siguientes. En este caso estaríamos refiriéndonos de nuevo a la coevaluación.

Existe una tercera posibilidad, resultado del planteamiento didáctico escogido: la evaluación que se lleva a cabo en el seno de la interactividad grupal durante el proceso de redacción del texto. En este caso, el sujeto es el pequeño grupo de alumnos en su actividad conjunta de producción de un texto escrito. Estos alumnos siguen un proceso de cooperación en que las distintas funciones del proceso de composición son ejecutadas de forma repartida, incluida la gestión global del propio proceso. A través de los intercambios verbales los miembros del pequeño grupo concretan y toman decisiones acerca de los parámetros discursivos del texto, elaboran las ideas y las ajustan a un plan de la estructura del texto, y finalmente proponen y reformulan el texto para ser escrito. La evaluación formativa, normalmente vehiculada a través de las instrucciones dadas por el profesor y de pautas de planificación y revisión del texto, constituye un elemento clave para desencadenar y guiar el proceso de regulación que culminará con la producción del texto y con la construcción de conocimientos.

3.2.3. *Los criterios de evaluación formativa*¹²

La evaluación, por ser una actividad que finaliza con la emisión de un juicio, se realiza siempre de acuerdo con unos criterios que actúan como referente o elemento de valoración: son los llamados criterios de evaluación. En la eva-

¹² Para la redacción de este apartado se ha seguido fundamentalmente Ribas (1997).

luación formativa, dichos criterios han tomado una especial relevancia, ya que se ha constatado que están en el origen de muchos de los problemas de aprendizaje de los alumnos. La evaluación formativa de los aprendizajes ha tenido en su origen, en Bloom y en la pedagogía por objetivos, y la sigue teniendo todavía en muchos casos, una orientación de «recuperación» inmediata de los fallos detectados. La apropiación de los criterios de evaluación por parte de los alumnos y su utilización de una manera operativa constituyen uno de los focos prioritarios de las prácticas escolares y de la investigación sobre estas prácticas.

Durante su actividad como escritores, los alumnos trabajan con dos tipos de criterios (Mas, 1989). Unos se refieren a las características del texto como producto lingüístico y se fundamentan en las distintas ciencias del lenguaje. A estos criterios los llamamos *de buena formación* o *de resultados*. Pero tenemos, además, los criterios que permiten gestionar de forma más conciente el proceso de producción textual: éstos son los llamados *criterios de realización*.

A menudo, con los alumnos, la primera formulación explícita a propósito de un texto concreto se expresa en términos de criterios de realización, de lo que se debe hacer para escribir un texto y de cómo debe hacerse. A partir de estos criterios, puede ser más sencillo llegar a entender los conceptos vehiculados por los criterios de buena formación, los que se refieren a las características del texto, y lo que es más importante, ser capaces de enunciarlos con sus palabras.

Los criterios de evaluación son los que los alumnos y profesores formulan a partir de los dos tipos anteriores, con una finalidad meramente valorativa. Queremos subrayar el carácter interactivo y progresivo de dichos criterios: en el marco que presentamos, los criterios de evaluación ya no son «un listón» fijado por alguna instancia lejana y desconocida, sino que son enunciados elaborados y establecidos por los mismos alumnos y profesores. No se trata de normas, ni individuales ni colectivas, sino que los criterios de evaluación son el resultado de la relación que se establece entre tres factores: las características del producto y del proceso que se va a realizar, la imagen que los sujetos se construyen a partir de los conocimientos que tienen y el nivel de conocimientos que se puede esperar (Fayol, 1986).

La formulación de criterios de evaluación en el marco de las SD permite que éstos sean limitados en número, estrechamente relacionados con los contenidos de aprendizaje y apropiados a los alumnos y a la tarea de aprendizaje concretos.

Hay que distinguir entre elaboración y utilización de los criterios, si bien son dos actividades que pueden darse interrelacionadas. Hemos visto ya cuáles son los posibles sujetos de la evaluación. Los criterios de evaluación deberán ser asequibles a todos ellos, profesor y alumnos, y para esto habrá que con-

templar la intervención de ambos en su elaboración y formulación. La forma concreta de proceder puede ser muy diversa: el profesor tendrá un papel clave en el proceso inicial de explicitación de los mismos, pero deben ser los alumnos quienes se los representen y los enuncien de forma que los puedan hacer operativos.

En ocasiones es difícil distinguir entre aprendizaje y evaluación formativa: la estrecha relación entre esta última y los mecanismos de autorregulación de los aprendizajes se concreta en el momento en que los alumnos, con sus propias palabras, explicitan los criterios de elaboración a partir de los conocimientos que han construido en la SD. Es un momento que en sí mismo constituye una importante fuente de aprendizaje. La evaluación formativa puede convertirse, como vemos, en un elemento motor del proceso de aprendizaje.

Asimismo, y en coherencia con el proceso de aprendizaje, cabe destacar también su naturaleza dinámica: los criterios de evaluación no serán sentencias fijadas de una vez para siempre, sino que son algo provisional, que se reformula a lo largo de la SD para que en cada momento constituya un instrumento útil y adecuado, no sólo para el profesor sino también para el alumno.

Los criterios de evaluación serán necesariamente generalizaciones construidas por un proceso de abstracción a partir de observaciones concretas. Los alumnos observan los rasgos que caracterizan las producciones e intentan explicitar unos criterios. De ahí que la formulación de criterios de evaluación podrá tener distintos niveles de abstracción en función de la edad de los alumnos, del grado de apropiación de los conocimientos o de la dificultad del objeto analizado. Se trata, pues, de formulaciones «dinámicas y progresivas» (Flak, 1994) que se corresponden con el momento y el nivel de aprendizaje de los alumnos. Vemos, por tanto, que para poder hablar con propiedad de evaluación formativa, debemos concebir los criterios de evaluación de una forma absolutamente distinta que en la evaluación sumativa o certificativa. Por este motivo el papel del profesor toma otra dimensión, colaborando con los alumnos en la elaboración y aplicación de dichos criterios. Es en estos aspectos donde pone el énfasis la evaluación formadora.

3.2.4. *Momentos e instrumentos para la evaluación*

En este apartado tomaremos en consideración cómo se lleva a la práctica dicha evaluación. Analizaremos en primer lugar los momentos de la situación didáctica en que pueden tener lugar las actividades de evaluación. A continuación presentaremos un marco para interpretar los instrumentos que sirven de mediadores en estas actividades evaluativas. En el apartado siguiente se describirán y analizarán las distintas modalidades de pautas de evaluación del

texto y se destacarán las que se han utilizado en las SD que forman parte de nuestro trabajo de investigación.

1) Las concepciones que caracterizan la evaluación formativa como un elemento de la situación didáctica susceptible de favorecer y estimular los procesos de autorregulación en el alumno postulan, sin embargo, que no todas las modalidades de evaluación garantizan que estos procesos se produzcan ni que tengan lugar sus efectos previstos sobre el aprendizaje. Así pues, uno de los rasgos que caracterizan las distintas modalidades es el momento de la SD en que la evaluación se lleva a cabo.

Según el objetivo que se persiga, el momento de realización de las actividades evaluadoras será distinto. Para los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación tendrá lugar durante toda la SD. En la fase inicial tiene lugar la explicitación de objetivos y contenidos, momento crucial para que los alumnos se comprometan activamente con la tarea y para que se negocien y compartan entre profesor y alumnos sus significados. Durante la SD, la evaluación colabora en la toma de conciencia de lo que se está aprendiendo y contribuye a regular el proceso de aprendizaje. En la fase final, su función es contribuir a la sistematización de los contenidos trabajados y proporcionar la información necesaria para planificar la tarea siguiente.

En relación al proceso de escritura y al texto, la evaluación se vehicula a través de la concreción y explicitación de las características del texto que se quiere escribir y de los pasos y acciones necesarios para producirlo. Su función es permitir que el alumno elabore dichas representaciones y que se establezca un proceso de comunicación entre los alumnos y entre éstos y el profesor para asegurar que el dispositivo pedagógico previsto conduce a la construcción de los aprendizajes.

2) Consideramos instrumentos de evaluación a aquellos elementos externos que actúan de mediadores o de desencadenantes de procesos de autorregulación en las situaciones de aprendizaje. Son instrumentos en principio previstos y propiciados por el profesorado dentro del diseño de la SD, pero pueden llegar a ser diseñados y utilizados por los propios alumnos de forma autónoma.

Del conjunto de instrumentos posibles, podemos distinguir claramente dos grupos. Unos son los instrumentos que llamaremos *ordinarios* de la SD, diseñados para que los alumnos aprendan los contenidos seleccionados, pero que en muchas ocasiones son a su vez instrumentos que propician el diálogo entre profesor y alumno o entre alumnos y que se convierten en actividades generadoras de mecanismos de regulación y autorregulación propias de una situación de evaluación formativa.

El otro grupo está formado por los instrumentos *específicos* de evaluación, aquellos que están especialmente pensados para cumplir una función evaluativa.

Estos instrumentos específicos constituyen un importante esfuerzo para prever las situaciones favorecedoras de los procesos de autorregulación e intervenir en ellas. Desde un punto de vista teórico hallan su justificación en las descripciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que resaltan la idea de que las regulaciones y la comunicación necesarias en toda situación de enseñanza no siempre se consiguen de una manera «natural»: es conveniente trabajar de forma explícita estos aspectos para asegurarse de que el aprendizaje se produce.

Los instrumentos de evaluación formativa contribuyen a realizar sobre todo dos operaciones claves en todo proceso de aprendizaje: la representación de lo que se debe hacer y de lo que se debe aprender, y el control sobre el proceso que se sigue. Estos instrumentos se utilizan sobre todo en los primeros momentos de la SD, cuando se negocia y se explicita lo que se hará. Pero, en una concepción dinámica de la evaluación, están también presentes durante el desarrollo posterior de la SD, cuando las primeras formulaciones se concretan, modifican y transforman para guiar el proceso de producción del texto.

La toma de conciencia es un objetivo indiscutible de la evaluación formativa en el aprendizaje de la escritura. El alumno está aprendiendo a escribir, actividad que requiere el control de una serie de operaciones (Camps, 1994) que sólo es posible ejercer a partir de un determinado grado de conciencia y de unos conocimientos explícitos. Los instrumentos de evaluación específicos constituyen una ayuda externa en este proceso de aprendizaje de una actividad tan compleja y global como es la composición escrita.

3.2.5. Pautas de revisión y evaluación

La utilización de pautas como instrumentos de revisión y, por lo tanto, de evaluación, entendida como regulación del proceso de composición escrita y también del proceso de aprendizaje, se está generalizando en la enseñanza de la redacción. Puede ocurrir, sin embargo, que su uso no responda a criterios fundamentados tanto desde el punto de vista de la producción verbal escrita como desde el punto de vista del proceso de aprendizaje.

Desde este último punto de vista, dichos instrumentos usados en la enseñanza tienen como objeto el paso de la regulación externa en interacción con el profesor/a o con los compañeros/as a la regulación interna, autónoma, es decir, a la autorregulación. Efectivamente, las pautas pueden servir, en primer lugar, como referencia común que permite hablar de los textos y de los procesos en situaciones interactivas diversas: individualmente o en grupo con el profesor, para analizar colectivamente textos o para revisarlos con los iguales en grupo, en el supuesto de que los criterios de análisis que desencadenan llegarán a

ser criterios interiorizados por el aprendiz-escritor para regular sus propios procesos de producción escrita. Las pautas actúan así de instrumentos mediadores que propician la actualización y operativización de los contenidos por parte de los alumnos. El objetivo es que dichos instrumentos se utilicen de manera individualizada.

Sin embargo, cuando se habla de las pautas de evaluación, los diferentes autores rara vez se refieren a la diversidad de instrumentos que se esconden detrás de dicha denominación. Parece que lo que tienen en común (una lista de criterios de análisis) predomine sobre su contenido (qué permite analizar cada pauta). La presente investigación aporta algunos datos sobre los distintos tipos de pautas y la función que pueden cumplir en la regulación del proceso de composición textual.

Brevemente presentaremos un intento de clasificación de los tipos de pautas usadas en la enseñanza de la composición escrita: 1) pautas para el control del proceso de composición en relación con el de aprendizaje, y 2) pautas para el análisis de los textos o borradores producidos.

1) *Pautas para el control del proceso de redacción y el de enseñanza y aprendizaje*

La diversidad de las pautas deriva en primer lugar de la complejidad de los procesos de escritura y de la interrelación de éstos con el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Las pautas pueden ser utilizadas para regular aspectos diversos de dichos procesos: pautas para la planificación, para la revisión, para regular el proceso de textualización; pueden servir de control del conjunto del proceso que se ha seguido, de las dificultades que se han tenido, etc., o de lo que se ha aprendido en este proceso. En este último caso son parecidas a muchas pautas metacognitivas utilizadas en la enseñanza de otras materias, salvada la especificidad de los conocimientos sobre la lengua escrita, fundamentalmente procedimentales.

Como ejemplo de pauta orientada tanto al proceso de producción textual como al proceso de aprendizaje que la redacción ha representado (dificultades que se han tenido, ayudas requeridas, etc.) puede servir de ejemplo la adaptación de una pauta propuesta por García-Debanco (1985) en sus primeros trabajos sobre la enseñanza de la composición inspirados en los modelos cognitivos de los procesos redaccionales (ver fig. 6).

Fig. 6. Pauta de evaluación del proceso de composición escrita (García Debanc, adaptada por J. Santamaría, 1992)

Pauta de autocontrol del proceso de redacción

Esta pauta se puede utilizar siempre que se escribe un texto para reflexionar sobre el proceso que se ha seguido.

1. He escrito el texto	¿Dónde? ¿En cuánto tiempo? ¿Solo o en grupo? ¿He utilizado pautas o esquemas?
2. Las instrucciones del profesor	— me han resultado útiles. — me han parecido complicadas. — no las he entendido.
3. He planificado el texto	¿Cuánto tiempo he dedicado a planificar? ¿Cómo lo he hecho? (esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas, etc.).
4. He hecho un borrador	— siguiendo fielmente lo que había planificado. — siguiendo la planificación pero introduciendo algún cambio. — la planificación no me ha servido demasiado.
5. He revisado el texto	— a medida que iba escribiendo. — a medida que iba escribiendo y al acabar el borrador. — he corregido sólo la ortografía y la puntuación. — he corregido también el contenido y la organización del texto.
6. He tenido dificultades para	— empezar a escribir. — encontrar materiales para informarme. — redactar el texto (encontrar las frases, las palabras adecuadas, ordenarlas, etc.).
7. He resuelto las dificultades	— preguntando al profesor/a. — consultando el diccionario u otros materiales. — preguntando a los amigos o a la familia.
8. Después de leer mi texto o que el profesor lo corrigiera, lo he vuelto a escribir porque	— los compañeros no lo habían entendido. — el texto no era una [argumentación, descripción, etc.]. — me lo ha mandado/pedido el profesor/a. — había muchas faltas [de ortografía, léxico, etc.].
9. Para escribir mi texto he utilizado	— diccionarios. — libros de texto y gramáticas. — libros de la biblioteca relacionados con el tema. — el texto corregido para reescribir los fragmentos incorrectos. — los materiales (cuadros, esquemas, etc.) de planificación.
Lo que me ha ayudado a escribir el texto ha sido	
He aprendido	
Es conveniente que la próxima vez tenga en cuenta	

2) Pautas para la revisión de los textos o borradores

De entre las pautas que de forma específica se orientan a la revisión de los textos se pueden distinguir fundamentalmente dos tipos, que se corresponden, de hecho, con dos tradiciones diferentes de investigación y de enseñanza de la lengua:

1. En primer lugar, las que tienen una *formulación general, común y aplicable a cualquier texto que se escriba*. Este tipo de guía para la revisión lo encontramos sobre todo en la tradición de la investigación cognitiva en Estados Unidos. El planteamiento de estas pautas parece congruente con una visión del proceso de redacción como algo que se sigue siempre de forma parecida, con pequeñas diferencias, y que por lo tanto lo importante es controlar el proceso, lo cual se supone que se traducirá en una mejora del texto. En la literatura sobre la enseñanza de la composición escrita encontramos gran número de ejemplos de pautas de este tipo. Quizás las más representativas sean las que Bereiter y Scardamalia (1992) denominan «instrumentos de facilitación del proceso» (ver fig. 7).

Fig. 7. Instrumentos de facilitación procedimental

Quince frases para diagnosticar los problemas de los textos (Bereiter y Scardamalia, 1987)

Las ideas están bien conectadas unas con otras.
 Es difícil saber cuál es el punto principal.
 Se dedica demasiado espacio a un punto poco importante.
 El escritor ignora una objeción obvia que cualquiera habría formulado.
 No da al lector motivos para tomarse la idea en serio.
 Una parte del texto no tiene nada que ver con la otra.
 Idea incompleta.
 Dice alguna cosa poco creíble.
 Expresa las ideas de forma descuidada.
 El lector ya habrá pensado en eso.
 Razón de poco peso.
 Pocas ideas.
 El ejemplo no ayuda a explicar la idea.

Esta lista sirve para sugerir a los aprendices posibles problemas. Está constituida por frases que podrían ser diagnósticas de aspectos diversos en el texto (o borrador) que se ha escrito. El alumno (o el grupo) tiene que decidir si

alguna de ellas puede aplicarse a su escrito y, en tal caso, efectuar los cambios oportunos.

Otro ejemplo de pauta del mismo tipo es la siguiente, utilizada para la revisión mutua de textos entre dos compañeros (ver fig. 8).

Fig. 8. Pauta de revisión

Pauta de evaluación por parejas

A) Elige un compañero para revisar los textos mutuamente.

Tu tarea será: Leer el texto en voz alta.

La tarea de tu compañero será: Escuchar atentamente la lectura de tu texto.

B) A continuación, juntos, contestaréis las preguntas siguientes:

1. ¿Creéis que el texto es interesante?, ¿divertido?
2. ¿Creéis que le falta algo?
3. ¿Hay algo poco claro o mal expresado?
4. ¿Podéis sugerir algunas palabras o expresiones para mejorarlo?
5. ¿Podrías encontrar una mejor manera de empezar o de acabar el texto?
6. ¿Creéis que es demasiado largo?, ¿o demasiado corto?
7. ¿Se puede suprimir algo?
8. ¿El texto corresponde a lo que se tenía que escribir o a lo que se proponía su autor?

2. Otro tipo muy distinto de pautas surge de las propuestas de enseñanza enraizadas en la investigación europea sobre la enunciación y el análisis del discurso. De ella derivan los estudios sobre las particularidades de los que se denominaron distintos «tipos de textos» y más recientemente ha incluido aspectos discursivos y sociales del uso de la lengua, que también se manifiestan en la superficie textual, caracterizando distintos tipos de discursos o géneros. Desde este enfoque, la diversidad prima sobre lo que es común y, por tanto, los procesos implicados en la producción textual no serán idénticos si se escribe un texto de opinión, o un cuento, o una poesía, o una descripción para una guía turística. Y, aún más, no es igual una descripción de este tipo que una descripción científica, o que las descripciones de objetos o personajes insertas en una novela. Por tanto, las pautas que guíen la revisión de los aprendices no pueden ser tampoco idénticas.

Una de las fuentes principales del contenido de estas pautas son los trabajos de caracterización de los distintos tipos textuales y discursivos llevados a cabo por Adam en Lausanne; por Bronckart y su equipo en la Universidad de Ginebra,

de cuyos estudios han derivado propuestas para la enseñanza; y por algunos autores que giran en torno a las propuestas y publicaciones de la revista francesa *Pratiques*, como por ejemplo Combettes. De estas aportaciones se nutre en parte la investigación del denominado Grupo EVA, que intenta elaborar un marco sistematizado que sirva a los profesores para plantear la evaluación de los textos/discursos escritos y para elaborar instrumentos de ayuda para ello.

En general, las pautas surgidas de estos enfoques teóricos atienden a todos los aspectos que caracterizan cada género: discursivos, de coherencia textual, de estructuración, de cohesión, sintácticos, léxicos, etc., en el supuesto de que cada tipo de texto manifiesta unas características específicas y no coincidentes con las de otros tipos. Valga como ejemplo la pauta elaborada por M. Milian (ver fig. 9) para ser usada por alumnos de secundaria en la revisión de textos argumentativos.

Fig. 9. Pauta de revisión de un texto argumentativo

1. Los elementos de la argumentación

	Sí	A medias	No
1. ¿Queda claro el receptor del texto?			
2. ¿Queda claro a quién queremos convencer?			
3. ¿Queda claro quién escribe el texto?			
4. ¿Definimos claramente nuestra opinión?			
5. ¿Damos argumentos para justificarla?			
6. ¿Aceptamos alguna opinión de los oponentes?			

2. La organización del texto

¿Dónde hemos escrito nuestra opinión?

1. Al inicio	
2. Al final	
3. Aparece más de una vez	
4. No aparece	

¿Cuántos argumentos hemos dado para defender nuestra opinión?

1. Todos los de la lista de planificación.	
2. Unos cuantos.	
3. Un único argumento.	
4. Ninguno.	

Tipos de argumentos

1. Hay argumentos basados en opiniones de algún científico o personalidad entendida en el tema.	
2. Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos.	
3. Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal.	
4. Los argumentos son opiniones personales no justificadas.	

¿Cómo se presentan los argumentos?

1. Se presentan en un solo párrafo, uno detrás de otro.	
2. Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones.	
3. Hay elementos que marcan el orden de los argumentos.	
4. Se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo.	
5. Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos.	
6. Se usan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contraargumentos.	

3. Plan para la revisión (para discutirlos antes de reescribir el texto)

1. ¿Qué apartados/párrafos cambiarías o volverías a escribir?	
2. ¿Qué añadirías al texto?	
3. ¿Qué suprimirías?	

Está claro que esta pauta sólo puede ser usada para revisar textos argumentativos. La intención de convencer o la necesidad de tener en cuenta la opinión de los oponentes sólo son pertinentes si lo que intentamos hacer es

convencer a alguien de algo. Tesis, argumentos, contraargumentos son elementos que caracterizan la estructura argumentativa y así será necesario analizar cómo se presentan unos y otros en la superficie del texto producido: de qué manera se enlazan, con qué tipo de conectores, etc.

3.2.6. *Valoración crítica de los distintos tipos de pautas*

Esta valoración crítica inicial se hace partiendo de las opciones teóricas que se toman sobre lo que debe aprenderse para aprender a escribir, de las observaciones derivadas de investigaciones sobre la enseñanza de la composición escrita y, sobre todo, a partir de las observaciones hechas en nuestra propia práctica y en la de profesores con quienes hemos colaborado en la implementación del modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita que propugnamos. Es evidente que en este terreno se ha hecho poca investigación y convendría valorar la incidencia de los distintos tipos de pautas a través de un trabajo sistemático de investigación. Nuestro trabajo apunta alguna evidencia de conductas de revisión distintas según el tipo de pauta que se usa.

Así pues, esta valoración crítica tiene como objetivo principal establecer el enfoque en que se sitúa nuestro trabajo abierto a tomar en consideración los resultados de las investigaciones que sobre estos instrumentos se lleven a cabo.

Las pautas de evaluación-revisión del proceso son útiles en ocasiones, especialmente cuando se inicia a los alumnos en unas prácticas de redacción que atienden al proceso y que pretenden fijar su atención en él para que puedan tomar conciencia de las dificultades que pueden encontrar o encuentran y de los caminos posibles para resolverlas y, al mismo tiempo, para que puedan hacerse conscientes de que tener dificultades es inherente al hecho de realizar cualquier tarea compleja, en este caso, escribir. Sin embargo, es opinión bastante generalizada que si su uso se hace habitual, los alumnos llenan estas pautas de forma mecánica, cumpliendo un requisito escolar más (Freedman, 1987), sin que ello les aporte ningún nuevo aprendizaje. Este problema no es exclusivo de este tipo de pautas, pero está claro que éstas acostumbran a ser las de formulación más general y son, por tanto, las que más se prestan a ello. La forma de salvar en parte este problema es que estas pautas sirvan como punto de partida para que el profesor hable con los alumnos y pueda evaluar con ellos (o con cada uno de ellos) las dificultades encontradas y cómo éste las van superando a través del tiempo.

Las pautas de revisión de los textos que tienen una formulación general, pretendidamente aplicable a todos los textos, son a nuestro modo de ver inadecuadas por motivos teóricos más fundamentales. Como apuntábamos, la diver-

sidad discursiva y textual no permite acercarse a los textos con los mismos criterios de evaluación-revisión. Tomando como ejemplo alguna de las frases diagnósticas de la pauta de Bereiter y Scardamalia citada más arriba: «El escritor ignora una objeción obvia que cualquiera habría formulado», debemos admitir que sólo puede ser pertinente si el tipo de texto es de opinión, que permite pensar que se pueden formular objeciones a lo que se dice en él; en ningún caso será pertinente para un texto narrativo fantástico, o para una descripción, que, en todo caso, puede ser adecuada o no al referente que se describe o a la situación.

Otras formulaciones son tan generales que difícilmente pueden hacerse operativas en cada texto sin tener conocimientos sociales, discursivos y textuales referidos al género discursivo que se utiliza. Por ejemplo: «expresa las ideas de forma descuidada». Las ideas propias y las que puedan tener los lectores no pueden formularse de modo general sino que están en función de la situación discursiva en que se inserta el texto. Una cosa será organizar las ideas para convencer a alguien y otra explicar algún concepto que un determinado interlocutor o destinatario no tiene claro; y en ambos casos la selección de ideas también dependerá de quién sea este destinatario. La conexión de las ideas («las ideas están bien conectadas unas con otras») depende también de la intención con que se escribe, del tipo de texto, de la adecuación al destinatario, elementos todos ellos que forman parte de la caracterización de géneros discursivos muy diversos.

3.2.7. *Las pautas utilizadas en las SD experimentadas*

Por todos los motivos mencionados, en nuestro trabajo hemos adoptado pautas de revisión que se refieren a las características de cada género discursivo que se propone para escribir. Así, por ejemplo, unos estudiantes utilizan una pauta que se refiere a los contenidos que debe contemplar un informe de agencia publicitaria y que se traducen en elementos propios de la estructura de este género textual, en cambio otros usan pautas para el análisis específico de textos de opinión. Este criterio básico se matiza de acuerdo con otras variables: la edad de los alumnos, la posible secuenciación de los contenidos textuales y discursivos a lo largo de la escolaridad, lo cual lleva a proponer unos objetivos prioritarios en cada secuencia (que dependen también, por supuesto, del nivel y de los conocimientos previos de los alumnos). Es a partir de estos objetivos que se elaboran las pautas. De este modo los objetivos serán, por una parte, criterios que guiarán la producción; por otra, criterios de revisión de las propias producciones y, por tanto, de lo que se ha aprendido a lo largo de la SD.

Ésta es la caracterización común de todas las pautas utilizadas. Sin embargo en su diseño hubo diferencias relacionadas con lo que se pedía a los alumnos que hicieran. En unos casos tenían que responder a preguntas sobre el texto y efectuar cambios; en otros, además, marcar los elementos indicados en el borrador; y por último, en otros casos, sólo debían utilizar los puntos de la pauta para analizar sus textos y efectuar cambios si lo consideraban oportuno. Los resultados de la investigación sugieren, como decíamos, que distintos requerimientos pueden provocar posturas muy distintas respecto al texto y a la misma tarea de revisión.

4. ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA Y EVALUACIÓN FORMATIVA

El modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita y la concepción de evaluación formativa a que nos hemos referido en los capítulos anteriores conducen a formular una de las preguntas cruciales en la conceptualización actual de la enseñanza del lenguaje escrito y especialmente de la redacción: ¿De qué modo los conocimientos sobre la lengua inciden en su uso? o, en términos de las actuales propuestas curriculares, ¿de qué modo los contenidos conceptuales del área de lengua se relacionan con el aprendizaje de procedimientos complejos de uso de la lengua como son, por ejemplo, los de producción textual?

Algunos presupuestos teóricos subyacen a esta pregunta y convendría referirnos a ellos aunque sea de forma sucinta.

4.1. Actividad lingüística y actividad metalingüística

Los términos metalenguaje, actividad o capacidad metalingüística, frecuentes ahora en el discurso sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua, no tienen una acepción unívoca. Un breve repaso a algunos de los estudios que se refieren a ellos permitirá ver la diversidad y complejidad conceptual que esconden. Una constatación inicial nos servirá de punto de partida.

En el proceso de aprendizaje de la lengua en situación escolar se pone claramente de manifiesto que el lenguaje puede usarse de forma reflexiva para referirse a sí mismo. En clase de lengua alumnos y profesores pueden referirse al mundo, a los objetos, materiales o no materiales, a conceptos e ideas, a actividades, etc. A través del lenguaje pueden crear mundos en la narración o elaborar conceptos, o razonar sobre ideas, etc. Ahora bien, lo que es específico del área de lengua es que el lenguaje puede tener como referente el mismo lenguaje, es decir que puede cumplir una función metalingüística. Debemos

al modelo de comunicación elaborado por Jakobson (1963), adoptado y adaptado como contenido de enseñanza en algunos niveles de secundaria y, sobre todo, como marco de referencia para la elaboración de numerosos materiales de enseñanza de la lengua, la divulgación de este concepto.

La profundización del concepto de función metalingüística que puede desprenderse de este modelo es que no se puede confundir función metalingüística de la lengua y metalenguaje. Hay que distinguir, pues, entre:

- a) La posibilidad de hablar del lenguaje en términos del lenguaje cotidiano, no específico de las ciencias del lenguaje.
- b) El metalenguaje o los metalenguajes, es decir, los términos y expresiones específicos elaborados en los distintos marcos de estudio sobre el lenguaje y las lenguas. Algunos de estos términos han entrado a formar parte del lenguaje común en una sociedad alfabetizada (palabra, textos, frase, letra, etc.) y son usados como palabras del lenguaje cotidiano, mientras que, en el otro extremo, muchos son específicos de modelos teóricos restringidos al mundo de la investigación, en los cuales se definen de modo riguroso.

Esta distinción parece interesante desde el punto de vista de la enseñanza por cuanto permitirá concebir que los términos metalingüísticos podrán enraizar en la posibilidad de hablar de las producciones lingüísticas orales o escritas, aun sin el uso de los términos consagrados por los estudios lingüísticos.

Todavía dentro del campo de la lingüística, en este caso orientada al estudio de la enunciación, Benveniste (1966) habla de la «posibilidad que tenemos de elevarnos por encima de la lengua, de abstraernos de ella, de contemplarla al mismo tiempo que la utilizamos en nuestros razonamientos y en nuestras observaciones». En esta formulación encontramos implícita la idea, no únicamente de función, sino también de capacidad de tomar la lengua como objeto, como referente del mismo discurso. Culioli (1990) se refiere también a esta capacidad y adopta el término «epilingüístico» para referirse al control no consciente de las producciones lingüísticas. Estas formulaciones podrían enlazar con elaboraciones provenientes de estudios de orientación bien distinta, como son los cognitivos.

El concepto de gramática como conocimiento implícito de las reglas que permiten entender y producir frases en una determinada lengua, propuesto por Chomsky, ha tenido una importante repercusión en el desarrollo de la psicolingüística y en la distinción entre esta gramática implícita entendida como competencia lingüística y la gramática explícita, que desde el punto de vista del modelo generativista cosistiría en la toma de conciencia, la verbalización y la formalización de este «saber» implícito de los hablantes, que requerirá, por lo tanto, del uso de un metalenguaje específico.

Esta distinción entre gramática implícita y gramática explícita ha tenido una importante incidencia en el campo de la enseñanza de las lenguas. Efectivamente, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la crítica a los métodos audio-orales ha llevado a muchos investigadores a plantear la necesidad de establecer interrelaciones entre las estructuras gramaticales de la lengua en uso y los contenidos gramaticales explícitos, que se ven como instrumentos para un aprendizaje más eficaz de estos usos. Ellis (1994), por ejemplo, elabora un modelo que explica la interrelación entre ambos tipos de conocimientos en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la distinción entre gramática implícita y conocimientos explícitos de la lengua no se considera suficiente para explicar la complejidad de los mecanismos humanos de análisis y control de la actividad lingüística. El trabajo de Bialystok (1991) establece una distinción entre la actividad de control y la de análisis de la lengua en el proceso de producción e inscribe los diferentes usos lingüísticos en parámetros que los sitúan con respecto a ambas dimensiones. Así los usos más formales del lenguaje escrito serían los que se producirían con mayor control y que requerirían más actividad analítica ¹³.

Desde los estudios psicológicos, Karmiloff-Smith (1992) centra su estudio en los procesos de representación mental de los individuos en el marco de la discusión sobre los niveles de representación y la posible modularidad y/o modularización de la mente. Por lo que se refiere a la lengua esta autora postula diferentes niveles de representación que denomina en todos los casos meta-lingüística, desde un primer nivel de conocimientos implícitos que llega a hacer posible la manipulación no consciente del lenguaje (repeticiones, cambios de orden, sustituciones, etc.), pasando por un nivel de conocimientos procedimentales que abocan en un tercer nivel en que estos conocimientos se hacen accesibles a la conciencia pero se presentan en el mismo código que los conocimientos primarios del nivel anterior; finalmente los conocimientos explícitos terciarios que están ya disponibles para una codificación lingüística y, por lo tanto, son verbalizables. Gombert (1990) ha reformulado este modelo en dos aspectos: utiliza el término de Culioli, epilingüístico, para referirse al primer nivel en que los conocimientos no son explícitos y reconoce un nivel de automatización posterior a los de representación consciente.

Desde un enfoque científico distinto, la aproximación sociocultural, a partir de las concepciones de Vigotsky sobre el doble proceso de descontextualización respecto de la situación enunciativa y de la consiguiente contextualización entre signos lingüísticos, se considera que los usos elaborados del lenguaje como son los escritos son una reconstrucción a un segundo nivel del lenguaje que el niño ha aprendido en los intercambios orales anteriores. A partir de este plan-

¹³ Para una síntesis de estos estudios en relación con el aprendizaje de la composición escrita en segundas lenguas cfr. Guasch (1995).

teamiento se considera que hay elementos lingüísticos que de hecho tendrían una función metalingüística. Así Schneuwly (1985) afirma que en el aprendizaje de la composición escrita la apropiación por parte de los aprendices de las unidades lingüísticas que actúan sobre un contexto lingüísticamente creado (modalizadores, elementos de conexión y de cohesión, etc.) funciona como mediadora que posibilita e impone una relación más distanciada, más reflexiva en relación al propio comportamiento lingüístico por la referencia a otras unidades como conjuntos, como partes del texto. De ello puede desprenderse que escribir es en sí misma una actividad mental de segundo nivel que actúa sobre producciones lingüísticas previas.

En otro extremo podríamos situar el punto de vista de F. François¹⁴, que partiendo de la base de que cualquier uso de signos conlleva cierto grado de representación sobre los mismos signos y su uso, opina que no es de ninguna utilidad plantear la distinción entre la actividad lingüística y la actividad metalingüística.

4.2. Lengua escrita y actividad metalingüística

Uno de los temas centrales en la reflexión sobre la lengua escrita es la relación existente entre su uso y el desarrollo intelectual, por un lado, y entre su uso y la capacidad de tomar la lengua como objeto de reflexión, por otro. Así pues, nos referiremos brevemente a la relación entre la actividad metalingüística y la actividad escritora, que ha sido fuente de diversos estudios y propuestas teóricas aunque de poca investigación empírica. Así pues, consideraremos esta relación en el marco más amplio de la incidencia del lenguaje escrito en el desarrollo del pensamiento.

Desde los enfoques cognitivos en el estudio de la composición escrita, la elaboración conceptual que permite la escritura se consideró inherente a su uso. Sin embargo, en muchos de ellos la afirmación de la función epistémica de la lengua escrita no era más que una afirmación sin corroboración empírica que la sustentase. Éste es, por ejemplo, el caso de los modelos de Hayes y Flower (1980) o de De Beaugrande (1984). En la misma orientación cognitiva, los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1987) reconocen la existencia de procesos que no tendrían incidencia en el desarrollo del pensamiento, como los que explica el modelo «decir el conocimiento», frente a los procesos complejos explicados en el modelo denominado de «transformar el conocimiento».

En la discusión de este problema se mezclan conceptos distintos. En primer lugar, algunos autores consideran que la incidencia cognitiva de la escritura

¹⁴ Citado en Dolz y Meyer (coords.) (1998).

se fundamenta en el mismo uso del código escrito¹⁵. Así, aprender a leer y a escribir lleva a los aprendices a analizar los signos gráficos en letras (los sonidos-fonemas se tienen que hacer corresponder con letras), en palabras (que van separadas por espacios en blanco); les llevan también a constatar que existen unidades más extensas que llamamos frases y que pueden separarse mediante signos de puntuación. La distribución gráfica del texto también constituye un instrumento para reconocer y destacar elementos significativos del texto (párrafos, títulos y subtítulos, etc.). Éste es también el punto de vista de Schneuwly a que nos referíamos más arriba. Estos elementos propios del escrito tienen, sin duda, influencia en la conceptualización de la lengua y en el desarrollo de la capacidad de tomarla como objeto de observación y de estudio; son, pues, instrumentos de desarrollo de la capacidad metalingüística.

La idea según la cual el uso del lenguaje escrito conlleva por sí mismo beneficios cognitivos ha sido puesta en cuestión por diversos autores, especialmente a partir de las investigaciones de Scribner y Cole (Cole y Scribner, 1974). Estos autores constatan en sus investigaciones que la cultura escrita por sí misma no tiene efectos perceptibles en los procesos lógicos implicados en la solución de problemas para cuya resolución se pedía extraer conclusiones. Es decir, los procesos lógicos no difieren de una cultura a otra, y no dependen del hecho de tener o no una cultura escrita. El desarrollo de cierto tipo de cultura alfabetizada de tipo occidental no sería consecuencia del dominio del lenguaje escrito, sino de los usos culturales cuyo aprendizaje se adquiere en las instituciones escolares con sus características de descontextualización y distanciamiento en relación con la realidad. Es, pues, en situación escolar que la alfabetización puede llegar a ser instrumento de desarrollo del pensamiento lógico propio de la cultura occidental.

De todas formas los datos sobre el creciente analfabetismo funcional en los países occidentales y la dificultad de los adolescentes para escribir, constatada en las escuelas, permiten suponer que no siempre la institución escolar sirve a la finalidad que le está encomendada. No sería arriesgado formular la hipótesis de que hay formas de enseñanza que no promueven un aprendizaje de la lengua escrita que fomente su uso como instrumento del pensamiento.

En el conjunto de aproximaciones a este problema a que acabamos de referirnos se entrelazan y, en ocasiones, se mezclan dos aspectos diferentes: la capacidad de la lengua para referirse al mundo y, por tanto, de conceptualizar la realidad, ordenarla, categorizarla; y la capacidad de la lengua para referirse a sí misma, es decir de funcionar como metalenguaje. En ambos aspectos la lengua escrita podría ofrecer posibilidades diferenciadas de las que ofrece el

¹⁵ Cfr., por ejemplo, el artículo de Teberosky (1994), que parte de esta hipótesis en su investigación.

uso de la lengua oral. Un autor que, aunque de forma algo confusa, intenta abordar esta distinción es Olson (1995), que resume en una frase su concepción de la lengua escrita en relación con el conocimiento en los dos aspectos apuntados: «Al manejar el lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del *lenguaje*» (351). Este autor propone cuatro niveles para el análisis:

1. El mundo de los objetos.
2. El lenguaje oral, que toma el mundo como objeto, produciendo una forma lingüística de conciencia del mundo.
3. La escritura, que toma el lenguaje oral como objeto, produciendo una conciencia lingüística.
4. Un metalenguaje oral que toma la escritura o cualquier otro aspecto de una emisión o texto como objeto, produciendo una conciencia metalingüística.

En nuestra opinión los cuatro niveles de análisis presentan algunos problemas. Así, en el nivel 2 también la lengua escrita toma como objeto el mundo. El desarrollo del pensamiento verbal tal como lo enfoca la psicología sociocultural a partir de Vigotsky ofrece un campo fecundo para profundizar en este punto. Es justamente ésta la cuestión fundamental que se plantean los estudios sobre la incidencia cognitiva de la cultura escrita: ¿Aporta el uso de la lengua escrita un nivel de conceptualización del mundo que se pueda diferenciar del que aporta el uso exclusivo de la lengua oral? Respecto del nivel 3, parece claro que la materialización gráfica de la lengua, que la hace, en cierta medida, opaca, lleva a tomar conciencia de ella.

Halliday (1996), por su parte, sin referirse directamente a la actividad metalingüística, explora desde el punto de vista lingüístico el concepto de alfabetización y la incidencia que tiene en el individuo y en la sociedad alfabetizada. Intenta definir en qué consiste ser alfabetizado en esta sociedad y ofrece, a nuestro modo de ver, un marco para analizar de qué modo el lenguaje escrito contribuye a la objetivación del lenguaje y a la aparición de formas del mismo lenguaje para referirse a él. Distingue diversos niveles, de los cuales destacaremos los cuatro primeros:

1. *El medio escrito*, que tiene que ver con el entorno material que produce objetos simbólicos llamados «escritura» y que da lugar a la aparición de un lenguaje específico para hablar de él: libro, palabras, letras, página, principio y final de página, nombre de las letras, punto, etc., y destaca que las palabras no funcionan aisladas sino como elementos en formaciones (construcciones) léxico-gramaticales.
2. *Los sistemas de escritura*, que se relacionan con la posibilidad de relacionar de forma sistemática estos símbolos en elementos del lenguaje

y darles forma en el texto escrito. La representación del lenguaje escrito a este nivel tendría que ver con las diferencias entre los distintos sistemas de escritura que se relacionan de diferente forma con el lenguaje.

3. *El lenguaje escrito*, como instrumento de construcción de significado a través del uso de estructuras léxico-gramaticales en el texto escrito: densidad léxica, nominalizaciones, metáforas gramaticales, etc. Ser alfabetizado, a este nivel, consistiría en ser capaz de usar las estructuras léxico-gramaticales asociadas con el texto escrito, diferenciándolas de las formas propias del lenguaje oral y en tomar conciencia del poder que se puede expresar a través de las formas del lenguaje: burocracia, visión estática del mundo, etc.
4. *El mundo escrito*, referido a las experiencias que se elaboran a través de las construcciones semánticas en el lenguaje escrito. El lenguaje escrito ofrece, según Halliday, una visión objetivada del mundo frente al lenguaje oral que lo presenta en su devenir, como proceso. Es el mismo texto escrito que crea un entramado conceptual de relaciones que permiten interpretar de esta forma el mundo. Esta forma de construcción del significado constituye un modelo alternativo de la experiencia humana.

Este análisis de Halliday es útil para conceptualizar a qué niveles el lenguaje escrito puede desencadenar actividad metalingüística específica. Si tenemos en cuenta que el aprendizaje del lenguaje escrito se construye a partir de conocimientos que los individuos ya poseen sobre el lenguaje oral, podríamos suponer que las relaciones y conflictos entre sistemas distintos de producir significado, oral y escrito, favorecerán la toma de conciencia sobre el lenguaje.

Este breve repaso, que no pretende en ningún modo ser exhaustivo, permite constatar la dificultad de delimitar en la enseñanza de la lengua lo que es lingüístico de lo que es metalingüístico. Sin embargo, volvemos a la proposición inicial: los enunciados en la clase de lengua toman muy a menudo como referente la misma lengua que se usa o que se está construyendo, y es en este sentido que creemos útil e interesante considerar de forma específica este tipo de actividad.

4.3. La actividad metalingüística en el proceso de composición escrita en situación escolar

Situándonos, pues, en el terreno de la enseñanza y aprendizaje y, en concreto, en el de la investigación sobre los procesos de aprendizaje de la composición escrita explicaremos algunas ideas que, surgidas en el marco de los estudios

lingüísticos y psicológicos, consideramos útiles para entender lo que ocurre en las aulas donde se aprende lengua y lenguaje y para arbitrar procedimientos que permitan avanzar en el camino de la mejora de la competencia oral y escrita de los alumnos. Las asunciones principales en que se basa nuestro trabajo son las siguientes:

- 1) La actividad de producción y comprensión del lenguaje va acompañada de procesos de control e implica cierta capacidad de análisis del mismo lenguaje que se usa. Es decir, que la actividad metalingüística¹⁶ es inherente al uso del lenguaje. Entendemos también que estos procesos no son siempre necesariamente conscientes y aceptamos como hipótesis operativa el modelo que da cuenta de diferentes niveles de representación del lenguaje.
- 2) Estas representaciones se construyen, como el mismo lenguaje, en la interacción social y son también las situaciones interactivas las que permiten su evolución. En este sentido la escuela es un ámbito privilegiado en que el lenguaje se toma como objeto de conversación, de observación y de análisis, no sólo a través de la «asignatura» de lengua, sino a través de todas las actividades verbales que implican uso de nuevos géneros propios del entorno escolar (científicos, literarios, etc.).
- 3) La clase de lengua tiene como objetivo específico el conocimiento de los usos de la lengua y de los conceptos que culturalmente se asocian a esta idea de saber lengua. Así pues, es éste un ámbito privilegiado para el desarrollo de la actividad metalingüística. Relacionamos este desarrollo con las posibilidades de mejora de las competencias orales y escritas de los alumnos, especialmente de los géneros formales.
- 4) El uso del lenguaje escrito y sobre todo las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita basadas en actividades de producción insertas en contextos que les dan sentido desencadenan una abundante actividad de tipo metalingüístico. En este marco el trabajo colaborativo es una situación privilegiada para ello.
- 5) La actividad metalingüística explícita en la interacción social puede acompañarse del uso de metalenguajes específicos pero que este uso no es inherente a ella, sino que los aprendices pueden referirse al len-

¹⁶ Utilizamos el término «actividad metalingüística» en toda su posible extensión, tanto para referirnos a la actividad verbal consciente y explícita sobre la lengua como a la actividad que implica manipular la lengua a niveles no conscientes (Karmiloff-Smith, 1992); y también para referirnos a todas las actividades que tienen por objeto la actividad verbal, sea al nivel que sea: lingüístico-textual o discursivo. Cuando interese precisar a qué nivel nos referimos usaremos o bien un término específico (metatextual, metadiscursivo, etc.) o bien usaremos paráfrasis que lo aclare. En el caso de la actividad lingüística no consciente adoptamos en muchas ocasiones el término «epilingüística» usado por Culioli y adoptado por otros autores francófonos (Gombert, 1990).

guaje que usan utilizando palabras del lenguaje cotidiano. Sin embargo, el progreso en el dominio del lenguaje y de la lengua requerirá el aprendizaje de conceptos que las ciencias del lenguaje han sistematizado a diferentes niveles, lo cual exigirá el conocimiento y uso adecuado de los términos para referirse a ellos.

- 6) Finalmente, y en relación con lo que se dice en el primer punto, la actividad metalingüística no consiste únicamente en el uso de términos específicos, ni tampoco en el uso del lenguaje corriente para hablar del lenguaje. Las actividades implícitas de comparación o de cambio de una palabra por otra, por ejemplo, suponen una actividad metalingüística no explícita.

4.4. Actividad metalingüística: engarce entre escribir y aprender a escribir

El modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en que basamos nuestra investigación se concibe, como decíamos, como la interrelación de dos tipos de actividad: una de producción textual, con sus propios objetivos y finalidades como actividad verbal, y otra de enseñanza y aprendizaje de los géneros escritos implicados en la actividad. Entre ambas actividades se establecen relaciones complejas que permiten formular la hipótesis que es en el proceso de producción donde se pueden instalar las acciones tendentes a la enseñanza/aprendizaje.

Así pues, si entendemos la evaluación formativa como regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado con el de composición escrita tenemos que concluir que la interrelación entre ambos requiere como condición desencadenante la activación de operaciones de tipo metalingüístico y metacognitivo. Dichas operaciones deben permitir al individuo tomar conciencia de la actividad verbal y de la de aprendizaje.

Dentro del amplio campo de nuestras investigaciones sobre la enseñanza de la composición escrita nos planteamos dos tipos de cuestiones: 1) La primera se refiere a las condiciones que pueden propiciar que el uso de la lengua escrita sea para los aprendices un instrumento de desarrollo personal y, por lo tanto, también del conocimiento y del pensamiento. 2) La segunda se refiere a las actividades sobre la lengua que son o pueden ser instrumentos de aprendizaje para alcanzar de manera eficaz el objetivo anterior; es decir, qué actividades metalingüísticas unidas al uso de la lengua escrita son útiles y necesarias para aprender a escribir y para saber escribir.

A partir de ellas surgen preguntas, aún generales, para la investigación:

-
- A) ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que escribir pueda ser un instrumento útil de desarrollo intelectual y no sólo un sistema de escritura, de transcripción del oral o de lo que viene más o menos espontáneamente a la mente en el momento de escribir?
 - B) ¿Qué conocimientos son necesarios para progresar en el dominio de la lengua escrita?
 - C) ¿Cuáles son las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten hacer operativos los conocimientos sobre la lengua?
 - D) ¿Qué conocimientos sobre la lengua se hacen efectivamente operativos en el momento de escribir?
 - E) ¿Cómo inciden en la actividad escritora los instrumentos y situaciones que el profesor diseña? ¿Cómo pasan los aprendices del uso externo y social de los instrumentos a la autorregulación de sus propios procesos de producción escrita?

En este trabajo nos centramos en estas dos últimas cuestiones, aunque la respuesta a ellas nos aproxima también al conocimiento de algunos aspectos planteados en las preguntas anteriores.

II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS QUE LA HAN GUIADO

La investigación se enmarca en una línea de trabajo orientada al análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Los objetivos generales de esta línea de investigación son fundamentalmente dos: diseñar, experimentar y evaluar un modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita que permita tener en cuenta las situaciones sociales de uso de la lengua escrita y la selección y secuenciación de los conocimientos específicos necesarios para progresar en su dominio. Como indicábamos en la introducción y en el apartado 2, este objetivo plantea retos inéditos puesto que la enseñanza de la redacción se ha centrado o bien en promover simplemente situaciones naturales de escritura con la suposición de que el simple uso promueve el aprendizaje, o en la enseñanza de aspectos específicos (ortografía, sintaxis, figuras estilísticas, etc., o más actualmente, la estructura de los textos), en el supuesto que en situaciones reales de escritura los aprendices integran y convierten en operativos estos conocimientos.

El reto, pues, consiste en elaborar un modelo que integre ambos polos. Ahora bien, el diseño de un modelo no es más que una hipótesis que requiere trabajo empírico que vaya mostrando cuáles son los supuestos del modelo que se verifican en el trabajo real del aula. Las preguntas que a partir del modelo expuesto en la parte teórica se plantean son múltiples y a distintos niveles. Para el presente trabajo hemos tenido en cuenta las que se refieren a los aspectos que destacamos en los siguientes apartados, relacionados con el proceso de evaluación formativa.

5.1. Proceso de composición/proceso de enseñanza y aprendizaje

Sobre la interrelación entre el proceso de composición escrita y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos específicos, procedimentales y conceptuales que pueden incidir en su desarrollo

El espacio de la evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita se sitúa en el punto de engranaje entre estos dos procesos que se desarrollan paralelamente: el proceso de composición escrita y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los mecanismos de regulación que el sujeto desencadena en el desarrollo de ambos procesos pueden llegar a confluir. Por un lado, la evaluación en el proceso de composición escrita persigue favorecer la toma de conciencia sobre las múltiples operaciones que se llevan a cabo y sobre el control global de dichas operaciones. Esta toma de conciencia es el primer paso de un proceso de observación, comparación y valoración de las propias actuaciones que puede conducir a una modificación o adaptación de las mismas.

En el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación constituye el elemento que favorece las autorregulaciones necesarias para que el aprendizaje se produzca de una manera cada vez más autónoma por parte del alumno. Para el desarrollo del proceso hacia el autoaprendizaje, la evaluación formativa facilitará la toma de conciencia de dicho proceso. Esta toma de conciencia puede alcanzarse a través de la explicitación de las operaciones y los aprendizajes realizados, de la anticipación de los objetivos y contenidos que hay que aprender, del intercambio sobre la propia experiencia como escritor, etc.

La pregunta que nos formulamos en nuestra investigación es la siguiente: ¿hasta qué punto la evaluación (y autoevaluación) desarrollada durante el proceso de composición escrita constituye un momento privilegiado para el aprendizaje de los contenidos sobre la escritura? Y más concretamente: ¿de qué manera los alumnos, mientras regulan el propio proceso de composición escrita, utilizan distintos tipos de contenidos sobre la escritura, se apropian de ellos y los convierten en conocimientos?

Nuestra hipótesis es que en el desarrollo del proceso de composición es cuando se aprende a regular dicho proceso y se construyen aquellos conocimientos de todo tipo, necesarios para dominar la escritura en su globalidad. Nuestras preguntas se centran en aspectos como:

- ¿Tienen presentes los alumnos mientras redactan un texto el conjunto de contenidos trabajados sistemáticamente en clase?, ¿los tienen en cuenta todos por un igual?, ¿qué sucede cuando se enfrentan a algún contenido que no dominan, pero que perciben necesario para la realización de la tarea de escritura?

Otro tipo de preguntas sobre este mismo ámbito se refiere al nivel de conciencia en el que se realizaban dicho tipo de regulaciones:

- ¿Existe actividad metalingüística durante el proceso de escritura de los alumnos?
- ¿Esta actividad metalingüística es siempre explícita o podemos pensar que se realiza a distintos niveles de conciencia?
- ¿Es posible incidir en el paso de un uso externo de los instrumentos de evaluación a la autorregulación de los procesos de producción escrita?

5.2. Situaciones e instrumentos

Sobre las situaciones e instrumentos que permiten y facilitan la interrelación entre estos dos procesos: instrumentos específicos de la evaluación formativa

Partimos de la idea que la SD tal como la hemos caracterizado constituye una situación didáctica favorable para el desarrollo de mecanismos de regulación y autorregulación. Y que el papel que adopte el profesor y la forma que éste tenga de plantear las actividades de composición escrita van a ser decisivas.

Un segundo conjunto de preguntas que nos hemos formulado gira alrededor de las formas concretas que puede tomar esta evaluación formativa de la composición escrita. Se trata de descubrir cuáles son las situaciones didácticas y los momentos que posibilitan la incidencia de una evaluación formativa. Y de conocer cuál es la incidencia real de las prácticas de evaluación en el proceso de revisión textual. Nos hemos planteado las siguientes cuestiones:

- La utilización de un instrumento de evaluación durante el proceso de composición escrita, ¿puede favorecer la toma de conciencia sobre el proceso?, ¿puede constituir un desencadenante de mecanismos de regulación y autorregulación?
- ¿Cómo los alumnos, enfrentados a la tarea de escritura, convierten en operativos los conocimientos elaborados durante la SD?
- ¿Qué relación podemos establecer entre las características de la SD y los problemas que los alumnos se plantean en el momento de producir su texto?
- La utilización de un instrumento de evaluación en una situación de composición escrita en pequeño grupo, ¿permite a cada uno de los componentes del grupo participar de este proceso de toma de conciencia y de apropiación de los contenidos?

5.3. Pautas de revisión-evaluación

Sobre el uso de las pautas de revisión-evaluación y la incidencia de sus características, de los contextos interactivos en que se usan y sobre la manifestación de dicha incidencia en los textos finales

Si nos situamos ahora en el marco de los instrumentos de evaluación, las preguntas que nos formulamos son del siguiente tipo:

- ¿Cómo usan los alumnos las pautas de revisión?, ¿las utilizan realmente tal como el profesor o la profesora han previsto?

Para dar respuesta a esta pregunta, nos formulamos los siguientes interrogantes sobre la actuación de los alumnos:

- ¿Qué cuestiones se plantean de forma explícita?
- ¿Se refieren a la pauta de revisión y a sus ítems mientras están trabajando con el borrador del texto?
- ¿Se refieren a la pauta íntegramente, o bien hay unos aspectos más comentados que otros?
- ¿Para qué les sirven dichas referencias a la pauta? Es decir: ¿cómo integran, si es que lo hacen, dichas referencias en la dinámica de composición escrita?

Otro tipo de preguntas se refiere a la diferenciación entre grupos:

- ¿Qué diferencias se observan entre los distintos grupos de alumnos en la forma de utilizar las pautas de revisión?
- ¿Puede decirse que dadas algunas características de los alumnos, del proceso seguido, de la dinámica del grupo, etc., el trabajo de escritura con pautas de evaluación-revisión ha sido más/menos útil?

6. METODOLOGÍA

6.1. Características de la investigación

La metodología seguida en este trabajo se alinea de forma clara en la *investigación de tipo cualitativo*. Más difícil es encontrar la etiqueta que la encuadre en una u otra categoría de las múltiples clasificaciones y definiciones que se han dado de los distintos tipos de investigación cualitativa (Nunan, 1992).

La investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula suele utilizar diversos métodos (de tipo formal experimental, estudio de casos, análisis

de la interacción y de tipo etnográfico). Nuestra investigación se nutre de los procedimientos aportados por los tipos de investigación que destacamos a continuación.

Como Nunan (1992) reconoce, la investigación en el campo de la enseñanza de la lengua ha desarrollado instrumentos específicos de observación e investigación de la *interacción en el aula* para acercarse, a través de datos y procedimientos diversos (incluido el microanálisis de las interacciones entre los participantes en las secuencias de enseñanza y aprendizaje), al modo en que se construye el conocimiento lingüístico-discursivo y al tipo de situaciones y métodos de enseñanza que lo favorecen. En este aspecto el análisis del discurso, el análisis de la conversación y el análisis de la interacción han ofrecido instrumentos de investigación que permiten adentrarse en el conocimiento de los mecanismos que subyacen a la producción lingüística y a su aprendizaje. Estos instrumentos, utilizados en gran parte en la investigación sociocognitiva, permiten inferir operaciones mentales a partir de las conductas verbales y comunicativas, y permiten comprender la interrelación entre los aspectos sociales y los cognitivos en las actividades de producción escrita y de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado el análisis de la interacción proporciona datos sobre los tipos de interrelaciones sociales que se establecen y sirven de puente para comprender la dinámica de las actividades. Coll y su equipo (Coll, 1981; Coll y Onrubia, 1995) han utilizado el término interactividad para referirse a la articulación de las actuaciones que llevan a cabo profesor y alumnos en torno a una tarea o contenido de enseñanza y aprendizaje. En nuestra investigación nos interesa, por un lado, tener una descripción global de la dinámica de las actividades que se llevan a cabo durante la SD, y, por otro, aproximarnos a los procesos interactivos, especialmente verbales, que tienen lugar durante el proceso de redacción y de revisión de los textos. En nuestra hipótesis la interpretación de los datos de las interacciones verbales sólo es posible teniendo en cuenta la dinámica general de las actividades y su contenido, así como la de los contextos que inciden en ellas.

Nuestra investigación podría inscribirse en lo que se denomina *estudio de casos* puesto que estudia un fenómeno actual en un contexto real. De hecho algunas de las definiciones (Schramm, 1971; Yin, 1984; Merriam, 1988) que recoge Nunan (1992) sobre lo que es un estudio de casos podrían aplicarse a la presente investigación. Dentro de la clasificación de Stenhouse sobre este tipo de investigación, podría incluirse en lo que denomina *multi-site case study*. Efectivamente, se trata de una investigación llevada a cabo por varios investigadores en más de un centro de enseñanza.

Podríamos afirmar también que el proceso seguido tiene muchas de las características de la denominada *investigación-acción*. El presente trabajo se ha llevado a cabo en las aulas, con la participación de los profesores tanto

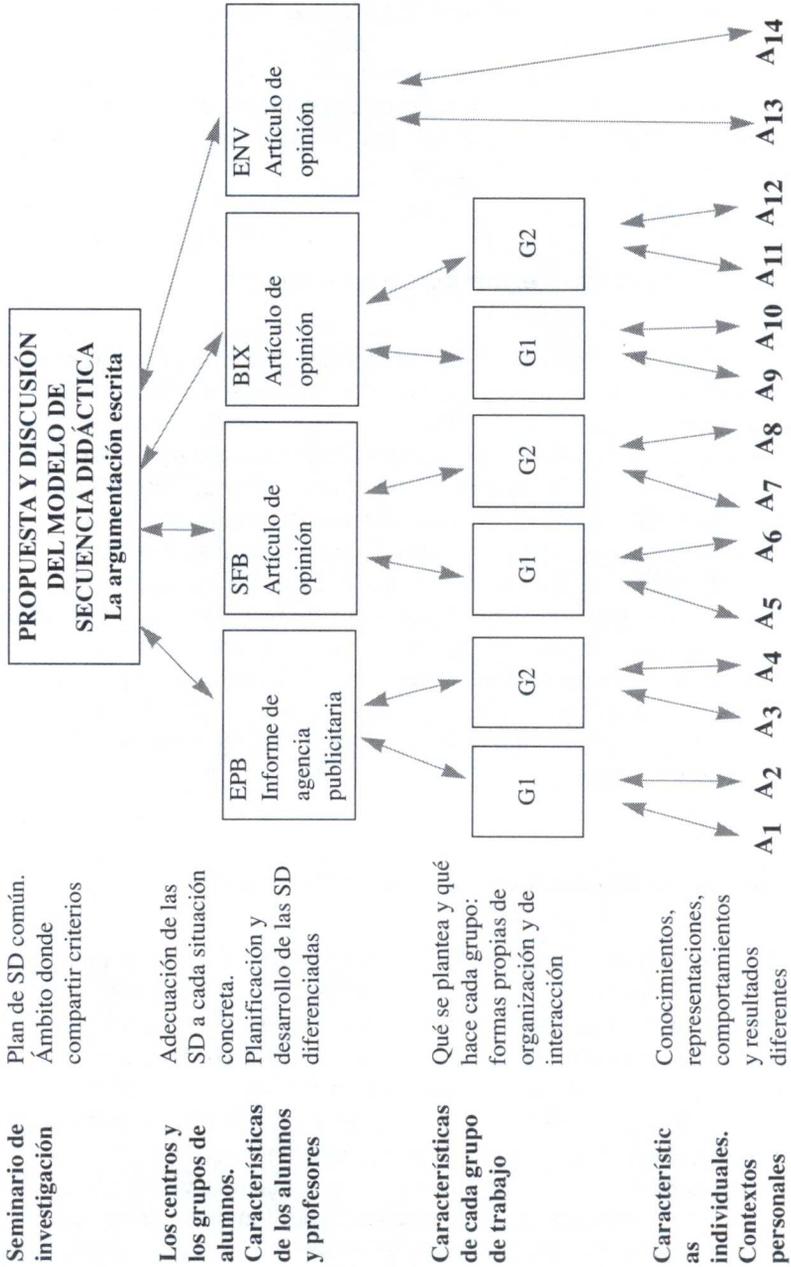
en la actividad en la escuela como en el proceso de recogida e interpretación de los datos. Surgió de la constatación de una problemática general en el campo de la enseñanza de la composición escrita, detectada y comentada largamente por los profesores. En trabajos anteriores con este mismo equipo de trabajo se diseñaron y llevaron a cabo secuencias de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita basadas en el mismo modelo que fundamenta las secuencias realizadas en esta investigación. Los problemas más específicos que el grupo se planteó son los referidos a la evaluación, y en concreto a los procesos de evaluación formativa en la enseñanza de la redacción. El proceso seguido (detección del problema, búsqueda de información en la literatura sobre el tema, diseño de la intervención en el aula, diseño de los datos que se toman y de los procedimientos de registro, intervención del profesor en situación natural, análisis e interpretación conjuntos de los datos, conclusiones compartidas por el grupo), y, sobre todo, su intención (hallar caminos para implementar la evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita) la encuadran de forma bastante inequívoca en una visión amplia de lo que puede ser la investigación en la acción.

6.2. Contexto (contextos) de la investigación

Las características de la investigación, tendente a la innovación en el aula, pero al mismo tiempo orientada al conocimiento de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje, le dan un carácter particular. Por un lado, el equipo de investigación formado por profesores y profesoras universitarios y por profesoras y profesores de enseñanza secundaria constituía por sí mismo un contexto específico que por sus características y por los objetivos que se planteaba incidió de forma determinante en el desarrollo del trabajo. Por otro lado, las SD se experimentaron en cuatro centros de secundaria de características muy diversas, que es imprescindible tener en cuenta para interpretar y comprender los datos recogidos en cada uno de ellos y, a través de ellos, las dinámicas diferentes de las actividades llevadas a cabo. El esquema de la figura 10 es un intento de mostrar la interrelación entre estos procesos.

El esquema presenta de forma gráfica los distintos niveles de toma de decisiones en relación a los contextos de las actividades, con el objeto de ofrecer un marco explicativo de algo que destacará a lo largo del análisis: los procesos de diversificación de las decisiones, precisamente por la incidencia de los distintos contextos en que se han desarrollado las actividades, partiendo de una elaboración común de los problemas y de la adopción de un mismo modelo de enseñanza de la composición escrita. Todo ello se comentará más adelante con mayor detenimiento.

Fig. 10. Esquema general de los diferentes contextos en que se ha desarrollado la investigación



Aquí nos referiremos únicamente a algunas características generales de los distintos niveles contextuales que consideramos relevantes para enmarcar la investigación. En los apartados de análisis de cada uno de los aspectos a los que nos referiremos se detallan los contextos relevantes: características de la situación de desarrollo de las secuencias didácticas y características de los pequeños grupos de redacción.

6.2.1. *El seminario y el equipo de investigación*

El equipo de investigadores lo han constituido cuatro profesores universitarios de didáctica de la lengua y cinco profesores de enseñanza secundaria en activo en las aulas, a excepción de una profesora, que durante un tiempo ha estado trabajando en la administración educativa. Todos ellos tienen larga experiencia en la enseñanza de la lengua; algunos han impartido durante estos mismos años cursos para la formación del profesorado en el marco de la actual reforma educativa. Este equipo viene trabajando conjuntamente desde hace cuatro años en la innovación de la enseñanza de la composición escrita y ha impartido un curso sobre esta temática a profesores de enseñanza secundaria. Así pues, el nivel de colaboración es alto, así como el de los conocimientos y criterios compartidos. Aunque el equipo ha estado siempre coordinado por dos profesoras de la universidad hay que destacar que el funcionamiento del equipo se ha caracterizado por un nivel de intercambio rico en ideas y sugerencias en todas direcciones.

6.2.2. *Los centros educativos y los grupos de clase*

La experimentación de la SD se llevó a cabo en cuatro centros y en dos clases paralelas en cada uno de los centros (ver fig. 11) El número de alumnos en cada clase paralela era muy similar y la profesora de cada uno de los grupos era en todos los casos la misma. Aunque dos grupos de alumnos son de EGB, los consideramos de nivel de secundaria puesto que los alumnos y alumnas de estas mismas edades serán de primer curso de ESO a partir de la implantación generalizada de la reforma en el presente curso.

Las características de los centros son muy distintas y es conveniente tenerlas en cuenta por la incidencia que pueden haber tenido tanto en la toma de decisiones como en los resultados de la investigación. Describiremos ahora brevemente las características de cada centro.

Fig. 11. Centros, niveles y grupos analizados

Centro	Nivel	Grupos	Constitución de grupos
<i>BIX</i>	2.º ESO	2	G1: 3 chicas
<i>SFB</i>	2.º BUP	2	G1: 2 chicas y 1 chico G2: 3 chicos
<i>EPB</i>	7.º EGB	2	G1: 2 chicas G1: 3 chicas
<i>ENV</i>	8.º EGB	Individual	

BIX

Este centro público de secundaria está situado en el barrio de Sant Roc de Badalona, ciudad del área metropolitana de Barcelona. El barrio acoge población inmigrante de las zonas meridionales de España y tiene un porcentaje significativo de población gitana. Sus habitantes, casi exclusivamente de lengua castellana, conforman un grupo humano de nivel económico bajo y con una situación sociocultural claramente desfavorecida. El índice de paro de esta zona supera con mucho la media de Cataluña.

El instituto, que está situado en una zona industrial en la que se mezclan fábricas con bloques de viviendas, se creó en el curso 1991-1992 con alumnos de 3.º de ESO y en el momento de llevar a cabo nuestro estudio era un instituto de enseñanza secundaria en el que se impartía docencia de 3.º y 4.º de ESO y 1.º y 2.º de bachillerato de reforma (secundaria post-obligatoria).

Los alumnos del centro proceden mayoritariamente de este barrio, pero una parte proviene de zonas más acomodadas. Existe, pues, un cierto grado de diversidad entre los estudiantes. Mientras los más responden a la tipología social propia de zonas deprimidas, existe una minoría con menos condicionantes y más expectativas respecto de sus estudios. Los problemas económicos y sociales han afectado negativamente la escolarización primaria de la mayoría de los estudiantes, que llegan a la educación secundaria con déficits importantes en su formación académica. Sus expectativas educativas raramente van más allá de la escolaridad obligatoria y pocos se plantean la posibilidad de cursar el bachillerato.

El equipo de profesores desde la fundación del centro se ha planteado de manera especial la atención a la diversidad de sus alumnos y a los problemas de desmotivación de los escolares. En función de estos dos temas, el claustro ha desarrollado, a partir del curso 1993-1994, un programa de investigación-ac-

ción con la ayuda de expertos del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona para adecuar su proyecto docente a las necesidades reales de formación de los alumnos.

SFB

Este centro público de secundaria contempla en la actualidad la nueva ESO en proceso de implantación y los tres cursos del antiguo bachillerato. Ubicado en el centro de Barcelona, comparte provisionalmente edificio con una escuela de primaria, puesto que hasta hace unos diez años era una institución privada perteneciente al CEPEPC (colectivo de escuelas privadas con voluntad de públicas), que abarcaba las dos etapas de primaria y de secundaria. Este hecho nos explica que la mayoría de sus alumnos hayan cursado la primaria en el colegio que antiguamente formaba parte del mismo centro.

En cuanto al profesorado, una parte de él estaba ya en el antiguo colegio privado y, después de acceder a la función pública, ha mantenido su plaza en el centro. Otra parte se ha incorporado al centro durante estos últimos años por medio de concursos ordinarios.

El alumnado vive preferentemente en la zona y pertenece a familias de clase media: comerciantes, profesiones liberales, cuadros medios en la empresa o en la función pública, etc. Son familias preocupadas generalmente por la formación intelectual de sus hijos e hijas e interesadas en que éstos y éstas cursen estudios medios y superiores. Hasta ahora, los alumnos han percibido, a grandes rasgos, sus estudios como algo «natural» y su motivación hacia ellos se ha visto reforzada por los entornos familiares y sociales.

Los planteamientos pedagógicos del centro siguen en líneas generales lo que podríamos llamar una enseñanza tradicional, muy centrada en los contenidos y los programas. Aun así, el profesorado se esfuerza para asegurar una enseñanza de calidad que dé cabida, en cierto modo, a los planteamientos actuales de la didáctica. De esta manera, en el área de lengua podemos encontrar prácticas muy focalizadas en la transmisión de contenidos de forma unidireccional coexistiendo con asignaturas como la que analizamos en nuestro trabajo, donde el curso se centraba en el trabajo de producción de los alumnos. Cabe decir, sin embargo, que la SD que se experimentó, si bien encajaba con el diseño de la asignatura donde se realizó, utilizaba una forma de plantear y trabajar la evaluación formativa que resultó por completo nueva, tanto para profesora como alumnos.

EPB

Escuela ubicada en la inmediaciones de la UAB. Durante muchos años fue lo que entonces se denominaba Escuela Aneja de la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad. En sus inicios el profesorado era elegido por el equipo y el consejo asesor de la escuela teniendo en cuenta su preparación y su capacidad de participación en proyectos de innovación. Al suprimirse las escuelas anejas el procedimiento de adscripción por concurso de méritos permite mantener un alto grado de cohesión entre el profesorado y permite también integrar a los nuevos profesores. El trabajo de equipo caracteriza el funcionamiento del profesorado, que trabaja en estrecha relación con las familias de los alumnos. Éstos provienen en un 50 por 100 del personal de la universidad y el otro 50 por 100 de la población de Cerdanyola del Vallés, municipio al cual pertenece la escuela. El alumnado, pues, es heterogéneo: hay chicos y chicas de familias de nivel cultural alto, hijos de profesores, de funcionarios de la universidad, y otros, de familias de nivel medio o bajo, puesto que Cerdanyola es una población de la periferia de Barcelona con núcleos de población con problemas económicos y culturales; aunque en el momento actual la dinámica de la población, por la misma cercanía de la universidad y por la instalación de industrias de alta tecnología, está en proceso de transformación. Esta heterogeneidad se manifiesta en las clases y tiene su reflejo también en la lengua de los alumnos. La lengua de enseñanza en la escuela es desde hace años el catalán y ésta es en general la lengua vehicular de chicos y chicas en la escuela.

La escuela ha sido hasta este año un centro de EGB. Por tanto, los alumnos de 8.º eran de los mayores de la escuela.

Desde su inicio, la escuela acoge proyectos y experiencias elaborados conjuntamente con profesores de la universidad. Por ello profesores y alumnos están habituados al trabajo en colaboración con profesores e investigadores exteriores a su centro, así como a la presencia de estudiantes en prácticas. Por este motivo la presencia de investigadores en el aula e incluso de medios técnicos de registro de las actividades que se llevan a cabo no acostumbra a alterar en demasía la vida normal de las clases.

ENV

Es en la actualidad una escuela pública de EGB, que proviene de una escuela del CEPEPC (escuelas privadas sin afán de lucro) creada por una cooperativa de profesores. Está situada en Vallvidrera, en la montaña de Collcerola, en la parte alta de la ciudad. Aunque pertenece al municipio de Barcelona, Vall-

vidrera se puede considerar como una pequeña población. En la actualidad es una zona residencial. La población está constituida por tres grupos: la población autóctona de clase media, trabajadores cualificados, de habla catalana; un grupo de inmigrantes de los años cincuenta procedentes de Albacete, trabajadores no cualificados, con un nivel económico y cultural bajo, cuya lengua habitual es el castellano; y, finalmente, un grupo de clase media alta llegado recientemente a la zona, que se está convirtiendo en residencial por sus características de entorno agradable y alejado del centro de la ciudad. El 60 por 100 de alumnos de la escuela proviene de este conjunto de población, y es, por tanto, heterogéneo. El 40 por 100 restante procede de poblaciones cercanas, y pertenecen a familias de clase media de nivel cultural más bien alto que escogen este centro por las características de la escuela, que desde sus inicios es pionera en la aplicación de una pedagogía inspirada en los principios de la Escuela Activa y en especial de la metodología de Freinet. Destaca el lugar que ocupa la enseñanza de la lengua y la importancia que se da a la lengua escrita. La lengua habitual de intercambio y de enseñanza en la escuela es la catalana.

6.3. Fases de la investigación

Fase 1: Trabajo de seminario

Participaron todos los miembros del equipo.

Se desarrollaron siete sesiones de seminario con diferentes objetivos:

- a) Intercambio de ideas y profundización teórica sobre los conceptos relacionados con el de evaluación formativa: lecturas, discusiones, presentación de problemas y discusión, etc.
- b) Análisis de instrumentos de evaluación formativa utilizados en diversas experiencias e investigaciones.

Fase 2: Diseño de las SD: Trabajo de seminario

- a) Diseño conjunto de las secuencias didácticas que servirían de base para la investigación: Toma de decisiones sobre tipo de discurso, tema, objetivos, contenidos, materiales. Selección de materiales, elección y adaptación o creación de las pautas de revisión-evaluación.
- b) Descripción de los contextos educativos donde se llevarían a cabo las secuencias didácticas.
- c) Adecuación de las secuencias didácticas a cada contexto.

Para la realización de los puntos *b)* y *c)* el equipo se subdividió en cuatro grupos de forma que trabajaron un profesor de centro y un profesor de universidad, que luego en la fase 3 colaborarían en el desarrollo de las secuencias en los centros (uno de los equipos estuvo formado por una profesora de centro y la que durante este curso no estaba en la enseñanza directa). Uno de los profesores de secundaria del equipo no pudo llevar a cabo la experiencia por motivos ajenos a la investigación.

En esta fase se puso de manifiesto la incidencia del contexto educativo en la concreción de las secuencias. En el apartado () se describirán con más detalle las secuencias didácticas llevadas a cabo en cada centro.

Fase 3: Decisiones sobre la recogida de datos y los procedimientos a seguir

El trabajo en esta fase tuvo tres partes:

- a) Trabajo conjunto para explicitar y llegar a acuerdos sobre los datos necesarios para la investigación y sobre los procedimientos de recogida.
- b) Concreción de los procedimientos y materiales necesarios y establecimiento de fechas por parte de cada pareja de investigadores.
- c) Breve exposición de la planificación de cada secuencia en una sesión conjunta.

Fase 4: Experimentación de las secuencias didácticas en los centros

La llevaron a cabo el profesor de aula con la colaboración de otro investigador.

El tiempo dedicado a la experimentación de la secuencia y a la recogida de datos fue variable y osciló entre siete y diez sesiones de clase, que casi en ningún caso fueron en días consecutivos, sino que se dedicó a este trabajo dos o tres días por semana, durante una hora y media o dos horas. En el apartado siguiente se especificarán los datos recogidos y los procedimientos seguidos.

Durante esta fase se hicieron dos reuniones de seminario para intercambiar puntos de vista sobre la realización de las secuencias didácticas y sobre todo para resolver problemas que se planteaban en su desarrollo.

Fase 5: Elaboración y puesta en común

Esta fase fue compleja. En primer lugar el grupo de investigadores seleccionó el material pertinente para el análisis. Se elaboró este material: transcripciones de textos, transcripciones de las interacciones en grupo, etc.

En segundo lugar, en el seminario de trabajo se comentó con cada profesor de aula la elaboración del material: comentario de las interacciones, revisión de los criterios de transcripción y de las transcripciones.

Fase 6: Análisis del material

La primera tarea consistió en el establecimiento de categorías de análisis para cada uno de los aspectos que se analizaron. La discusión de las categorías ocupó varias sesiones del seminario de trabajo conjunto.

A continuación se llevó a cabo el análisis de los distintos aspectos para, finalmente elaborar conjuntamente las conclusiones que se desprenden del trabajo llevado a cabo.

6.4. Recogida de datos

Los materiales que genera una SD compleja como las que constituyen la base de la presente investigación son muchos y variados, unos relacionados con la planificación de las actividades, y otros resultado del trabajo en el aula: textos, diálogos entre los alumnos, respuestas a ejercicios, cuestionarios, etc.

Detallamos únicamente los que de forma específica sirvieron de base para el análisis:

1. Descripción detallada de los contextos en que se han desarrollado las experiencias.
2. Descripción detallada de cada una de las secuencias didácticas experimentadas.
3. Textos iniciales y finales junto con los borradores previos a su redacción definitiva.
4. Protocolos de los procesos de interacción en grupo durante la producción del borrador del texto final.
5. Protocolos de los procesos de interacción en grupo durante la revisión de los textos y la producción del texto final.
6. Pautas de revisión de los textos utilizadas por cada uno de los grupos.

7. En el análisis de la SD de la escuela ENV se han tenido en cuenta las respuestas de los alumnos a la diversidad de cuestionarios de análisis de sus opiniones sobre el tema del texto.

6.5. Procedimientos de análisis

La investigación de tipo cualitativo requiere interrelacionar datos muy diversos que permitan la interpretación de lo que sucede en el aula. Uno de los elementos fundamentales de nuestra investigación son las interacciones verbales entre chicos y chicas en el curso del proceso de producción y revisión de sus textos. En el análisis de dichas interacciones establecemos dos niveles: 1) los episodios, definidos como secuencias de interacciones sobre un mismo tema y que desarrollan un mismo procedimiento (elaboración de contenido, planificación del texto, textualización y revisión). Así pues, el cambio de tema y/o de procedimiento constituye un cambio de episodio. 2) Los enunciados, definidos como unidades comunicativas mínimas. En algunas ocasiones se han considerado grupos de enunciados que no constituyen un episodio completo pero que comparten algún elemento: hablamos entonces de secuencias de enunciados. En el trabajo que nos ocupa hemos tenido en cuenta:

1. Los enunciados con contenido metalingüístico explícito.
2. Las secuencias de enunciados con contenido metalingüístico.
3. Los episodios de textualización.

Para el análisis de los episodios de textualización se ha utilizado el procedimiento de análisis de las reformulaciones propuesto por Marty (1991) que se detallará en el apartado correspondiente.

También detallaremos las categorizaciones utilizadas en cada uno de los aspectos analizados. El análisis y comparación de los resultados de los elementos categorizados requiere en muchas ocasiones un tratamiento cuantitativo elemental. En este sentido podemos afirmar que la investigación cualitativa que llevamos a cabo integra aportaciones de tipo cuantitativo imprescindibles para profundizar en la interpretación.

Sin embargo, los datos cuantitativos son, en nuestra investigación, fuente de hipótesis que sirven de base para el microanálisis que permite formular propuestas teóricas para explicar los procesos de apropiación del conocimiento lingüístico por parte de los alumnos, al contrario de lo que sucede en las investigaciones de tipo cuantitativo en que se establecen generalizaciones a partir de dichos resultados.

6.6. Criterios de transcripción de las interacciones verbales

En este apartado detallamos los criterios que hemos seguido en las transcripciones, por cuanto es un procedimiento básico que afecta a gran parte del material base del análisis.

Planteamientos sobre la cuestión

Las decisiones sobre la adopción de unos criterios de transcripción que se ajusten a las propuestas realizadas dentro del análisis de la conversación y a la vez sirvan a la finalidad de nuestra investigación es uno de los retos que recogemos en este apartado dedicado a la metodología.

La transcripción del discurso oral en un código gráfico o escrito es un problema que deben plantearse todas aquellas investigaciones que se basen en datos provenientes del lenguaje oral. Tal como afirma Payrató (1995), «no existe, en definitiva, una transcripción ideal a la que acogerse de manera irreflexiva; por tanto, será siempre responsabilidad última de cada estudio determinar cuáles son las soluciones óptimas de los problemas planteados».

Es indiscutible que el análisis de algunos aspectos del discurso, aunque actualmente se cuente con medios tecnológicos muy manejables, necesita disponer de un soporte gráfico permanente. Entre otras cosas, sin esa transcripción gráfica es difícil compartir el uso de los datos entre distintos investigadores y discutir las interpretaciones que de ellos se realizan (Payrató, 1995).

Pero el hecho de que el análisis del discurso oral no se realice sobre los datos empíricos tal como se producen originalmente, como sería el caso del análisis del discurso escrito, sino sobre versiones posteriores de dichos datos, confiere al proceso de transcripción una trascendencia fundamental.

La importancia de la transcripción adquiere todavía un mayor relieve si tenemos en cuenta que una transcripción neutra, objetiva y no interpretativa, no existe más que en aquellas concepciones idealizadas e ingenuas. En esta línea, Payrató (1995) destaca las siguientes características de una concepción «realista» de la transcripción:

- Toda transcripción es coyuntural, en el sentido de que las soluciones que adopta a los «problemas» planteados son indisolubles del sentido general de la investigación y del marco en que ésta se inscribe. Se acepta, pues, que toda transcripción es inevitablemente interpretativa y que habrá que vigilar que sea, por lo tanto, pertinente con el objetivo de la investigación.
- El sistema de transcripción adquirirá concreciones distintas según cuáles sean los contenidos que se quieran estudiar y el campo desde donde

se aborde el análisis del discurso. Se abandona, pues, que pueda ser útil para cualquier situación y se acepta que es selectiva en función del contexto de la investigación.

- En los aspectos más técnicos, las opciones tipográficas deben ser claras y económicas, compatibles con los sistemas informatizados, pero a la vez respetuosas con la tradición, comunes y compartibles.

Opciones tomadas

En la presente investigación, el análisis del discurso oral coloquial es utilizado con una finalidad específica: no se trata de conocer cómo es este discurso para describirlo, más bien se quiere acceder a él para conocer de qué hablan los alumnos, qué tipo de problemas y cuestiones se plantean referentes a la tarea de escritura que están llevando a cabo, de qué forma se los plantean, con qué formulaciones, etc.

Partiendo, pues, de los objetivos de nuestro trabajo e intentado combinar los distintos criterios de funcionalidad, simplicidad y respeto a la tradición, hemos partido de la propuesta de Payrató (1996), basada fundamentalmente en aportaciones de Du Bois (1991) y Gumperz y Berenz (1991), para establecer los criterios y convenciones de transcripción que nos han servido para fijar el corpus en el cual se ha basado una parte fundamental de nuestro análisis.

1. *Hablantes, escenario y escena.*

- 1.1. Explicitación de la duración en tiempo real de las interacciones transcritas.
- 1.2. Descripción de la situación: del espacio físico, de la actividad que se está realizando, de las instrucciones y materiales que se han proporcionado, de las actividades que se han realizado inmediatamente antes y de las personas que están presentes.
- 1.3. Identificación de los hablantes participantes en la interacción: iniciales en mayúscula encabezando la intervención de cada hablante.
- 1.4. Cada turno de palabra inicia una nueva línea y se encabeza con la inicial del hablante y dos puntos.

1 P: És que la dona té dret a treballar fora (...) igual que l'home, aquesta és la tesi.

2 M: Una mentida.

2. *Secuencias comunicativas.*

- 2.1. Transcripción ortográfica convencional, con los signos de puntuación: punto, coma, interrogación, admiración, dos puntos (solamen-

te después de verbo de dicción o equivalente) y puntos suspensivos (cuando la frase queda cortada al final de una intervención, o al principio, cuando la frase es la continuación de una intervención anterior). Una entonación en suspenso dentro de una frase equivale a una pausa corta. No se usa el punto y coma.

- 1 E: Ei, ei, ei!
- 2 P: Va, que ens estan gravant amb un cassette, va, vinga...
- 3 E: Voleu callar? N'hi ha tres...
- 4 P: No, tres no. N'hi ha...
- 5 E: ... n'estic segura, els he comptat!

2.2. Uso convencional de las mayúsculas.

2.3. Numeración de cada intervención (no de cada línea), situada en el margen izquierdo.

2.4. Cuando dos o más hablantes pronuncian las mismas palabras simultáneamente, se escribe una sola vez con las dos o más iniciales.

- 4 P: No, tres no. N'hi ha...
- 5 P i E: (comptant a poc a poc) ... un, dos, tres...
- 6 E: ... quatre...
- 7 R: ... quatre...

3. *Unidades.*

3.1. Las palabras se separan por un espacio. Las palabras truncadas se indican con un guión situado inmediatamente después del fragmento de palabra pronunciado.

- 1954 T: És que això que heu dit no sé si con (-).
- 1955 O: Vols dir, això?
- 1956 M: Però podem pre(-) (...) preparar alguna cosa així...

3.2. Las intervenciones se separan por un salto de línea y por la puntuación del final de la frase.

4. *Aspectos prosódicos.*

4.1. Énfasis: en negrita (si hace falta, acompañada de un comentario entre paréntesis o acotación, en el espacio inmediatamente anterior a la negrita).

- 105 P: Mm (...) Què comencem? Comencem ràpid, comencem lent, com podem començar? a veure...
- 106 R: Bueno, al final què voleu parlar? com si fóssim nosaltres?
- 107 E: Nosaltres.

5. *Pausas y solapamientos.*

- 5.1. Pausas: distinguimos las cortas (...) de las largas (...).
- 5.2. Solapamientos: entre los signos = ... = cada fragmento de discurso que se solapa con otro. Si el solapamiento está en el interior de una frase pronunciada de una vez por un hablante, se corta esta intervención para escribir el elemento superpuesto en el turno del otro interlocutor y se sigue la frase anterior en un turno de palabra nuevo y en una nueva línea.

- 12 MA: Sí. Vinga va. Escrivim alguna cosa = que després... = .
- 13 M: = No! però si parlem = d'això mateix, però en el món del treball, però és que mai serem igual.
- ...
- 22 M: Però hi ha feines que (...), no sé, és més (...). Tampoc no sé, un mecànic pot ser una dona, = hi ha dones = .
- 23 P: =XXX= .
- 24 M: fent de mecànic, però...
- 25 P: És veritat o no?

6. *Aspectos vocales.*

6.1. Sonidos paralingüísticos:

- de asentimiento: mhm/hu hu/hi hi/ha ha;
- de duda: mm, ah, eh;
- de apelación: txist/psist;
- de demanda de silencio: xi/ss;
- de expresión del desacuerdo: ntx/boah/ps;
- de valoración: pse;
- de énfasis: fu/buf;
- y las interjecciones convencionales en la literatura.

6.2. Risas: indicadas por medio de una acotación entre paréntesis:

- 116 P: Aviam? (...) Ah, és el Periódico de l'estudiant, que tots són com nosaltres (riu).

7. Diferenciación de los niveles discursivos.

- 7.1. Se escriben en cursiva los fragmentos de texto intentado, dictado o leído:

- 108 P: (riu) Jo sí! (llegeix) *Mujer y hombre en la familia tradicional*. Aquí n'hi ha un que que (...) que els dos, pues tenen la mateixa (...) la mateixa importància.
- 109 E: A la família tradicional vol dir que la fami(-), aviam.
- 110 R: La família de tota la vida.
- 111 P: Que la família és tradicional, perquè si no hi hagués família...
- 112 E: (llegeix) *XXX justo para los dos*
- ...
- 123 E: I si comencem a explicar, o sigui, una petita història, no?, que es vegi reflectida en el tema de la dona, m'enteneu?
- 124 P: Vale sí, com per exemple...
- 125 R: *Arribo a casa, tinc de preparar el sopar* (riu).
- ...
- 138 E: Això, va comencem així! A veure, allò que has dit. *Un home assegut al sofà, una cerveseta a la mà...*
- 139 P: ... *i futbol a la televisió...*
- 140 E: Va sí, escriu! *Un home, assegut així, una cerveseta a la mà...*

8. Acotaciones

- 8.1. Se indican entre paréntesis todas las informaciones que pueden ayudar a interpretar la situación.
- 8.2. Las acotaciones que se refieren a un fragmento de la intervención se colocan inmediatamente antes del fragmento al cual se refieren y éste se coloca entre los signos < >.

115 R: Un article d'algun diari (repeteix més fort) <un article d'algun diari!>

...

379 E: Hem de començar... amb una paraula.

380 P: *Compartir*.

381 E: Aviam. Agafem referències (parla més fluix) <com ho fa tothom>.

- 8.3. Si las acotaciones se refieren a toda una intervención, se colocan justo después de los dos puntos que indican inicio de turno de palabra y se suprimen los signos < >.
- 8.4. Si las acotaciones se refieren a todo un fragmento en cursiva, se ponen justo antes del inicio de la cursiva y se suprimen los signos < >:

- 224 E: *Vols dir? si el món ha canviat, o algo aixins.*
 225 P: Vale. (dicta) *Vols dir? si el món ha canviat. Ens hem modernitzat, o... ha canviat. Llavors l'altre diu: n'estic segur, mira, mira, és una dona, o...*

8.5. Si el comentario se refiere a alguna cosa que realiza aquel interlocutor cuando ha terminado su turno, se coloca al final de la intervención, entre paréntesis y en la misma línea.

- 100 X: En aquesta carpeta em sembla que hi tinc el dossier... (li cau el dossier a terra i se sent soroll de moure cadires).

8.6. Las acotaciones que no se refieren a ningún interlocutor concreto, sino a la situación global, se ponen en una línea nueva pero sin numerar.

- 131 E: Aviam
 (s'obre la porta i entra C, la professora de castellà)
 132 P: Hola! Volvemos a estar aquí.

8.7. Los comentarios se escriben en la forma personal del verbo y no en gerundio (cau, riu, dicta... o parlen ahora i fan broma...).

9. Regularizaciones.

- 9.1. Elementos no normativos léxicos, morfosintácticos, etc., se transcriben tal como se han dicho.
 9.2. La ortografía se normaliza, si bien las características de la pronunciación se pueden indicar por medio de una acotación.

- 155 P: *Una cerveseta a la mà, o una (pronunciat amb fonètica castellana) <cerveceta>, per si un cas. Una cerveseta. Futbol a la televisió. Mentrestant (...) Futbol a la televisió.*
 156 R: Punt, eh?
 157 P: Sí. *Futbol a la televisió.*

9.3. El cambio de código lingüístico no se indica. Sólo en el caso en que no se pueda reconocer por la ortografía, se indica por medio de una acotación.

10. Secuencias ininteligibles.

- 10.1. Fragmentos absolutamente ininteligibles: XXX (la misma indicación tanto si son cortos como si son largos).

3. P: No ens hem presentat com ningú. O sigui, ni som XXX ni res. I tampoc no va destinat a ningú! XXX.
4. MA: Mmm, sí, sí.
5. N: XXX? Ah! Molt bé! O sigui que ja està enregistrant, = correcte =.

10.2. Fragmentos inciertos: (?) <fragmento dudoso>.

- 8 MA: Què? Tot es XXX.
- 9 M: Tot és (?) <veritat>!
- 10 MA: Les poques idees que posem XXX són la tesi defensada.

7. DESCRIPCIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

En este apartado se describen los centros y los grupos de alumnos en los cuales se llevó a cabo la experiencia y, a continuación, se detalla la planificación y el desarrollo de las secuencias didácticas tal como se llevaron a cabo en cada uno de los centros. En nuestra línea de investigación es fundamental tener en cuenta este contexto para la interpretación de los datos del análisis de las interacciones que se desarrolla en el capítulo 8. La actividad metalingüística que se desarrolla en el proceso de producción textual es a la vez reguladora del proceso de redacción y del de aprendizaje, el cual no puede comprenderse sin la referencia a los objetivos, contenidos y al conjunto de actividades que conforman dichas secuencias didácticas.

7.1. BIX

7.1.1. *Características del centro y del grupo de alumnos/as*

El centro

La secuencia didáctica se llevó a cabo durante el curso 1994-1995 en un centro público de educación secundaria situado en el barrio de Sant Roc de Badalona, ciudad del cinturón industrial de Barcelona, en una zona industrial en la que se mezclan fábricas y bloques de viviendas. El instituto se creó el curso 1991-1992 con alumnos de 3.º de ESO y fue creciendo hasta ser, en el momento de la experiencia, un instituto de enseñanza secundaria en el que se impartía docencia de 3.º y 4.º de ESO y 1.º y 2.º de bachillerato de reforma (secundaria postobligatoria).

Los grupos de ESO acogían alumnos por edades, con niveles diversos en cuanto a titulación y conocimientos. Había seis grupos de 3.º y seis grupos

de 4.º, con un promedio de 25 alumnos por clase. La ratio profesor/alumno quedaba reducida porque el tratamiento de la diversidad se hacía a partir de la creación de otro grupo, seis en lugar de los cinco matriculados, y de una agrupación de alumnos en 4.º que recibía las enseñanzas integradas y no distribuidas totalmente por asignaturas.

Cada tres grupos de ESO compartían un grupo de profesores, uno de cada materia, que formaban el equipo docente. El equipo docente se reunía con periodicidad, una vez a la semana, y llevaba a cabo el seguimiento de los grupos, de los alumnos y de las materias, intentando coordinar el trabajo de todos y atender la problemática de la educación, la enseñanza y la orientación de los alumnos.

Este trabajo conjunto posibilitaba la coordinación de actividades entre las distintas áreas, como por ejemplo la charla informativa sobre «Mujer y trabajo» que fue organizada por el área de sociales y que permitió ampliar la información sobre el tema que se quería tratar en la secuencia didáctica.

7.1.2. *La enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO*

El área de lengua estaba formada por los profesores y profesoras de catalán y castellano que trabajan en el centro. Entre todos se establecía la programación y se ponía especial atención en la coordinación entre las dos lenguas, siempre teniendo en cuenta la composición del alumnado y sus necesidades para formar parte de pleno derecho de la comunidad catalana. Teniendo en cuenta la lengua mayoritaria del alumnado, el castellano, y las vivencias que en torno a los usos lingüísticos había en su entorno, se ajustaba la programación para conseguir una mayor eficacia en la consecución del objetivo primordial: que todos los alumnos de ESO acabasen la etapa educativa con un conocimiento suficiente que les permitiese expresarse oralmente y por escrito en las dos lenguas.

La base de la programación era asegurar el dominio de las cuatro competencias básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Para conseguirlo se ponía especial atención a las actividades que fomentan estas habilidades: lectura comprensiva, estructuración del texto escrito, expresión oral, expresión personal escrita, utilización de la lengua en situaciones reales de comunicación, etc.

También se introducía el trabajo sistemático de aspectos formales (gramática, ortografía, léxico...), pero siempre a partir de la constatación de su necesidad por parte de los alumnos. En este aspecto se trabajaba más a fondo con aquellos que querían continuar los estudios y, por otra parte, se reforzaban los aspectos de comunicación y de uso entre los que tenían que entrar en el mundo del trabajo al final de los estudios secundarios. Esta especialización se llevaba a cabo a través de la programación de créditos variables enfocados a unos colectivos concretos de alumnos.

Asignatura en la cual se realizó la experiencia

La secuencia didáctica se experimentó en la asignatura de lengua catalana. Tanto en 3.º como durante el primer trimestre, ya se habían trabajado diversos géneros de texto, tanto en catalán como en castellano. En la asignatura de lengua castellana se había tratado el texto argumentativo oral a través del debate. Esta actividad no se desarrolló en la materia de lengua catalana porque los alumnos cambiaban al castellano con mucha facilidad cuando se apasionaban en la discusión. El trabajo oral en catalán requiere una preparación especial y no fue hasta después de la secuencia didáctica sobre el texto argumentativo que se llevaron a cabo algunos debates en catalán, con un resultado bastante positivo.

El grupo de alumnos

Participaron en la experiencia un grupo de 11 alumnos y 11 alumnas de 4.º de ESO. Todos los alumnos tenían el castellano como lengua familiar excepto dos: uno de lengua familiar catalana y otro con las dos lenguas en el ambiente familiar. La lengua usual en las comunicaciones entre los estudiantes era el castellano. Sin embargo, cuando se realizó la secuencia didáctica, al dirigirse a la profesora de lengua catalana empezaban a usar el catalán, porque descubrían la necesidad de practicar esta lengua para poder usarla correctamente en el futuro, tanto en el ámbito del trabajo como de los estudios superiores.

7.1.3. *Objetivos y contenidos de la secuencia didáctica*

Objetivos discursivos

Tomando como punto de referencia la celebración, el 8 de marzo, del «Día de la mujer trabajadora» se propone la elaboración por grupos de un escrito dirigido a las compañeras y compañeros de clase en el que se exponga la problemática que conlleva la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y se defienda el punto de vista de cada grupo respecto a este fenómeno social. Se pretende, también, que la presentación de los distintos textos genere la posibilidad de llevar a cabo un debate ordenado sobre la cuestión, debate que deberá llevarse a cabo en lengua catalana.

Objetivos de aprendizaje

a) Respecto al tema que se trata:

- Recopilar y ordenar la información proveniente de diferentes ámbitos (lectura de un *dossier*, asistencia a una conferencia, visionado de un reportaje) sobre la situación de la mujer en el mundo laboral.
- Reflexionar sobre la existencia de la discriminación laboral por razón de sexo, sus causas y sus consecuencias negativas para el desarrollo de la mujer y para la consecución de una sociedad más justa.
- Conformar, a través de la manipulación de la información, la reflexión sobre esta información y la propia experiencia, y la discusión en el grupo de trabajo, una opinión fundamentada sobre la situación de la mujer en el mundo del trabajo.

Contenidos de aprendizaje

a) Conceptos y procedimientos:

- Comprensión de las nociones de emisor y receptor en una argumentación.
- Diferenciación de los conceptos de tesis, tesis defendida y tesis contrarias.
- Comprensión de la noción de argumento y reconocimiento de argumentos de distintos tipos.
- Comprensión de la noción de contraargumento y del sentido de su inclusión en la argumentación.
- Comprensión de la función de la conclusión, en sus variantes, como reforzamiento de la tesis defendida.
- Comprensión de las distintas posibilidades de articular los elementos constitutivos de la argumentación en textos distintos según la situación discursiva.
- Comprensión de la función de organización textual de los conectores en las diferentes articulaciones de los textos argumentativos.
- Reconocimiento de los elementos constitutivos del discurso argumentativo en textos argumentativos.
- Aplicación de estas nociones en la redacción de textos argumentativos.
- Comprensión de la problemática que plantea la incorporación de la mujer en el mundo del trabajo, de las causas básicas, sociales e históricas, de la discriminación laboral de la mujer y de las consecuencias sociales negativas de esta situación.

b) Valores y normas:

- Ser capaz de conformar una opinión propia y de defenderla ante las opiniones contrarias.
- Predisposición a escuchar y valorar las opiniones ajenas.
- Tener una actitud colaborativa en el trabajo grupal.
- Sentir que la defensa de una sociedad más justa, con igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, no es una tarea exclusiva de estas últimas sino un trabajo que atañe a todos los ciudadanos.

7.1.4. *Desarrollo de la secuencia didáctica*

La secuencia didáctica se desarrolló cronológicamente a partir de las fases que se describen a continuación y que se esquematiza en la figura 12.

- Fase 1: Presentación y representación de la tarea.
- Fase 2: Estudio de la argumentación y del género textual escogido.
- Fase 3: Estudio del tema «la mujer y el trabajo».
- Fase 4: Redacción grupal de una primera versión del texto.
- Fase 5: Redacción definitiva individual.

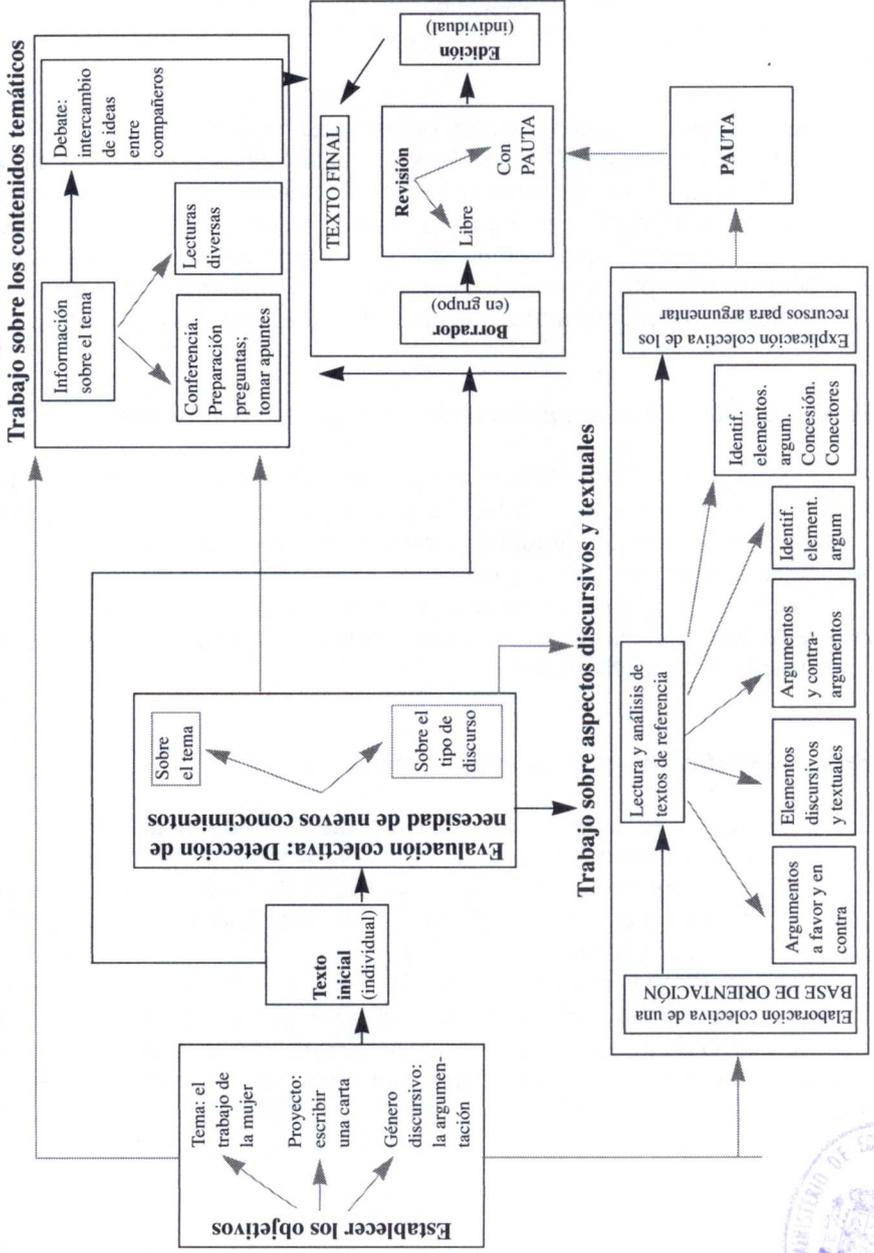
Fase 1: Presentación y representación de la tarea

1.^a sesión. La profesora presenta un texto polémico en forma de carta al director de una publicación periódica sobre el tema de la mujer y el mundo del trabajo. Esta carta suscita respuestas muy diversas y muy contrastadas. Se hace una lectura individual y en silencio del texto y una lectura en voz alta por la profesora. Después de estas lecturas se abre una primera ronda de intervenciones en las que se explicitan opiniones muy contrastadas, que permiten establecer dos posicionamientos claros a favor y en contra del trabajo de la mujer fuera del hogar.

Es muy costoso intentar acercar a los alumnos a un planteamiento objetivo del tema, la mayoría se limita a manifestar su opinión sin intentar atender a los argumentos de los contrarios. Los argumentos que utilizan son pobres y poco elaborados.

A pesar de que la situación hubiera permitido plantear un debate, no se hace así porque el nivel de lengua catalana oral de estos alumnos es muy

BIX. Proceso de desarrollo de una secuencia didáctica sobre la argumentación escrita



deficiente y habrían pasado a discutir en castellano. En lugar de esto, se recogían por escrito los argumentos en favor y en contra de la presencia de la mujer en el mundo laboral.

2.^a sesión. Se plantea la base de la tarea: pasos que se seguirán para llegar a elaborar un texto argumentativo. En primer lugar, se hará un estudio de cómo se argumenta; en segundo lugar, se buscará documentación sobre el tema para poder elaborar una carta de respuesta a la leída en la sesión anterior; finalmente, se conformarán los grupos de trabajo para decidir qué tesis se defiende, seleccionar los argumentos, planificar el texto, hacer una primera redacción, revisarlo y reescribirlo para presentarlo a los compañeros y compañeras. Se decide que el texto tomará la forma de artículo de opinión en el marco de una revista escolar.

Fase 2: Estudio de la argumentación y del género textual escogido

3.^a, 4.^a, 5.^a y 6.^a sesión. Se presenta una serie de textos argumentativos para analizar los diferentes aspectos de la argumentación: el emisor, el receptor, la estructura, la tesis, las argumentaciones y diferentes formas de articularlas, la contraargumentación y los conectores.

7.^a sesión. La profesora presenta un esquema en el que se recoge todo lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores de esta fase y se comenta colectivamente para aclarar dudas.

Fase 3: Estudio del tema «la mujer y el trabajo»

8.^a sesión. Presentación de información sobre el tema a partir de un *dossier* de artículos de prensa y capítulos de libros de divulgación para escolares. Se distribuye la lectura de los textos entre los grupos de alumnos. Dentro de cada grupo cada alumno es responsable de leer el texto que le ha correspondido y de explicarlo a sus compañeros.

9.^a sesión. Charla informativa sobre la mujer y el trabajo a cargo de una conferenciante ajena al instituto. Se proyecta un reportaje en torno al tema que plantea el tema de la distribución de las tareas domésticas. Finalmente se pasa una pequeña encuesta a chicos y chicas por separado que se comenta también por separado.

Fase 4: Redacción grupal

10.^a sesión. La profesora recuerda los objetivos del trabajo y los alumnos se distribuyen en grupos de tres para empezar la redacción del primer borrador del texto. La mayoría de grupos empieza escribiendo y la discusión sobre el contenido del texto se produce como resultado de la misma actividad de textualización. Pocos piensan los argumentos que utilizarán y cómo deben articular el texto. Sólo en algún caso se llevan a cabo comentarios sobre la estructura general del texto.

11.^a sesión. Los grupos revisan el borrador producido a partir de un cuestionario de corrección. Algunos grupos se limitan a rellenar el cuestionario de un modo mecánico y tienen muchas dificultades para encontrar los desaciertos de su texto y reconocer en qué han fallado.

Fase 5: Redacción individual

12.^a sesión. Se realiza la redacción individual definitiva de los textos a los que en algunos casos se incorporan las correcciones y las ampliaciones propuestas en la sesión anterior. Los textos son expuestos al resto de la clase. La exposición de opiniones contrapuestas lleva a un pequeño debate que se realiza en catalán, de modo ordenado y a partir de puntos de vista mucho más matizados que los expresados en la 1.^a sesión.

Resumen de los materiales: usados (A) y producidos (B y C) por los alumnos

- A1. Texto real polémico (carta al director de un periódico) sobre el tema del proyecto, base para la presentación del tema y de un debate inicial.
- A2. *Dossier* de textos argumentativos de distintos géneros, punto de referencia para presentar los elementos constitutivos de los discursos argumentativos.
- A3. Esquema resumen, realizado por la profesora, en el que se organizan los contenidos estudiados respecto de la configuración de los textos argumentativos.
- A4. *Dossier* informativo sobre la situación de la mujer en el mundo del trabajo.
- A4. *Dossier* informativo sobre la situación de la mujer en el mundo del trabajo.
- A5. Conferencia de una militante de una organización feminista sobre el tema «Mujer y trabajo».
- A6. Reportaje televisivo sobre el «Día de la mujer trabajadora».

- B1. Borrador del texto redactado en grupo.
- C1. Pauta de revisión del borrador elaborada por la profesora.
- B2. Texto final de cada grupo.

7.1.5. *La pauta de revisión-evaluación*

La pauta elaborada por la profesora contiene referencias a los elementos estructurales básicos que configuran el texto argumentativo. Estos elementos se trabajaron en clase a partir de su reconocimiento en textos modelo y de la reflexión sobre su función en la configuración de este tipo de discurso.

La pauta pretende que los alumnos los reconozcan y los acoten de manera precisa en sus textos. Así, emisor y receptor, y tesis, argumentos y contraargumentos tienen que ser indicados. La simplicidad de esta demanda corresponde a una exigencia mínima concebida para unos alumnos con dificultades en sus tareas académicas.

La pauta se centra seguidamente en los argumentos: *a)* en su organización en párrafos y su articulación con los contraargumentos; *b)* en su clasificación según los tipos básicos comentados en clase, y *c)* en los organizadores textuales empleados para ordenarlos en el texto. Este apartado está dispuesto de modo que los alumnos tienen que contestar «sí/no» a un conjunto de opciones que les son propuestas.

Finalmente, y con el mismo tipo de demanda indicada en el párrafo anterior, se propone que los alumnos indiquen el tipo de conclusión que han elegido para su escrito.

La voluntad de simplicidad para atender a las cuestiones más elementales restó eficacia al uso de la pauta como instrumento de revisión de los escritos. Por una parte, fue efectiva para comprobar la presencia de los elementos constitutivos básicos de toda argumentación, pero, por otra, su esquematismo llevó a algunos grupos a tomarla como un ejercicio académico desconectado de la actividad de producción del texto. Las propuestas con respuesta cerrada (sí/no) fueron contestadas de modo mecánico en algunos grupos y no comportaron una reflexión sobre el borrador. En otros, las cuestiones planteadas por la pauta no fueron lo suficientemente minuciosas para resaltar los problemas reales de los borradores.

7.2. SFB

7.2.1. *Características del centro y del grupo de alumnos/as*

El centro

La SD fue experimentada durante el curso 1994-1995 en un centro público de educación secundaria situado en el barrio de la Sagrada Familia de Barcelona, en el distrito de Gracia. En este momento en el centro, a causa de sus reducidas dimensiones, se impartían tan sólo los estudios de BUP (hasta el curso 1996-1997 no estaba previsto el inicio del primer ciclo de ESO) y no los de COU. Solamente se impartían clases diurnas y el número de alumnos del centro era de 230. Hay que añadir que las clases eran muy numerosas, algunos grupos superaban los 40 alumnos.

La enseñanza de la lengua y la literatura en el centro

La enseñanza de la lengua en el instituto se basaba en un modelo tradicional, de forma que las programaciones se estructuraban a partir del aprendizaje de la ortografía y la gramática; los procedimientos propios de cada habilidad lingüística (comprensión y expresión orales y escritas) se trabajaban durante todo el curso, pero no constituían el hilo conductor de la asignatura ni estaban secuenciados tal como lo están, por ejemplo, los conceptos fonético-ortográficos, morfológicos, sintácticos y léxico-lógicos. Si bien el profesorado daba suficiente importancia al fomento del gusto por la lectura y al dominio de las técnicas del resumen, el esquema, la redacción de trabajos monográficos, la toma de apuntes, la exposición de temas orales y otros afines, no trabajaba a partir de secuencias didácticas específicamente concebidas para la enseñanza de estos aspectos relacionados con el conocimiento y dominio práctico de una lengua.

Por lo que respecta a la enseñanza de la literatura, se seguía también un modelo tradicional basado, por un lado, en la historia de las corrientes estéticas, los movimientos literarios, las grandes épocas o etapas culturales, los principales autores y autoras y, por otro, el comentario de textos de creación o reflexión que servían para ilustrar los distintos contenidos presentes en los programas. A menudo, se proponían al alumnado algunas actividades de redacción de tipo literario relacionadas con los temas que se presentaban, pero no de forma sistemática. La mayor novedad en el centro por lo que respecta a la enseñanza de la literatura era la inversión del orden de presentación de los temas de la programación (se empieza por la literatura moderna y actual) y el hecho de que las lecturas que debían realizar los alumnos no necesariamente per-

tenecían a los períodos o corrientes literarios estudiados. En resumen, podríamos afirmar que las materias de lengua y literatura se impartían como si fuesen asignaturas separadas, a pesar de la evidente interrelación entre ambas.

Asignatura en la cual se realizó la experiencia

Además de lo comentado, en 2.º de BUP existía también una asignatura opcional, dentro del área de lengua catalana, titulada «Técnicas de expresión y comunicación», en la cual se trabajaba de una forma distinta: se ponía énfasis en el aprendizaje de distintas estrategias de composición escrita, de comprensión oral y escrita y de expresión oral, necesarias para la consecución de pequeños proyectos que giran alrededor de distintos temas y que piden la utilización de tareas concretas. Es en esta asignatura donde se llevó a cabo la secuencia que describiremos.

El grupo de alumnos

Participaron en esta asignatura un total de 24 alumnos y alumnas (15 chicos y 9 chicas), repartidos en dos grupos de doce miembros cada uno, que se pueden caracterizar según estas dos tipologías de estudiantes:

- a) alumnos buenos en el área de lengua a los cuales interesa profundizar en el dominio oral y escrito del catalán;
- b) alumnos con claros problemas o lagunas en este área, pero con interés para superarlos o para enfrentarse a ellos.

La mayoría de estos alumnos eran catalanoparlantes habituales y de lengua familiar también catalana, pero algunos tenían el castellano como lengua familiar o como muy habitual.

El nivel sociocultural del alumnado del centro y de esta asignatura en particular era medio o medio-alto. Su grado de motivación por los estudios estaba relacionado con la voluntad de cursar carreras universitarias para alcanzar así un reconocimiento social. Si hablamos de motivación en relación a esta asignatura optativa, hay que decir que todos la escogieron en primera opción.

7.2.2. *Objetivos y contenidos de la sentencia didáctica*

Objetivos discursivos

El objetivo de la actividad era la elaboración de un *dossier* de artículos de opinión redactados en equipo aprovechando la proximidad del 8 de marzo, «Día de la mujer trabajadora». La situación problemática a partir de la cual se elaboraron los artículos fue la siguiente: la discusión sobre si la mujer tiene en todos los ámbitos (públicos y privados) las mismas oportunidades que el hombre para desarrollarse individual y socialmente en el mundo actual.

Objetivos de aprendizaje

A) Respecto al tema polémico:

- Reflexionar sobre la existencia del problema de la discriminación de las personas por razón de su sexo, así como de otros ámbitos donde se puede observar dicha discriminación.
- Darse cuenta de cómo esta discriminación perjudica a las personas de los dos sexos —no solamente a las mujeres— y fomenta la injusticia y la involución social.
- Poner en común información sobre el origen de la celebración del 8 de marzo como «Día de la mujer trabajadora» y reflexionar sobre el sentido reivindicativo de dicha fecha.

Este tema no había sido tratado nunca con anterioridad con dichos alumnos, por lo cual tan sólo se pretendía que constituyera una introducción. Teniendo en cuenta su amplitud y complejidad y el tiempo material de que se disponía para llevar a término las actividades planificadas, es comprensible que no se pudiera profundizar en él.

B) Respecto al tipo de texto: el artículo de opinión:

- Reconocer los distintos elementos discursivos que caracterizan un artículo de opinión como texto argumentativo.
- Plantearse el texto que debe ser redactado como un elemento al servicio de la voluntad de convencer.
- Reconocer en otros textos y utilizar en los propios algunos recursos argumentativos para ganar en eficacia comunicativa y poder satisfacer el propósito de convencer.

Contenidos de aprendizaje:

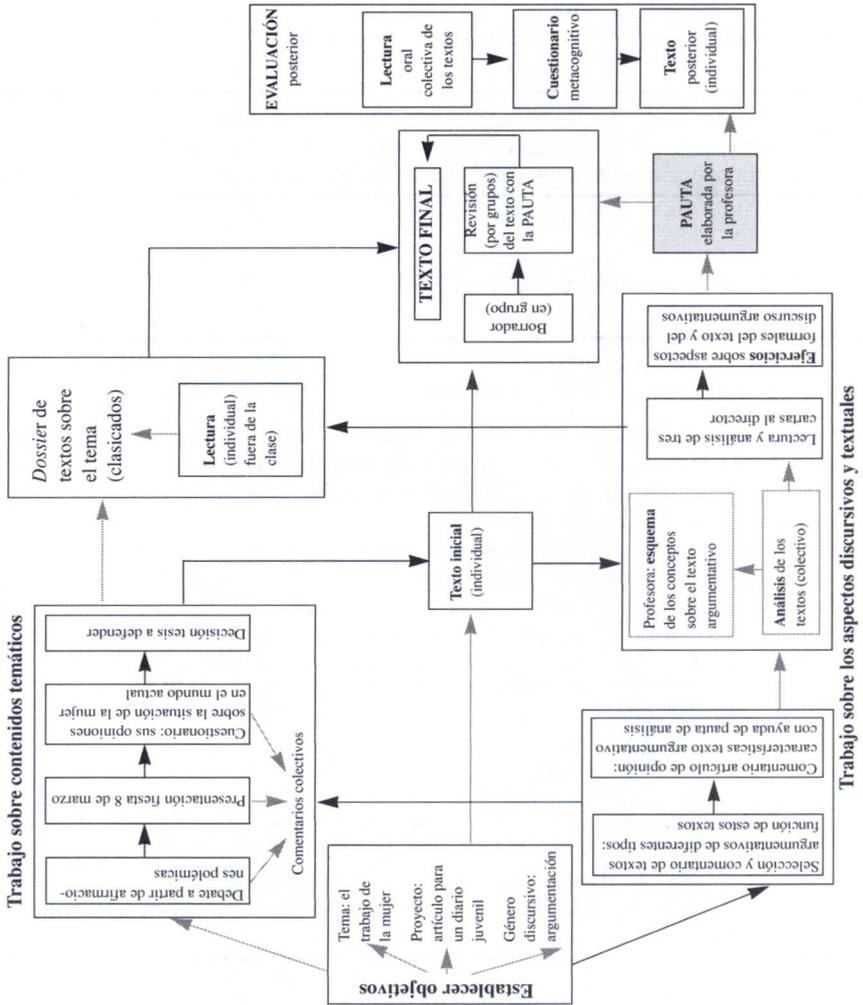
A) Conceptos y procedimientos:

- Comprensión de una situación de la realidad que genera discusión y puntos de vista distintos.
- Diferenciación de los conceptos de tesis, tesis defendida y tesis contrarias.
- Distinción entre explicitar y dejar implícita una tesis.
- Entender y formular argumentos a favor y en contra de una tesis.
- Reconocer distintos tipos de argumentos: extraídos de la propia experiencia, argumentos de cantidad, argumentos de autoridad, citas de datos objetivos gracias a un proceso de adquisición de información sobre el tema.
- Incluir en el propio texto argumentos en contra de la tesis defendida para rebatirlos parcial o totalmente y ganar fuerza argumentativa.
- Reconocer otros recursos argumentativos: la legitimación de la persona enunciativa para poder presentar y defender su tesis, el uso de un léxico connotativo, la introducción de comparaciones entre la situación problemática de partida y otras análogas.
- Valorar la necesidad de un final del texto que refuerce la propia tesis, que sea ocurrente y que invite a la reflexión.
- Comprender la importancia de los conectores (enlace lógico y de ordenación) en este tipo de texto.
- Captar los distintos tonos que pueden tener los artículos de opinión: de distanciamiento del tema tratado, apasionado, beligerante, irónico con las tesis opuestas...

B) Valores y normas:

- Tener coraje para defender la propia tesis aunque no sea la defendida por la mayoría.
- Valorar la necesidad de buscar información sobre el tema para poder fundamentar de forma rigurosa las propias opiniones.
- Predisposición a escuchar y valorar opiniones distintas a las propias.
- Rebatir respetuosamente las opiniones contrarias.
- Aceptar que las actitudes de discriminación de la persona por motivo de su sexo se dan realmente y que a menudo no somos concientes de ellas.
- Sentir que la defensa de una sociedad con igualdad de oportunidades para hombres y mujeres no es una tarea exclusiva de las mujeres, sino un trabajo de todos los que están interesados en ello.

SFB. Proceso de desarrollo de una secuencia didáctica sobre la argumentación escrita



7.2.3. *Desarrollo general y por fases y organización*

La secuencia didáctica se desarrolló cronológicamente siguiendo las cuatro fases que se describen a continuación. Podemos verlas representadas esquemáticamente en la figura 13.

Fase 1: Presentación y representación de la tarea:

Profesora y alumnos concretan el proyecto que quieren llevar a término: trabajar el texto argumentativo y confeccionar un *dossier* de cartas de opinión sobre el tema de la discriminación de la mujer. Se negocian los objetivos y la metodología de trabajo.

Fase 2: Profundización en el tema y en el tipo de texto:

Se elaboran los conocimientos sobre el tema y sobre el género y tipo de texto, a partir de informaciones, ejercicios y comentarios colectivos.

Etapa 1: Se realizan unos ejercicios para distinguir los textos argumentativos e identificar los elementos de la situación argumentativa. Se plantea el tema de la discriminación de la mujer y de la fiesta del 8 de marzo como una cuestión polémica y se debaten distintos puntos de vista.

Etapa 2: Se escribe un texto individual sobre el tema. Se analiza colectivamente y se recapitulan los conceptos sobre el texto argumentativos aparecidos hasta ahora.

Etapa 3: Se realizan unos ejercicios sobre identificación de los elementos del texto argumentativo, tipos de argumentación, recursos para dar fuerza a la tesis defendida y legitimación del emisor. Se proporciona más información sobre el tema.

Fase 3: Redacción del texto:

Se escribe el borrador del texto después de haber leído una hoja donde se dan instrucciones sobre la organización e introducción de los argumentos. Se revisan los borradores a partir de una pauta de revisión dada y se escriben los textos finales en el ordenador.

Fase 4: Presentación y valoración del texto. Autoevaluación de los aprendizajes:

Los textos se leen delante de la clase y se comentan. Se rellena un cuestionario individual de reflexión sobre el trabajo realizado. Se escribe un nuevo texto en casa donde se defiende la propia opinión sobre un tema libre.

Fase 1: Presentación y representación de la tarea

El primer día la profesora hace una síntesis de lo que se ha trabajado hasta aquel momento en la asignatura, indicando qué tipos de texto se han producido y qué objetivos se han cubierto. Explica que durante las próximas semanas se trabajará el texto argumentativo en forma de artículo de opinión, ya que el proyecto anterior había consistido en la producción de críticas teatrales. Formula la propuesta de preparar un *dossier* de artículos sobre el tema de la situación de la mujer en el mundo laboral, para ser publicado en la revista del centro alrededor de la fecha del 8 de marzo. Argumenta que en el instituto no se ha celebrado nunca esta fecha y que puede ser una buena forma para que los compañeros y compañeras se planteen esta problemática. La respuesta del grupo es de aceptación sin demasiados comentarios, por la costumbre de que sea la profesora quien proponga las diversas actividades durante el curso. En las próximas sesiones, profesora y alumnos retoman los objetivos de la SD, los discursivos y los de aprendizaje, y los concretan y reformulan con más detalle.

Asimismo, el primer día la profesora explica a grandes rasgos cómo se va a llevar a término el trabajo y qué tipo de actividades se realizarán: durante unas primeras sesiones se analizarán textos y se harán ejercicios para descubrir las características de los artículos de opinión y de los recursos que utilizan para que sean más efectivos; al mismo tiempo, se leerá y discutirá sobre el tema para saber más cosas y poder argumentar mejor cada cual su opinión. Después se escribirán los artículos para la revista en grupos de tres.

Fase 2: Profundización en el tema y en el tipo de texto

En esta fase, el trabajo tiene tres etapas que se siguen cronológicamente.

En la *primera etapa*, las actividades que se proponen pretenden introducir los dos temas que paralelamente se trabajan y hacer explicitar los conocimientos que ya tienen los alumnos: el del texto argumentativo y el de la discriminación de la mujer. Para el primero, se proporciona a los alumnos un *dossier* con

ocho textos distintos con la instrucción de analizarlos y encontrar qué tienen en común. Son textos que, bajo géneros textuales muy distintos (anuncio, carta, parábola, artículo periodístico de opinión, transcripción de un debate televisivo, reseña de un libro, prólogo), quieren convencer al lector. Los alumnos descubren esta intención sin demasiada dificultad. El segundo ejercicio se propone identificar los distintos elementos de la situación argumentativa en el artículo de opinión: el aspecto polémico que se debate, el enunciador, el destinatario, la tesis defendida, la tesis contraria, los argumentos utilizados y el medio de difusión. Los dos ejercicios se trabajan primero en pequeño grupo de tres o cuatro personas y se ponen en común y corrigen colectivamente después. Los objetivos que estos ejercicios se proponen son que los alumnos expliciten y completen sus conocimientos sobre el texto argumentativo y adquieran una nomenclatura común para poder analizar los textos y poder hablar de ellos.

En lo que respecta al tema de la discriminación de la mujer, se realiza una actividad que pretende mostrar la amplitud del tema, que los alumnos se planteen qué piensan al respecto y que éstos se posicionen frente a los aspectos comentados. Con este fin se da una lista de 20 afirmaciones, algunas con una formulación un poco provocadora, y se pide que opinen sobre cada una de ellas y argumenten el porqué de su opinión. En la puesta en común, los alumnos y alumnas participan de una forma muy activa: aparecen opiniones distintas y el tema se muestra muy controvertido y despierta un gran interés, palpable a simple vista. La segunda actividad sobre el tema es una presentación por parte de la profesora de la celebración del 8 de marzo. Esta explicación es seguida por un cuestionario titulado «Amplíemos el debate...» sobre distintos aspectos de la situación de la mujer en el mundo actual y pretende que los alumnos expliciten los conocimientos que tienen y qué piensan sobre el tema.

En la *segunda etapa* los alumnos escriben individualmente un texto a partir de alguna de las opiniones vistas el día anterior. La confección de este primer texto sirve para que alumnos y profesora descubran las dificultades que surgen, las puedan identificar y así se orienten y se dé sentido a los ejercicios posteriores. Con el análisis de los textos se pretende también que los alumnos utilicen conceptos sobre el texto argumentativo, vistos en los dos primeros ejercicios de la primera etapa, y los hagan operativos en el momento de valorar los textos de los demás. La profesora aprovecha la sesión de lectura y comentario de estos primeros textos para elaborar en la pizarra, a medida que surgen los comentarios, un mapa conceptual con todos los contenidos que aparecen sobre el texto argumentativo. De esta forma, la profesora ayuda a organizar los contenidos que se trabajan.

La *tercera etapa* está constituida por la realización de los ejercicios contenidos en dos *dossiers* de ejercicios y por el acceso a nueva información sobre el tema. El primer *dossier* se compone de tres ejercicios que llevan al alumno

a analizar tres cartas al director sobre el mismo tema, pero con opiniones distintas. La propuesta hace identificar los distintos elementos del texto argumentativo en cada una de las cartas y tomar conciencia de los distintos tipos de argumentos y otros recursos utilizados, como el uso de comparaciones y la adjetivación. El segundo *dossier* propone dos ejercicios para ver diferentes procedimientos de legitimación del emisor. La forma de efectuar estos ejercicios es la habitual: primero se realizan en grupos de tres o cuatro personas para, más tarde, ponerlos en común y llevar a cabo la corrección. También en esta tercera etapa se deciden los grupos de tres alumnos que escribirán los textos para la revista y a cada uno se le da un *dossier* con una colección de artículos y datos sobre el tema que se debe debatir. El *dossier* organiza los artículos en subtemas como sexualidad, familia y hogar, salud, educación, profesiones y trabajo... La finalidad es que, conociendo ya cada grupo sobre qué aspecto quiere escribir su artículo, se documente y adquiera la información necesaria para argumentar su tesis. Estaba previsto que el *dossier* fuera examinado por los alumnos en casa, antes de empezar a escribir. La realidad fue que algunos grupos lo hicieron así, pero otros fueron leyendo los artículos mientras escribían los borradores o entre el primer y el segundo día de redacción.

Fase 3: Redacción del texto

El texto se escribe a lo largo de dos sesiones, separadas entre sí por una semana de tiempo, siempre en grupos de tres personas. En la primera sesión los alumnos elaboran un borrador, que saben que puede estar mal presentado, pero que al terminar la clase deben entregar a la profesora. Durante esta sesión, de una hora aproximadamente, los grupos trabajan de manera autónoma, si bien la profesora atiende las consultas que los grupos le hacen.

El segundo día la sesión dura dos horas y antes de empezar se dan instrucciones muy rápidamente sobre cómo se debe revisar y pulir el borrador. Se proporciona a cada persona una pauta de valoración que consiste en una lista de las características y elementos que debe tener un texto argumentativo, con ejemplos de lo que se explica. Los alumnos hacen una lectura individual de dicha pauta y observan el borrador de su grupo, también individualmente, durante diez minutos. [Después, ya por grupos, a algunos de ellos (el grupo SFB-1 de nuestro trabajo) se les pide que revisen el texto conjuntamente con la ayuda de otra pauta que contiene los mismos contenidos que la primera, pero redactada en forma de preguntas dirigidas directamente al lector. Las respuestas deben escribirse en unos espacios expresamente para ello.] El objetivo de dichas pautas es que ayuden a los alumnos a tener presente todo lo que se ha trabajado sobre el texto argumentativo en el momento de revisar

y mejorar el texto, es decir, en el momento de valorarlo y decidir si ya está bien o hace falta modificarlo.

Fase 4: Presentación y valoración del texto. Autoevaluación de los aprendizajes

Esta fase final está compuesta por tres actividades distintas. En primer lugar, se leen los textos delante de la clase y se realiza un comentario colectivo oral, que en algún caso todavía desencadena algún pequeño cambio en el texto.

En segundo lugar, se pasa un cuestionario metacognitivo individual para que cada alumno reflexione sobre el trabajo realizado: sobre el texto producido, sobre el proceso de escritura, sobre el trabajo en grupo, sobre el uso de la pauta de revisión y sobre las modificaciones de las ideas que se tenían sobre el tema tratado.

Ya fuera de las sesiones propiamente de la SD, los alumnos realizan en casa un nuevo texto argumentativo dirigido a la profesora, sobre un tema libre. Estos textos son tenidos en cuenta por la profesora para valorar cómo los alumnos han interiorizado los contenidos de aprendizaje que la SD se proponía.

Resumen de los materiales usados (A) y producidos (B y C) por los alumnos

- A1. *Dossier* con ocho textos para analizar.
- A2. Ejercicio para identificar los elementos de la situación argumentativa en un artículo de opinión.
- A3. Lista con veinte afirmaciones sobre el tema de la discriminación de la mujer.
- A4. Cuestionario «Amplíemos el debate...» sobre la situación de la mujer en el mundo actual.
- B1. Textos individualmente escritos por los alumnos sobre el tema.
- A5. *Dossier* con tres ejercicios sobre los elementos de la situación argumentativa y tipos de argumentos.
- A6. *Dossier* con dos ejercicios sobre procedimientos de legitimación del emisor.
- A7. *Dossier* con una colección de artículos y datos clasificados de información sobre el tema.

- B2. Borrador en grupo.
- C1. Pauta de valoración/revisión del texto.
- C2. Pauta de valoración/revisión del texto en forma de preguntas.
- B3. Textos finales de grupo.
- B4. Texto individual sobre otro tema.

7.2.4. La pauta de revisión-evaluación

La pauta de revisión que se proporcionó a los alumnos fue elaborada íntegramente por la profesora y contiene todos los ítems trabajados en los ejercicios, que se correspondían con los distintos contenidos de aprendizaje. Su forma es «explicativa», es decir que da una definición de cada contenido, y se completa con un ejemplo para facilitar su comprensión. La pauta utiliza la terminología que había ya aparecido en los ejercicios de clase y tiene un carácter de lista o resumen de lo más importante trabajado sobre el texto argumentativo.

Probablemente no se tomaron en consideración las dificultades que podía acarrear el uso de un instrumento que era relativamente nuevo tanto para alumnos como para la profesora, y no se dedicó suficiente tiempo a explicar para qué servía y cuál era la manera de utilizarlo.

Una de las dificultades mayores, presente en los dos grupos analizados, es que el borrador resultante de la primera sesión no satisfacía a sus autores y éstos iniciaron la clase del segundo día con la intención de rehacerlo casi por completo. Por tanto, la pauta no les podía ser útil, ya que ésta preveía guiar una sesión de revisión y pequeños cambios sobre un texto dado en principio por bueno.

También es posible que se dé una resistencia por parte de los alumnos a producir documentos «provisionales, de trabajo» en una situación escolar en que todas las tareas deben ser entregadas a la profesora. Algunos grupos explicitaron que no querían rellenar la pauta en forma de cuestionario a partir del borrador y que ya lo harían al final, cuando el texto estuviera terminado. Esto demuestra que la situación escolar de clase, en estos alumnos preocupados por el juicio que la profesora va formándose de ellos, no favorece que la función de la pauta en el proceso de redacción pueda ser de ayuda, y hace que ésta se convierta en un ejercicio más, con una finalidad por sí mismo.

7.3. EPB

7.3.1. Características del centro y del grupo de alumnos/as

El centro

La SD se experimentó durante el curso 1994-1995 en un centro público de EGB situado en el campus universitario de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el municipio de Bellaterra, colindante con el municipio de Cerdanyola del Vallès. El centro ha sido durante muchos años escuela anexa de la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona. Por

su ubicación, acoge población escolar procedente del personal de la universidad —profesores y personal de la administración y servicios— y también procedente del municipio de Cerdanyola del Vallès. La heterogeneidad del alumnado respecto a su contexto familiar y sociocultural es, pues, manifiesta, y aparece en todos los grupos a lo largo de los niveles educativos que se imparten en el centro (en la actualidad, infantil y primaria).

Las clases no son muy numerosas, de 25 a 30 alumnos por grupo. En general, no se dan muchos cambios en relación a la composición de los grupos en cada nuevo año escolar, aunque suele haber alguna variación debida a incorporaciones o bajas entre los alumnos (sobre todo en el alumnado relacionado con la universidad, debido a circunstancias profesionales familiares).

La enseñanza de la lengua y la literatura

El área de lenguaje está formada por los profesores y profesoras de catalán, castellano e inglés que trabajan en el centro. Se establecen conjuntamente los objetivos para cada ciclo, integrado por dos años académicos, a partir de las reuniones de ciclo y de la comisión de centro para el área de lenguaje. Se equilibran y reparten, así, las enseñanzas de las distintas habilidades implicadas en el dominio de la competencia en los usos lingüísticos y en la reflexión y estudio del funcionamiento del lenguaje. Asimismo, se considera el área de lenguaje como un área no exclusivamente circunscrita a las materias que le son propias, sino que desde todas las asignaturas que se imparten en el centro se toma en consideración el lenguaje como vehículo de construcción del aprendizaje y como expresión de conocimientos. Es frecuente, por ejemplo, la realización de proyectos interdisciplinares entre el área del lenguaje y otras áreas de conocimiento: ciencias de la observación, conocimiento del medio. Una de las actividades que se realizan en el centro con carácter interdisciplinar, que reúne alumnos de los dos cursos de un mismo ciclo, son los talleres temáticos, orientados al descubrimiento y a la práctica de temas diversos, de duración variable, en los que la atención a los usos lingüísticos es una constante.

Como ya se ha dicho anteriormente, el hecho de haber sido escuela anexa a la Escuela de Formación del Profesorado ha propiciado la relación entre el centro y los profesores de los distintos departamentos universitarios que imparten docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta relación, por lo que respecta al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se ha concretado en varias ocasiones en la realización de proyectos experimentales de innovación didáctica que se han llevado a cabo con el concurso de estudiantes en prácticas, algunos de ellos como proyectos de composición

escrita siguiendo el modelo de secuencia didáctica base de la presente investigación.

Los contenidos de la programación en el área del lenguaje —catalán y castellano— se estructuran a partir de actividades orientadas a la práctica de las cuatro competencias lingüísticas básicas: comprensión y expresión oral y escrita: lectura de textos diversificados y con intenciones también diversas, que abarcan desde los textos funcionales a los textos literarios, pasando por los textos explicativos usados como referencia para la construcción de conocimientos en otras materias; expresión escrita como vehículo de expresión personal y como canal de transmisión de información en distintas situaciones de comunicación, reales o simuladas; expresión oral en las distintas situaciones de clase y también en situaciones relativas a la inserción de los alumnos en la vida de la escuela: asambleas, comisiones, celebraciones, visitas, etc.

El trabajo sistemático de aspectos formales (ortografía, gramática) se realiza de manera tradicional, con sesiones dedicadas específicamente a la ejercitación de los distintos temas que lo componen. Forma parte de la programación de cada ciclo, y se regula la dedicación a estos aspectos en función del nivel alcanzado por el grupo en el ciclo anterior.

La enseñanza de la literatura no contempla una visión histórica de los movimientos literarios, sino que se centra en la observación —y, en algún caso, en la producción escrita— de las características de género de algunas manifestaciones literarias. El objetivo es fomentar el gusto por la lectura literaria y formar a los alumnos como lectores potenciales de literatura, orientando la formación de su capacidad de juicio crítico sobre el mercado cultural.

Asignatura en la cual se ha realizado la experiencia

La secuencia didáctica que nos ocupa se llevó a cabo en la asignatura de lengua catalana, en 8.º de EGB. Estos mismos alumnos, en las dos clases paralelas, ya habían trabajado la argumentación en otra secuencia similar, menos compleja, a finales de 7.º de EGB, en la que debían expresar su opinión en la sección «Cartas al director» de un periódico local como respuesta a otra carta de un lector que expresaba su opinión acerca del tema del paro laboral relacionado con la presencia de la mujer en el mercado de trabajo. Por este motivo, se optó en esta ocasión, a diferencia de los proyectos realizados en los grupos restantes, por proponer una situación de simulación, en la que se trabajaran también las posiciones argumentativas, pero desde una situación enunciativa distinta y en un contexto diferente.

El grupo de alumnos

En esta experiencia participaron la totalidad de alumnos de cada una de las dos clases paralelas de 8.º de EGB, 24 y 26 alumnos respectivamente. Muchos de estos alumnos tienen el catalán como lengua familiar, pero algunos proceden de familias castellanohablantes y la lengua castellana está muy presente en su entorno social —familia, amigos, barrio en que viven, amigos, etc.—. El dominio de ambas lenguas y su uso en su relación diaria entre compañeros es un fenómeno habitual, por lo que puede decirse que su competencia oral en el ámbito coloquial puede calificarse de bilingüe.

7.3.2. *Objetivos y contenidos de la sentencia didáctica*

Objetivos discursivo

La propuesta de trabajo se enmarca en el mundo de la publicidad: saber cómo se elabora un anuncio publicitario, para qué se elabora, quién lo realiza, quién lo encarga, etc. El texto resultante será un informe de una hipotética agencia de publicidad para un fabricante de un producto x, cliente de la agencia, acerca de una campaña/anuncio publicitario para lanzar el producto.

La situación argumentativa planteada tiene dos marcos de actuación: el marco del informe de la agencia, en el que la agencia plantea argumentos para convencer al fabricante-cliente de la efectividad de la campaña propuesta, y el marco del anuncio, que plantea una segunda situación argumentativa en la que el fabricante —el producto x— propone argumentos para convencer al comprador potencial del producto. La interrelación de ambos niveles hace especialmente complejo el trabajo de la secuencia, puesto que los argumentos del anuncio a menudo coinciden con los argumentos que la agencia esgrime para convencer al fabricante-cliente de su propuesta. La distinción entre los destinatarios de la argumentación se hace en ocasiones difícil, sobre todo teniendo en cuenta la poca experiencia de los alumnos como productores de publicidad, que contrasta con su experiencia como consumidores de anuncios.

En efecto, el mundo de la publicidad está tan presente en la vida diaria de los alumnos, que la motivación para conocer de cerca el ámbito de la producción publicitaria y para analizar y manipular la multiplicidad de elementos que intervienen en el proceso publicitario constituye un motor para implicarles en el proyecto.

Objetivos de aprendizaje

A) Respecto a los contenidos temáticos:

- Hacer conscientes a los alumnos del hecho que la publicidad es un tipo de comunicación argumentativa que utiliza distintos medios para convencer, en función del público al que se dirige, del soporte que la vehicula —prensa, radio, TV, etc.— y del producto que se anuncia.
- Hacerles conscientes de la organización empresarial que existe detrás de un spot de televisión, de un póster en una valla comercial o de otros tipos de anuncios publicitarios: departamentos comerciales de las empresas fabricantes, existencia de empresas dedicadas exclusivamente a la producción de publicidad, relación entre ambos tipos de empresas.
- Fomentar la lectura crítica de anuncios publicitarios a partir de la asunción de los conocimientos anteriores.

B) Respecto a la situación discursiva:

- Entender la comunicación publicitaria como una situación argumentativa.
- Profundizar en la relación texto-imagen-sonido en la comunicación publicitaria en relación al medio o canal de transmisión.
- Reconocer los distintos recursos argumentativos del mensaje publicitario en función de la relación producto-destinatarios: importancia de la imagen, el color, el sonido, la música, la presentación, el papel del texto en la globalidad del mensaje, el tipo o registro de lenguaje que se utiliza.
- Reconocer un informe de agencia de publicidad como un texto que responde a una situación argumentativa, con la función de convencer al fabricante-cliente que el anuncio va a convencer al público a quien va destinado.
- Adquirir conocimientos sobre la estructura formal de un informe y distinguir en él los elementos básicos de la argumentación: emisor, destinatario, tesis, argumentos.
- Ampliar el conocimiento sobre el vocabulario técnico del mundo de la publicidad.

Contenidos de aprendizaje

A) Conceptos y procedimientos:

- Saber reconocer los elementos básicos de una situación argumentativa.
- Reconocer que los argumentos para convencer no son únicamente argumentos verbales, sino que incluyen diversas formas expresivas.
- Valorar los argumentos de un anuncio publicitario no solamente en función del producto material que constituye el anuncio, sino en función del medio, el contexto y la frecuencia de aparición.
- Distinguir distintos tipos de argumentos: argumentos objetivos, argumentos orientados a los sentimientos, argumentos de autoridad.
- Distinguir los argumentos explícitos de los argumentos implícitos a partir del análisis de otros recursos argumentativos: situación de enunciación que se plantea en el anuncio, legitimación del enunciador o del modelo de consumidor que aparece en el anuncio, uso de un lenguaje que se identifique con el destinatario, connotación e intertextualidad en los diferentes lenguajes que se utilizan.
- Saber descubrir, en el producto publicitario, la inclusión de argumentos en contra de la tesis que se defiende y los procedimientos para rebatirlos.
- Valorar la adecuación de los distintos tipos y soportes argumentativos del anuncio en función de los destinatarios.
- Valorar la interrelación de los distintos recursos argumentativos en el producto publicitario.
- Familiarizarse con los términos específicos del mundo de la publicidad.
- Reconocer las diferencias entre los dos niveles de argumentación que se interrelacionan en el informe de agencia publicitaria: la argumentación del producto que se anuncia, la argumentación de la agencia.
- Usar el lenguaje formal apropiado en las relaciones entre agencia y fabricante-cliente.
- Saber usar correctamente las marcas formales de conexión y estructuración lógica de los elementos constituyentes del informe publicitario.

B) Valores y normas:

- Saber distanciarse del producto publicitario para valorarlo desde perspectivas distintas: la del creador de publicidad, la de la empresa que contrata los servicios de la agencia, la del destinatario del anuncio, la del espectador interesado en la comunicación publicitaria.
- Mostrar interés en buscar información sobre los temas que se planteen a lo largo del proyecto: publicidad, mercado, productos que se publicitan.
- Aprender a escuchar las opiniones de los demás y a justificar las propias.

7.3.3. *Desarrollo de la secuencia didáctica*

La secuencia didáctica se desarrolló cronológicamente siguiendo las fases que se describen a continuación, y que podemos ver esquematizada en la figura 14.

Fase 1: Presentación del proyecto y representación de la tarea:

Propuesta de realizar un informe para el fabricante de un producto x con ocasión del encargo de una campaña/anuncio publicitario del producto (radio/prensa):

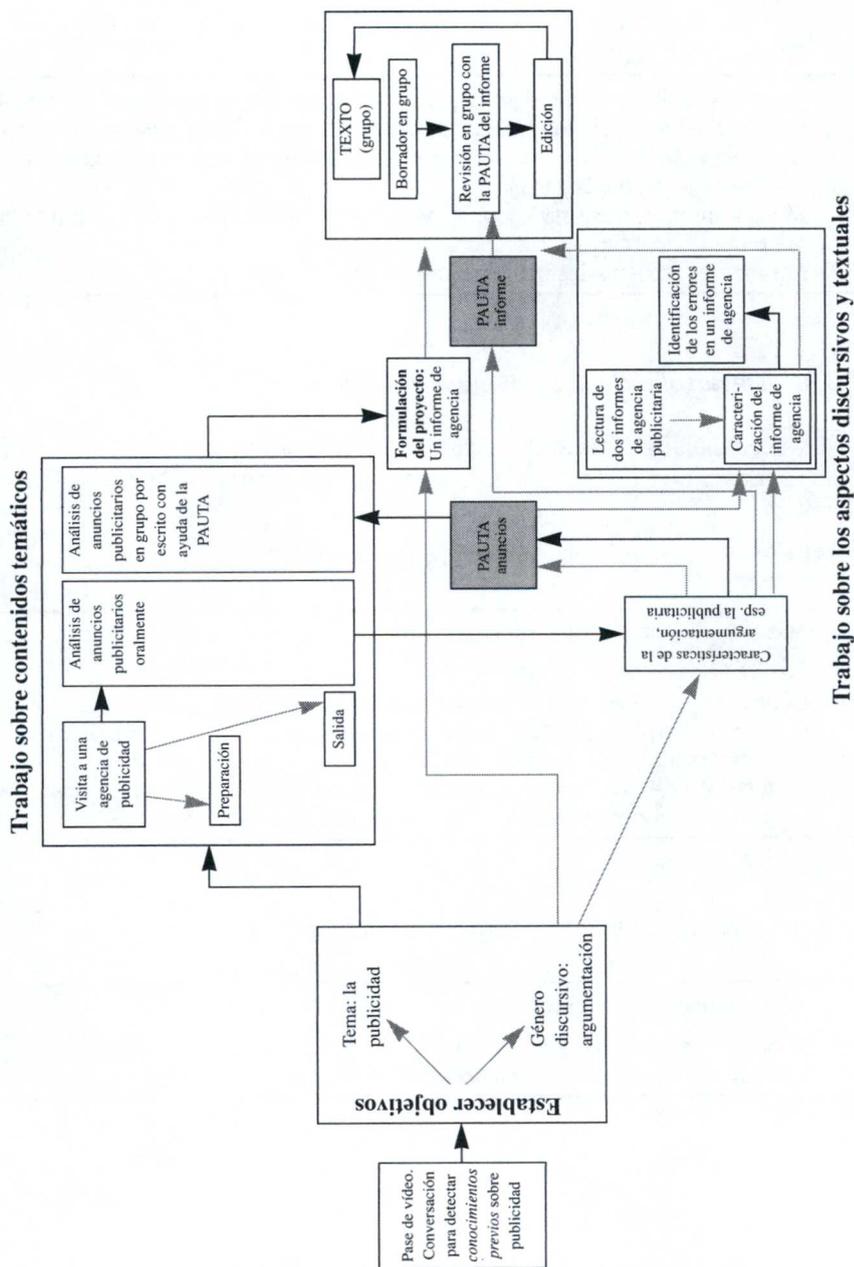
- Debate-coloquio sobre el mundo de la publicidad en general para establecer los conocimientos previos de los alumnos sobre el mundo de la publicidad: campañas, agencias, estudios de mercado, estudios de medios de comunicación...
- Preparación de una visita a una agencia de publicidad: elaboración conjunta de un guión de preguntas para obtener información durante la visita.

Fase 2: Ampliación de conocimientos sobre el tema:

Visita a la agencia de publicidad:

- Contacto directo con el proceso de elaboración de material publicitario.
- Información a partir del intercambio oral con el agente publicitario.

EPB. Proceso de desarrollo de una secuencia didáctica sobre la argumentación escrita: Un informe publicitario



Fase 3: Elaboración de criterios de referencia para el análisis de un anuncio publicitario:

Análisis de material publicitario variado a partir de los conocimientos adquiridos durante la visita a la agencia:

- En gran grupo, comentario de un anuncio de TV utilizando los conocimientos individuales organizados a partir de la visita.
- Cada alumno analiza un anuncio y lo comenta.
- Entre todos, elaboración de los criterios que se han empleado en los anuncios comentados en relación al medio (TV, prensa).
- Cada alumno analiza y comenta un anuncio de prensa.
- Elaboración conjunta de los criterios de análisis de un anuncio publicitario: referencia a los elementos de la situación argumentativa, argumentos del anuncio y contexto.

Fase 4: Observación de textos modelo y elaboración de una pauta para el análisis y elaboración de un informe publicitario:

Observación y análisis de informes publicitarios: consideraciones sobre la estructura textual y el contenido.

Formulación conjunta de una pauta de análisis de un informe publicitario:

- Estructura formal.
- Contenido: contexto de la campaña, presentación del anuncio, justificación del anuncio y de su contexto.

Fase 5: Elaboración del informe: planificación y redacción:

Elaboración de un informe de agencia utilizando la pauta de análisis o los informes modelo:

- Cada grupo de trabajo escoge un anuncio de prensa para erigirse en agencia publicitaria de dicho anuncio.
- Elaboración de un primer texto-borrador en grupo.

Fase 6: Elaboración del informe: revisión y edición:

Utilización en grupo de la pauta de revisión sobre el texto elaborado.
Reescritura del texto.

Fase 1: Presentación del proyecto y representación de la tarea

El primer día se inicia el proyecto con el visionado de una cinta de anuncios publicitarios, con el objeto de presentar el tema y recabar información sobre los conocimientos de los alumnos en este ámbito y su motivación para trabajar en ello. La profesora organiza un coloquio en el aula en el que todos intervienen para comentar los anuncios vistos y las cuestiones relativas a la presentación del proyecto: erigirse en agencia de publicidad y realizar una campaña/anuncio para un cliente.

La visita a una agencia de publicidad está ya concertada y se dedica una sesión a prepararla a partir de un guión elaborado por la profesora donde se abordan cuestiones relativas a los mecanismos de funcionamiento del hecho de anunciar por parte de la empresa fabricante y por parte de la agencia de publicidad, y también se comenta el vocabulario propio de este ámbito: *briefing*, *copy*, beneficio diferencial, *target*, etc.

Asimismo la profesora explica cómo se va a llevar a término el trabajo y las actividades que lo componen: visita a una agencia para recabar más información, análisis de anuncios desde ópticas distintas a las de los consumidores para poder observar algunas de las características puestas en relieve en la visita a la agencia, simulación de la relación entre cliente y agencia, y elaboración de un informe de agencia para un cliente, representado en el producto anunciado.

Fase 2: Ampliación de conocimientos sobre el tema

En una tercera sesión se lleva a cabo la visita a la agencia. Esta visita representa una motivación añadida a la tarea propuesta, por ser un mundo totalmente desconocido para los alumnos y a la vez muy atrayente. Con esta actividad se pretenden básicamente dos objetivos: situar a los alumnos en los procedimientos de actuación de una empresa de publicidad, y ofrecerles elementos para el análisis del lenguaje publicitario. Las explicaciones y observaciones hechas durante la visita son de gran utilidad, así como posteriormente el *dossier* de documentos facilitado por la agencia para analizar con más detalle el tipo

de documentos que se intercambian entre la agencia como argumentador y el fabricante-cliente como argumentado. En una cuarta sesión, en el aula, colectivamente organizan la información recibida.

Fase 3: Elaboración de criterios de referencia para el análisis de un anuncio publicitario

En esta fase, las actividades están orientadas al estudio de un primer nivel de argumentación, el del anuncio. Consta de varias etapas que se desarrollan a lo largo de tres sesiones de clase.

En una primera etapa aplican los conocimientos adquiridos al análisis de un anuncio de TV de los ya visionados en la primera sesión. Este análisis se hace de manera individual y desde la perspectiva crítica, para exponerlo en un segundo momento al resto de la clase. Se ponen, así, de manifiesto los conocimientos adquiridos sobre las características del mundo publicitario, y se sientan las bases para la observación del nivel argumentativo del anuncio: quién convence, a quién se convence, con qué recursos argumentativos.

En una segunda etapa, se dirige la atención hacia la importancia del medio en que se difunde el anuncio: TV o prensa. Colectivamente, y de manera oral, se comparan las características del medio en relación a la situación argumentativa, para pasar al análisis de un anuncio de prensa como actividad del grupo que posteriormente simulará ser una agencia publicitaria. Esta actividad se expone luego al resto de grupos, poniendo especial atención en el análisis de los argumentos del anuncio en relación al público a quien va destinado.

Fase 4: Observación de textos modelo y elaboración de una pauta para el análisis y elaboración de un informe publicitario

Se inicia en esta fase el paso al segundo nivel argumentativo, el de la relación agencia/fabricante-cliente. Se desarrolla a lo largo de cinco sesiones de clase.

A partir de la revisión colectiva de los conocimientos adquiridos en la visita a la agencia, se procede al análisis colectivo de un nuevo anuncio de prensa y a los documentos que acompañan la elaboración de dicho anuncio por parte de la empresa publicitaria. La profesora elabora en la pizarra, con la aportación de todos los alumnos, el esquema de los dos niveles de argumentación y las interrelaciones entre ambos.

Durante tres sesiones de clase, los alumnos, en pequeños grupos y también de manera colectiva, leen, analizan y comparan distintos informes de agencia confeccionados para la ocasión. La intención es mostrarles distintos aspectos

propios del informe: estructura formal, características lingüístico-discursivas, aspectos relativos al contenido. Algunos de estos informes presentan deficiencias en relación al informe-tipo; se pretende que el análisis de los alumnos ponga de manifiesto estas deficiencias, con objeto de poner de relieve las características del informe que servirán de referencia para la elaboración de su texto.

En una última sesión, en esta fase, la profesora presenta y explica en la pizarra una pauta de análisis de informes publicitarios que servirá, al mismo tiempo, como conjunto de criterios de referencia para la tarea.

Fase 5: Elaboración del informe: planificación y redacción

A lo largo de tres sesiones se desarrolla la actividad de elaboración del texto, en grupos de dos o tres alumnos. Previamente han escogido un anuncio de prensa sobre el cual redactarán el informe de agencia. La metodología de trabajo exige un análisis del anuncio —primer nivel de argumentación— y una simulación de la negociación previa entre anunciante y agencia, para desembocar en un segundo nivel de argumentación en la presentación de las decisiones de la agencia de publicidad.

Los grupos trabajan de manera autónoma, utilizando la pauta de análisis del informe como referencia, aunque algunos grupos revisan a menudo en sus *dossiers* los otros informes analizados. La preocupación general se centra en seguir la estructura formal del texto que elaboran. La profesora atiende las consultas de todos los grupos.

Fase 6: Elaboración del informe: revisión y edición. Evaluación de la tarea realizada

A partir de una pauta de revisión del informe, en cada grupo de alumnos se relee el texto producido y se reescribe y modifica de acuerdo con la confrontación de su texto con la pauta.

Cada grupo edita su texto, que luego se incorpora individualmente al *dossier* «La publicidad» que cada alumno ha elaborado a lo largo de la secuencia. El *dossier* es evaluado globalmente por la profesora a partir de dos criterios: presentación material y contenido. En el apartado de contenido se hace referencia explícita a cuestiones formales, como ortografía, organización de los distintos apartados, etc., y a otros ítems como interés en el tema, conclusiones, valoración. La pauta de evaluación no es específica para esta tarea, sino que se usa para todo tipo de trabajos que se realizan durante el curso, por lo que los contenidos que se evalúan son necesariamente de orden muy general.

El *dossier* incluye también un diario de sesiones realizado individualmente por cada alumno al término de cada sesión. Por lo general, el tono de este diario de sesiones es descriptivo, sin ningún comentario valorativo, aparte, en algún caso, de la dificultad o la duración de algunas actividades.

Resumen de los materiales usados (A) y producidos (B) por los alumnos

- A1. Vídeo con una selección de anuncios publicitarios.
- A2. Guión de preparación de la visita a la agencia publicitaria.
- A3. *Dossier* de materiales preparado por la agencia de publicidad.
- A4. Resumen de la información temática obtenida a partir de la visita a la agencia (material elaborado conjuntamente).
- A5. Criterios de análisis aplicables a los anuncios de TV.
- A6. Muestra de un anuncio de prensa, modelo de análisis de dicho anuncio, modelo de informe de agencia para el fabricante-cliente del producto anunciado.
- A7. Muestras de informes modelo para diferentes encargos publicitarios: empresa inmobiliaria, entidad bancaria, campaña institucional para prevenir accidentes.
- A8. Pauta de la estructura textual del informe de agencia que sirve de guión de elaboración (material elaborado conjuntamente).
- A9. Pauta para analizar el informe.
- A10. Anuncio de prensa objeto del informe simulado.
- A11. Pauta de revisión del informe elaborado.

- B1. Análisis de un anuncio de televisión incluido en el vídeo de presentación (material individual).
- B2. Análisis de un anuncio de prensa (material de grupo).
- B3. Notas suplementarias sobre el material A6 (material individual).
- B4. Anotaciones personales procedentes del trabajo de análisis del material A7 (material individual).
- B5. Borrador del texto del informe (material de grupo).
- B6. Texto final del informe (material de grupo).
- B7. Diario de sesiones (material individual).

7.3.4. La pauta de revisión-evaluación

La pauta elaborada para la revisión del informe está muy relacionada con los documentos A8 y A9, *Estructura textual del informe* y *Pauta para el análisis del informe*, respectivamente, utilizados en la fase 4 de la SD.

El primer documento, *Estructura textual del informe*, pretende ofrecer un modelo de organización textual que reúna de manera ordenada el contenido

de este tipo de documento en relación a su función. Consta de dos partes: las premisas a partir de las cuales la agencia elabora su propuesta —el *briefing* o pacto previo entre la agencia y el fabricante-cliente sobre las condiciones de la publicidad que se contrata—, y la propuesta de publicidad que hace la agencia, donde se incluyen los dos niveles de argumentación citados: el del anuncio —descripción y justificación en función del público destinatario—, y el de la negociación agencia/fabricante-cliente, que puede añadir otros elementos del contrato a los argumentos del anuncio. El informe puede completarse con un apartado de conclusiones que refuercen la tesis de la agencia.

Con el segundo documento, *Pauta para el análisis del informe*, se pretende que los alumnos lo utilicen como instrumento para analizar los informes modelo propuestos (A7). Tiene tres partes: a) referencia a la estructura textual; b) referencia a la situación discursiva que se plantea en el informe de agencia, aludiendo a los dos niveles argumentativos y a los elementos que los integran (tesis, argumentador, argumentado, argumentos); c) referencia a los aspectos formales: cuáles se refieren a la situación argumentativa, qué tipo de lenguaje se utiliza en el informe y en el anuncio, qué otras marcas formales aluden a los elementos del anuncio.

El documento A11, *Revisión del informe*, sigue la estructura del anterior. Se plantea, sin embargo, de manera más detallada, y reclama la localización en el texto de los apartados que forman la estructura y de las marcas formales propias del informe modelo. Esta tarea de localización se combina con la lectura valorativa del texto-borrador producido, primero de manera global y en un segundo momento por apartados. Se insiste en una última lectura global para corroborar o modificar la primera lectura, y sirve de juicio sobre el grado de convencimiento del documento.

Condiciones de utilización de la pauta

Cada grupo revisa su propio texto con ayuda de las pauta durante dos sesiones de clase. La aplicación de la pauta provoca la reescritura del texto con la incorporación de las modificaciones sugeridas por la tarea de revisión.

Impresiones sobre el uso de la pauta

a) *grado de complicación en la utilización*

El hecho de señalar sobre el texto —al margen, a base de subrayados o con otros procedimientos— y el hecho de reseñar, escribiéndolos en la misma

pauta, algunos elementos del texto obliga a una lectura distanciada y minuciosa del borrador, que no siempre produce el efecto buscado. Esta circunstancia demora y complica enormemente la revisión del texto.

La insistencia en el detalle convierte la pauta en un ejercicio de preguntas que reclaman respuestas escritas con la intención de guiar y obligar a la relectura y a la reflexión. Sin embargo, se convierte en la obligación de llenar el cuestionario que la pauta propone y que es el documento que deja constancia de haber efectuado la revisión. Esto provoca, a su vez, un alejamiento respecto de la visión global. Otro de los inconvenientes de la pauta es la dificultad del vocabulario utilizado, proveniente tanto del mundo de la publicidad —todavía no lo suficientemente tratado para dominarlo— como del ámbito discursivo de la argumentación: tesis, argumentador, argumentado, etc.

Las circunstancias expuestas obligan a la profesora a resolver frecuentes consultas de los grupos y, en ocasiones, dichas consultas llegan a resolverse con explicaciones generales para clarificar algunos de los conceptos utilizados.

b) *Desequilibrio entre las operaciones concretas que se exigen y la revisión efectiva del texto*

Probablemente existe una justificación para el tipo de pauta que se ha elaborado para la revisión del informe: la edad y los hábitos de trabajo de dichos alumnos exigen la máxima concreción en las tareas encomendadas; la dificultad de la situación discursiva planteada en la simulación requiere también un análisis detallado. El acento en el detalle es, quizás, desproporcionado en relación a las preguntas de la pauta que invitan a la modificación del texto: intentan despertar, al final de cada apartado, una acción consecuente con el resultado del análisis, pero no obligan a la modificación del texto hasta el final de la acción de revisar, cuando la visión de los eventuales problemas parciales se ha difuminado con nuevas demandas de detalle.

c) *Reacciones positivas*

A pesar de los inconvenientes citados, el uso de la pauta de revisión se ha manifestado como positivo en los siguientes aspectos:

Modificaciones en el texto

- Los alumnos han detectado lagunas en el texto producido, sobre todo la referencia a la negociación inicial agencia/fabricante-cliente.
- La pauta ha contribuido a la reescritura de alguno de los apartados del informe en el sentido de presentar la descripción del anuncio desde una óptica argumentativa.

Aportaciones al conocimiento textual

- La pauta les ha inducido a reflexionar sobre la diferencia entre descripción-explicación y justificación.
- La utilización del vocabulario específico de las situaciones argumentativas ha contribuido a aclarar los dos planos discursivos que el informe incluye.
- Las preguntas sobre las marcas formales referidas al argumentador del informe han obligado a una revisión sobre las personas verbales y a una reflexión explícita sobre la cohesión textual.
- La pauta les ha hecho tomar conciencia de su posición como enunciadores y de la formalidad de la situación discursiva que se plantea, y ello les ha obligado, en muchos de los grupos, a dar un tono más formal a su discurso como representantes de la agencia.

7.4. ENV

7.4.1. *Características del centro y del grupo de alumnos/as*

El centro

La secuencia se experimentó en una escuela pública que impartía, en el curso 1994-1995, las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, la educación primaria y los cursos de 7.º y 8.º de EGB, que en estos momentos se convierten en educación secundaria obligatoria.

Esta escuela pública proviene de una Cooperativa de maestros y maestras que pertenecía al grupo de escuelas del CEPEPC, que se integró a la red pública de enseñanza hace una década aproximadamente. Está situada en un pequeño núcleo del municipio de Barcelona, en la montaña de Collserola, y sus alumnos residen en un 60 por 100 en dicho núcleo y el restante 40 por 100 se traslada cada día desde el núcleo de Barcelona o de las poblaciones del entorno. Las familias de los alumnos pertenecen a grupos sociales variados

—trabajadores autóctonos catalanes de clase media, emigrantes del sur de España asalariados y residentes de clase alta que se han trasladado desde Barcelona—; de todas formas, predominan las familias de clase media alta, con padres y madres de profesiones liberales.

La enseñanza de la lengua y la literatura en el centro

En este centro se ha dado desde siempre mucha importancia a la enseñanza de la lengua. Se posibilita y estimula la comunicación y la expresión de los alumnos desde el inicio de la escolarización. Para la enseñanza de la lectoescritura se sigue el método natural, es decir que se escribe y se lee lo que los niños y niñas quieren comunicar a los demás referente a experiencias vividas, observaciones, problemas, interpretaciones de imágenes, etc. En cursos posteriores, estos mismos alumnos escriben cuentos, poemas, cartas, descripciones, observaciones y conferencias. Es muy habitual escribir para leer posteriormente el texto a los compañeros o bien para publicar en una revista. En todas las clases, el alumno primero revisa y comenta el texto que está produciendo de manera individual con el profesor. Más tarde, lo lee delante de la clase y son los demás compañeros quienes dan su opinión y comentarios.

Complementando las tareas de escritura, los alumnos leen y comentan textos de autor y textos sociales. En los ratos de biblioteca, son ellos quienes escogen libremente los libros que quieren leer. Hasta 5.º curso de primaria, los alumnos tienen unos espacios de «trabajo libre» en los cuales pueden escoger la actividad a realizar: varias opciones están vinculadas con la redacción de tipos de texto diversos. A partir de 6.º curso, los trabajos de escritura se vinculan más al área de lengua, si bien en las asignaturas de sociales y naturales los alumnos escriben también, sobre diferentes temas, textos complejos de tipo expositivo.

Asignatura en la cual se ha realizado la experiencia

La asignatura de Lengua Catalana de 8.º de EGB era de tres horas y media semanales. Durante estas horas se trabajaron distintos bloques de contenidos de expresión oral y escrita, de comprensión oral y escrita y de trabajo sistemático de gramática y ortografía.

En este curso se trabajaron distintos géneros literarios: la poesía, el cuento, la novela, las fábulas y el teatro. Además, se abordó el estudio de géneros no literarios como la publicidad, las cartas y los textos de opinión. El aprendizaje de estos distintos tipos de discurso se planteó a partir de secuencias didácticas relacionadas con actividades reales de los alumnos y que enlazaban con sus

intereses y preocupaciones del momento. En cada secuencia se hizo un trabajo de análisis y de reflexión sobre textos modelo y un trabajo de producción personal o de grupo.

El grupo de alumnos

El grupo de alumnos y alumnas del curso donde se experimentó la SD analizada se puede definir a partir de las características del alumnado de la escuela, explicadas más arriba. Estaba formado por un grupo de 24 chicos y chicas de 8.º de EGB. La lengua mayoritaria era el catalán, si bien un pequeño porcentaje de ellos tenía la lengua castellana como lengua familiar. La lengua habitual en la escuela, en las horas de clase y en la relación informal, es el catalán.

7.4.2. *Objetivos y contenidos de la sentencia didáctica*

Objetivo discursivo

Escribir un artículo de opinión para un periódico en el cual se expresará la opinión sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas en la etapa escolar.

Objetivos de aprendizaje

- Establecer la propia tesis.
- Informarse para razonar los propios argumentos y para justificarlos de manera objetiva.
- Identificar la intención de un texto argumentativo.
- Producir argumentos distintos a favor de una tesis y ordenarlos según su fuerza argumentativa.
- Determinar la situación desde la que tendrá lugar el debate argumentativo y establecer las condiciones formales que esta situación requiere.
- Adecuar la argumentación al contexto: destinatarios, intención...
- Defender la propia opinión y tener en cuenta las de los demás.
- Relacionar argumentos y contraargumentos.
- Adecuar el texto a la forma canónica de la argumentación.
- Utilizar la concesión y la refutación como formas de contraargumentación.
- Reconocer los elementos implícitos de un texto y justificarlos según a quien vaya dirigido.

Contenidos de aprendizaje

Conceptos:

- Características de los textos de opinión.
- Elementos de la argumentación: argumentos, clases de argumentos, contraargumentos, propuestas, opiniones.
- Conectores de ordenación y conectores que expresan una relación lógica.
- La concesión y la refutación.
- La comunicación explícita e implícita.
- La diferencia sexo/género.

Procedimientos:

- Establecimiento de la propia tesis.
- Búsqueda de información para construir los propios argumentos y justificarlos de manera objetiva.
- Identificación de un texto argumentativo y de sus elementos constitutivos.
- Análisis de la situación argumentativa para identificar sus componentes y adecuar el propio texto.
- Utilización de la argumentación y contraargumentación en los propios textos.

Valores y normas:

- Saber mantener razonadamente el propio punto de vista.
- Valorar la necesidad de la información para proporcionar un soporte riguroso a las opiniones personales.
- Interesarse por los puntos de vista distintos, valorarlos críticamente y rebatirlos respetuosamente.
- Rechazar cualquier situación de discriminación por razón de sexo.
- Espíritu crítico hacia todas aquellas situaciones que respondan a un estereotipo cultural derivado de la división de género sexual.

7.4.3. *Desarrollo general y por fases y organización*

La secuencia didáctica se desarrolló cronológicamente a lo largo de ocho sesiones, siguiendo las seis fases que a continuación se describen y cuyo esquema puede verse en la figura 15.

Fase 1: Presentación de la tarea:

Se trata de formular la propuesta de trabajo o de la actividad y conseguir que los alumnos se impliquen en ella.

- Presentación de la actividad.
- Ejemplo de una situación comunicativa equivalente.
- Comunicación de los objetivos y de los contenidos que se consideran necesarios para la representación de la tarea.

Fase 2: Elaboración de los contenidos temáticos y texto inicial:

Se crean situaciones a partir de distintos instrumentos y materiales para una apropiación del tema con toda su complejidad.

Los alumnos elaboran un texto inicial para explorar:

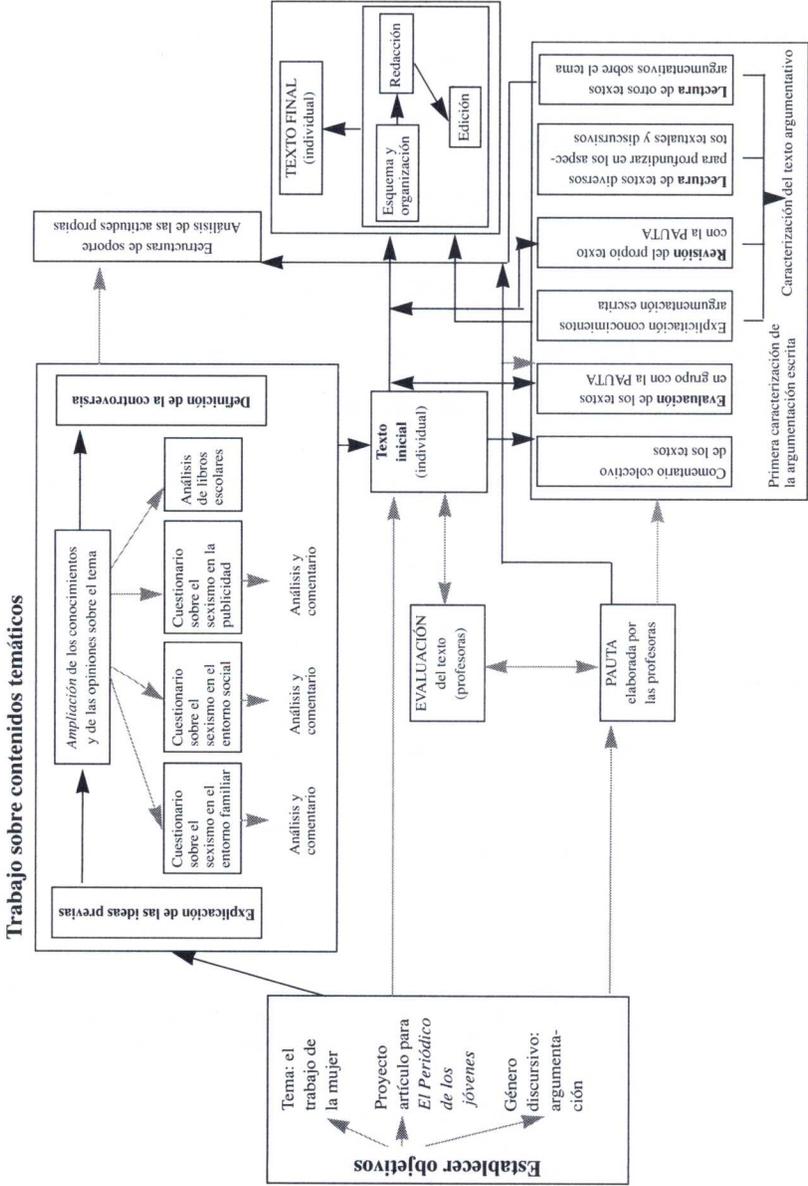
- Los conocimientos previos.
- La situación de las distintas personas del grupo.
- La comprensión de la tarea.

Fase 3: Trabajo en grupo sobre los textos iniciales:

Lectura, comprensión y análisis de los textos iniciales a través de dos sesiones de trabajo:

- Comparación de textos y elaboración de una primera pauta de elementos pertinentes y característicos de un texto argumentativo.
- Aplicación de estas pautas a los textos iniciales y reelaboración de las pautas de análisis para convertirlas en guía para la redacción.

ENV. *Proceso de desarrollo de una secuencia didáctica sobre la argumentación escrita.*



Trabajo sobre los aspectos discursivos y textuales

Fase 4: Observación y análisis de textos modelo:

Con estos análisis se pretendía recapitular los contenidos de tipo temático y estructural que ya se habían introducido, a la vez que profundizar en los aspectos con los que estaban menos familiarizados los alumnos.

Los textos tomados como modelo de análisis eran artículos escritos por alumnos de sus mismas edades.

Fase 5: Trabajo sistemático sobre los contenidos:

Con el fin de facilitar estrategias de ayuda para la redacción de los textos, se llevó a cabo un trabajo a base de ejercicios, focalizado en los aspectos siguientes:

- Textuales.
- De reflexión gramatical.
- De eficacia estilística.

Fase 6: Redacción del texto definitivo:

Con la ayuda de la pauta elaborada por los mismos alumnos, se procede a la elaboración del texto final de forma individual.

Fase 1: Presentación de la tarea

La profesora propuso la tarea de escribir un artículo de opinión para un periódico de Catalunya en su edición especial para los centros educativos. Los alumnos conocían bien esta publicación y las características de los artículos que allí se publican, ya que habitualmente es leída y comentada en clase.

El tema a tratar había sido escogido por los alumnos con anterioridad, si bien formulado de una manera bastante imprecisa: «hablar del machismo y del feminismo». Por este motivo, se dedicó tiempo y esfuerzo a precisar el tema hasta que quedó formulado de la siguiente manera: *¿Nos preparamos los chicos y las chicas para tener las mismas oportunidades en la vida adulta?*

En esta fase se proporciona a los alumnos un artículo, cuya lectura y comentario permite llevar a cabo una reflexión sobre:

- el concepto de familia y los cambios que actualmente está sufriendo (se da el caso de que la mayoría de alumnos de la clase no vive habitualmente con el padre y la madre, sino solamente con la madre);
- el trabajo de la mujer fuera de casa y la doble jornada;
- el concepto de género y la problemática que surge a partir de las ideas de igualdad y diferencia.

Para seguir esta reflexión, se propone a los alumnos unas pautas de observación sobre su entorno familiar y sobre el entorno social. Con la reflexión que supone rellenar estas pautas, se procede a un debate-comentario que permite complementar y matizar las percepciones iniciales.

Fase 2: Elaboración de los contenidos temáticos y texto inicial

La necesidad de facilitar más instrumentos para la reflexión y elaboración del texto es el motivo por el cual en esta fase se decidió profundizar en la asimilación de los contenidos temáticos. A partir de nuevas lecturas y de nuevas pautas de análisis sobre distintas realidades que nos rodean, se plantearon aspectos como los estereotipos sociales y el androcentrismo presente en nuestro sistema de valores.

Después de estas sesiones centradas en el tema, se procede a la elaboración de un texto individual. Antes de iniciarlo, la profesora dirige una revisión de los aspectos temáticos trabajados hasta el momento y recuerda los parámetros de la situación en que se publicará este artículo.

Las profesoras efectúan un análisis de los textos de los alumnos a partir de los siguientes ítems:

- ¿Se define el punto de vista?
- ¿Cuáles son sus argumentos?
- ¿Tiene en cuenta opiniones contrarias?
- ¿Utiliza elementos que respalden su argumentación?, ¿de qué tipo?
- ¿Pone ejemplos?, ¿son pertinentes?
- ¿El texto está estructurado correctamente?
- ¿Utiliza conectores?

Fase 3: Trabajo en grupo sobre los textos iniciales

Se comentan las características generales de algunos textos de los alumnos antes de devoverlos. En estos comentarios se destacan aspectos que ya han

sido trabajados con anterioridad. Se trata de que se familiaricen con los elementos formales de la argumentación.

Con la ayuda de una pauta, los alumnos analizan por grupos los textos de los compañeros. En esta actividad, la interacción grupal proporcionó una interesante fuente de aprendizaje que permitió la apropiación de los conceptos trabajados y la contrastación de dichos conceptos en los distintos textos que se analizaban.

Fase 4: Observación y análisis de textos modelo

La finalidad de las dos sesiones que constituyeron esta fase era:

- Revisar las pautas de análisis de los textos, de forma que permitiera construir un documento de ayuda para la confección del texto final.
- Completar la explicitación de los elementos formales y de contenido de los textos argumentativos, vistos ya cuáles eran los aspectos menos asumidos por los alumnos.

Se proporcionaron textos de opinión escritos por alumnos de edades parecidas a las suyas. En un caso trataban el tema de la conservación de las especies en peligro de extinción. Los segundos se referían a un tema relacionado con el de la SD que se trabajaba: la separación de sexos en la práctica del deporte. Estas sesiones sirvieron para retomar, ampliar y matizar aspectos anteriores, tanto referidos a los contenidos temáticos como a las características estructurales del texto.

Fase 5: Trabajo sistemático sobre los contenidos

En esta fase se realizaron una serie de ejercicios a partir de textos para analizar o completar a partir de unas consignas. Se realizaron en pequeño grupo y posteriormente se pusieron en común.

Fase 6: Redacción del texto definitivo

Se pidió a los alumnos que realizaran el texto definitivo. Para eso, volvieron sobre su texto inicial y tuvieron en cuenta lo que se había aprendido durante las sesiones anteriores, referente al tema —machismo y feminismo— y referente a la estructura del texto argumentativo. Se les advirtió que revisaran el material

y que antes de escribir el texto se hicieran un esquema para organizar su proceso de escritura.

Una vez realizado el esquema que reorganizaba su texto, lo escribían de nuevo. Aunque fuera un texto definitivo, se les decía que podían hacer un borrador para trabajar sobre él y conseguir un producto final mejor.

Cuando terminaban el texto, lo revisaban individualmente. Algunos pedían que lo leyeran las profesoras y comentaran con ellos lo que pensaban. Aquí empezaba un proceso de relecturas y comentarios sobre el texto, que en muchos casos hacía emerger la presencia todavía de dudas o de aspectos poco claros que en las conversaciones sucesivas se iban solucionando.

Finalmente se leyeron los textos definitivos al resto de la clase y se terminó el trabajo. No se creyó oportuno escoger los textos para enviar al periódico porque los alumnos parecía que ya estaban cansados de este tema y se dejó para hacerlo en otra ocasión.

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y DE REVISIÓN

8.1. Las tareas y los grupos analizados

Este capítulo constituye el núcleo del análisis de los procesos de producción y de revisión textual con la ayuda de los instrumentos elaborados por las profesoras o por el grupo de clase con estas finalidades. Para centrar este análisis recordaremos de forma sintética las características más destacadas de los textos que debían escribir los alumnos. A continuación destacaremos con más detalle los textos y borradores escritos por los alumnos a lo largo de la SD en grupo o individualmente. El proceso de producción y de revisión de estos textos elaborados en colaboración en las escuelas BIX, SFB y EPB fue registrado por medio de audiotape. Los protocolos obtenidos de este registro constituyen la base del análisis que exponemos en este capítulo.

Durante la SD, cada grupo de alumnos y alumnas de los distintos centros escribió un texto. Si bien todos pertenecían al discurso argumentativo, en cada SD el texto que se definía tenía diferentes características (ver fig. 16).

Los alumnos de todos los grupos elaboraron distintos borradores y textos previos al que se consideró definitivo. Sin embargo, no todos tuvieron un comportamiento idéntico ni utilizaron los mismos instrumentos, como puede apreciarse en el cuadro siguiente (fig. 17).

Fig. 16. Características de los textos escritos durante la SD

Centro	Género textual	Tipo de discurso	Objetivo del texto	Destinatario	Contenidos temáticos
<i>BIX</i>	Artículo de opinión	Argumentativo	Publicación	Compañeros de clase	El trabajo de la mujer
<i>SFB</i>	Artículo de opinión	Argumentativo	Publicación	Lectores de una revista dirigida a gente joven	El trabajo de la mujer
<i>EPB</i>	Informe de agencia	Argumentativo	Simulación	Fabricantes del tabaco CAMEL	Contenidos del pacto entre la agencia publicitaria y los fabricantes
<i>ENV</i>	Artículo de opinión	Argumentativo	Publicación	Lectores de un periódico dirigido a jóvenes	El trabajo de la mujer

Los datos que tendremos en cuenta para el análisis son:

- 1) En los grupos de las escuelas BIX, SFB, y EPB, los protocolos de las interacciones verbales de los alumnos correspondientes a dos momentos de la SD:
 - El proceso de producción del borrador (codificados con una P)
 - El proceso de revisión de este borrador con la ayuda de una pauta, que en algunos casos se convierte en reescritura del texto final (codificados con una R).
- 2) En los grupos de la ENV, las respuestas individuales a unos cuestionarios sobre el proceso de producción textual y sobre el proceso de aprendizaje seguidos.

De cada clase correspondiente a los tres primeros centros (BIX, SFB, EPB) se han escogido aleatoriamente dos grupos (etiquetados con las cifras 1 y 2) de dos o tres alumnos/as que redactaban juntos. Se han transcrito los diálogos que tuvieron lugar en las sesiones de clase en que se llevaban a cabo las tareas señaladas y se han tenido en cuenta también el borrador y el texto final. Para el cuarto centro (ENV) se ha partido de los textos sucesivos producidos por los alumnos y de los cuestionarios individuales de autoevaluación del proceso, de los cuales se han escogido seis.

Para la interpretación de los datos obtenidos a través de los diálogos transcritos y a través de los cuestionarios, se ha tenido en cuenta el desarrollo de

Fig. 17. Tareas de redacción de textos durante la SD

	Texto o borrador previos	Borrador (o texto inicial)	Texto definitivo
BIX	<i>Texto inicial individual.</i> — Sin pauta. — Anterior a cualquier otra actividad.	<i>Borrador en grupo.</i> — Sin pauta. — Trabajo previo sobre las características del texto argumentativo.	<i>Revisión del borrador en grupo.</i> — Con PAUTA de análisis que se debe cumplimentar y que contiene indicaciones para señalar en el texto los elementos que se piden. <i>Redacción final individual.</i>
SFB	<i>Texto inicial individual sobre el tema del proyecto.</i> — Sin pauta. — Trabajo previo sobre las características de la argumentación.	<i>Borrador en grupo.</i> — Con ESQUEMA a partir del trabajo sobre la estructura de un texto de opinión, hecho por la profesora en la pizarra y copiado por cada alumno.	<i>Revisión del borrador en grupo y redacción definitiva.</i> — Con PAUTA de análisis del texto que no contiene indicaciones para operar sobre el texto que han escrito y que no se debe cumplimentar.
EPB	<i>Borrador previo individual.</i> — Sin pauta, pero con información sobre las características de un informe de agencia publicitaria. — Con texto anterior de descripción del anuncio.	<i>Borrador en grupo.</i> — Con la ayuda de un ESQUEMA sobre la estructura de un informe de agencia.	<i>Revisión del borrador en grupo y redacción definitiva.</i> — Con PAUTA de análisis del texto que se debe cumplimentar y que contiene indicaciones para operar sobre el texto que han escrito señalando los elementos que pide y realizando cambios.
ENV		<i>Texto inicial individual.</i> — Trabajo previo sobre los contenidos temáticos.	<i>Revisión del texto inicial y redacción definitiva individual.</i> — Con la ayuda de una PAUTA.

la SD completa, es decir: las actividades que se han desarrollado y su secuenciación, los materiales que se han facilitado y el momento en que se ha hecho, los documentos que se han elaborado durante las sesiones de clase, las explicaciones e instrucciones dadas por la profesora, los intercambios realizados entre los alumnos, las tareas llevadas a cabo fuera del aula.

En las tres primeras escuelas partimos, pues, del análisis de seis protocolos que recogen conversaciones de los alumnos en la tarea conjunta de redacción y de los cuestionarios individuales correspondientes a seis alumnos. Con la intención de conocer mejor la actividad metalingüística y sus características, planteamos el análisis desde los siguientes puntos de vista:

- 1) Enunciados con función metalingüística que aparecen en las conversaciones durante el proceso de elaboración del primer borrador (apartado 8.2.1).
- 2) Reformulaciones en el proceso de textualización del primer borrador (apartado 8.2.2).
- 3) Referencias a los contenidos de la pauta durante el proceso de revisión del borrador y de reescritura del texto (apartado 8.3.1).
- 4) Análisis detallado del proceso de revisión y de reescritura del texto (apartado 8.3.2).

Los datos obtenidos del análisis de la SD seguida por los grupos de la escuela ENV permiten abordar la evaluación desde otro punto de vista:

- 5) Análisis de los valores afectivos y sociales que aparecen y se construyen en el proceso de escritura del texto (apartado 9).

8.2. Análisis de la actividad metalingüística en el proceso de producción del texto

La hipótesis de partida para este análisis es que la actividad de escribir activa la capacidad metalingüística y promueve el uso de la lengua como metalinguaje. Sin embargo, la hipótesis, tal como la planteábamos en el apartado 5 y de acuerdo con el marco teórico de referencia (ver apartado 4) supone también que dicha actividad no es siempre explícita y consciente, que tiene diversos niveles de manifestación que podrían corresponder a los diferentes niveles de representación del conocimiento lingüístico y metalingüístico. Con el análisis que planteamos pretendemos mostrar la cantidad y la cualidad de la actividad metalingüística en el proceso de producción y de revisión de los textos y pretendemos además mostrar que esta actividad no es aleatoria sino que está estrechamente relacionada con los contenidos de aprendizaje especificados a lo largo de las SD y con las situaciones de escritura planteadas.

Si esto es así, defendemos que esta actividad metalingüística es inherente al proceso de regulación de la producción escrita y del aprendizaje y es por lo tanto el momento esencial de evaluación formativa en el aprendizaje de la composición escrita.

Con estos objetivos hemos analizado los aspectos 1, 2 y 3, especificados más arriba. Referidos al proceso de producción tenemos en cuenta los enunciados explícitos con función metalingüística y las reformulaciones en el proceso de textualización.

8.2.1. *Enunciados con función metalingüística*

En esta parte del análisis consideraremos los enunciados explícitos tanto si están formulados en términos específicos (1) como si se formulan sin el recurso a términos lingüísticos (2), y tanto si la formulación es adecuada (3) como si no lo es (4) (ver ejemplos en la figura 18).

Fig. 18. Ejemplos de enunciados con función metalingüística

- | |
|--|
| <p>1) Comencem amb els destinataris, o què? o amb l'objectiu? Què fem?</p> <p>2) Aquests o aquest? No, ja, ja, però aquests o aquest? (...) Aquest o aquests?</p> <p>3) És que... al fer-ho, al dir-ho en futur no sé què m'he imaginat, com si l'anunci no estigués fet encara.</p> <p>4) ...<i>esmentat abans</i>. Va amb b alta o...?
 — Em sembla que va amb b.
 — Espera't (...). Sempre em passa. Va, és igual, amb v baixa.</p> |
|--|

El interés que nos mueve al analizar estos dos tipos de enunciados no es únicamente constatar la cantidad o el nivel de la actividad metalingüística, sino que, desde el punto de vista didáctico, nos interesa conocer cuáles son los contenidos de esta actividad.

Existen pocas categorizaciones que puedan servir de referencia. Hemos tomado como punto de partida la propuesta de Defrance (1994) y la hemos adaptado a las necesidades de nuestra investigación, dejando de lado, de momento, los enunciados sobre los contenidos temáticos. Nuestra propuesta es la siguiente:

1. Enunciados sobre los elementos discursivos: enunciadorees, destinatarios, función del texto e intención (D).
2. Enunciados sobre la estructura del texto (ET).

3. Enunciados sobre aspectos lingüísticos: cohesión textual, léxico, sintaxis de la frase, etc. (L).
4. Enunciados sobre ortografía y puntuación (O/P).
5. Enunciados valorativos (V).

Resultados

Los cuadros de las figuras 19 y 20 resumen los resultados referidos a los diferentes tipos de enunciados metalingüísticos (EM) de los seis grupos analizados.

Fig. 19. Intervenciones con enunciados metalingüísticos (EM)

		D	ET	L	O	P	V	Totales
<i>BIX-1-P</i>	Intervenciones	29	49	37	15	9	2	141
	Sec. de int.	7	16	6	10	7	2	49
	Media de int./sec.	4,1	3	6,1	1,5	1,2	1	2,9
<i>BIX-2-P</i>	Intervenciones	10	8	6	0	—	1	25
	Sec. de int.	7	3	3	0	0	1	14
	Media de int./sec.	1,4	2,6	2	—	—	1	1,7
<i>SFB-1-P</i>	Intervenciones	8	94	35	30	15	7	189
	Sec. de int.	5	24	8	8	5	7	67
	Media de int./sec.	1,6	3,9	4,3	3,7	3	1	2,8
<i>SFB-2-P</i>	Intervenciones	1	36	0	0	2	0	39
	Sec. de int.	1	10	0	0	2	0	13
	Media de int./sec.	1	3,6	—	—	1	—	3
<i>EPB-1-P</i>	Intervenciones	5	92	41	3	11	3	155
	Sec. de int.	4	19	12	1	10	3	48
	Media de int./sec.	1,2	4,8	3,4	3	1,1	1	3,2
<i>EPB-2-P</i>	Intervenciones	7	85	42	3	7	1	145
	Sec. de int.	6	26	9	1	6	1	49
	Media de int./sec.	1,1	3,2	4,6	3	1,1	1	2,9

Intervenciones: Turnos de palabra de los alumnos (en los cuales hay enunciados metalingüísticos).
 Sec. de int.: Secuencias de intervenciones, es decir, grupos de intervenciones en que se habla de la misma cuestión.

Media de int./sec.: Media de intervenciones por secuencia.

Fig. 20. Porcentaje de intervenciones con enunciados metalingüísticos (EM)

	Total intervenciones	Intervenciones EM	Porcentaje EM
<i>BIX-1-P</i>	471	141	25,8
<i>BIX-2-P</i>	227	25	11
<i>SFB-1-P</i>	952	189	19,85
<i>SFB-2-P</i>	674	39	5,8
<i>EPB-1-P</i>	871	155	17,6
<i>EPB-2-P</i>	923	145	15,7

Comentario de los resultados

Todos los grupos formulan enunciados metalingüísticos explícitos, pero no todos lo hacen en la misma proporción. Los dos grupos con un porcentaje menor de EM presentan dos tipos de comportamientos distintos: 1) Las chicas del grupo BIX-2 casi no discuten sobre el texto que escriben. Vemos que es el grupo con un número más bajo de intervenciones, y veremos también que es el grupo que menos reformula colectivamente el texto. Una de las chicas del grupo va formulando las frases que propone para escribir y las otras las aceptan sin plantear cambios, o bien las escribe directamente sin que aparezcan de forma oral.

2) Los chicos del grupo SFB-2, en cambio, hablan mucho pero sus conversaciones giran alrededor de los contenidos temáticos del texto, seguramente porque sus opiniones son distintas de las que presuponen en el resto de la clase; así, su máxima preocupación está centrada en valorar si en el texto van a poder defender una opinión que les hará quedar mal delante de los compañeros y compañeras y de la profesora.

Destaca el alto porcentaje de EM del grupo BIX-1. Al contrario que el grupo anterior, estas chicas discuten poco sobre el tema y en cambio su tarea se centra en producir un texto con las características trabajadas a lo largo de la SD. Les preocupa también hallar las palabras adecuadas para un registro escrito formal en catalán.

Los otros grupos (SFB-1, EPB-1 y EPB-2) también centran su atención en los aspectos formales y discursivos del texto, de manera equilibrada con la discusión sobre los contenidos y, además, son los grupos en que la actividad de textualización en colaboración será más extensa, como veremos al analizar las reformulaciones.

De los resultados del análisis del contenido de los EM llama la atención que en casi todos los grupos el número más elevado de enunciados y de secuencias de enunciados metalingüísticos explícitos se refieren a la estructura del texto. Una interpretación parece plausible: en todos los casos este aspecto constituyó el centro de la SD y además era el que ofrecía unos términos específicos nuevos para todos los alumnos. Para hacerlos operativos debían ser conscientes de ellos y discutirlos. La longitud media de las secuencias de intervenciones sobre la estructura es en general de las más altas, lo cual demuestra que los problemas para ajustar el texto a la estructura propuesta son fuente de discusión o deliberación entre los miembros del grupo. La conversación sobre estos conceptos constituía la herramienta para elaborarlos y para interiorizarlos.

Es interesante observar el escaso número de enunciados sobre problemas ortográficos o de puntuación. Parece evidente que en el momento de la primera redacción del texto estos problemas quedan en un segundo término.

Los contenidos de los enunciados categorizados como lingüísticos son de tipo muy diverso. Muchos se refieren al léxico, sea para precisar algún término, para encontrar la palabra en catalán (tanto por parte de los catalanoparlantes como de los castellanoparlantes), o para buscar la palabra más adecuada al registro que consideran adecuado; algunos se refieren a cuestiones de tipo morfosintáctico, aunque raramente utilicen términos gramaticales. En un análisis posterior, sería interesante analizar con más detalle estos enunciados.

En una primera lectura parece extraño que el número de enunciados sobre contenidos de tipo discursivo, también nuevos para estos alumnos y que podrían verse favorecidos por la situación real o de simulación en que se encuentran inmersos, sea relativamente bajo en todos los grupos. De todas formas, los datos que nos ofrece el análisis de lo que denominamos reformulaciones mostrará la estrecha relación entre los contenidos lingüísticos y los discursivos de la actividad metalingüística, aunque no consituyan EM explícitos.

8.2.2. *Las reformulaciones en el proceso de producción de los borradores o textos iniciales*

El proceso de textualización, es decir, el que consiste en dar forma lingüístico-textual a los contenidos que se decide incorporar al texto, merece un análisis especial en nuestra investigación sobre los procesos de producción en grupo. Parece claro que los textos de los alumnos son elementos fundamentales para conocer el nivel de aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, es imposible descubrir y comprender la complejidad de los procesos y operaciones subyacentes a partir únicamente de su análisis. Por otro lado, los estudios sobre los procesos redaccionales han puesto énfasis en las operaciones de niveles

más altos: planificación de los contenidos, del discurso, anclaje del texto, revisión, etc. Así pues, hay pocos estudios sobre la operación específica de dar forma lingüística al texto, es decir, de encontrar las palabras que expresan los contenidos que se ha decidido escribir y ponerlas una detrás de otra en un proceso de linearización que vaya trabando el texto como una unidad de significado. No parece arriesgado afirmar que el acceso a dicho nivel es uno de los más difíciles por las características de las operaciones que en los sujetos expertos están en gran parte automatizadas y, por lo tanto, el escritor no las hace conscientes.

En las situaciones de producción en grupo, muchas de las operaciones que constituyen la textualización aparecen en la superficie por diversos motivos: la necesidad de llegar a un acuerdo, el reparto de roles entre los miembros del grupo (unos escriben, mientras otros controlan la producción en aspectos muy diversos: adecuación léxica, ortografía, precisión en el uso de las palabras, relación del contenido con el significado global del texto, etc.).

En una investigación anterior, Camps (1994a) identificó dos tipos de enunciados en el proceso de textualización: *texto intentado (Ti)*: enunciados orales formulados para ser escritos, y *texto escrito (Te)*: consistentes en enunciados orales que acompañan la acción de escribir. Las funciones de unos y otros son diversas: proponer texto, aceptar el texto propuesto por otro, dictar el texto, repetir el texto que otro ha dictado para constatar que lo tiene en cuenta, subvocalizar el texto mientras se está escribiendo, leer la parte de texto acabada de escribir, recordar lo que se acaba de escribir para enlazar la propuesta posterior, etc. Estos enunciados están estrechamente relacionados en el proceso de textualización.

Estos enunciados están estrechamente interrelacionados y son difícilmente separables. En el proceso de formulación de propuestas y de reformulación la cooperación entre los miembros del grupo acostumbra a ser estrecha y el enunciado escrito al final es el resultado de la aportación de todos o de más de uno de ellos en un trabajo intenso de búsqueda de las palabras adecuadas y de las estructuras sintácticas que expresen mejor lo que quieren decir y, muy a menudo, cómo decirlo. En muchas ocasiones la voz de uno se confunde con la de otro en un fluir de formulaciones, reformulaciones y aceptación; en otras hay competencia para imponer cada uno su propuesta; en ocasiones las reformulaciones se acompañan de comparación y evaluación explícita de la propuesta, en otras se acompaña de enunciados metalingüísticos explícitos para razonarla. Veamos (fig. 21) el episodio en que se escribe la frase: «*Principalment aquests últims, ja que el preu és bastant elevat i això provoca que siguin menys els joves que el compren*», que figura en el texto final.

Al analizar los episodios de textualización se observa que el lenguaje que acompaña al *Ti* es muy diverso en cantidad y calidad. A menudo se encuentra

Fig. 21. Episodio de textualización en colaboración (EPB-1)

- 370: O. ... *principalment aquests últims perquè el preu no sé què no sé quantos...*
 371: X. Sí.
 372: O. (proposa)... *tot i que no cal descartar els joves, perquè... l'esperit d'aventura de Camel... doncs... inspira... així... joventut, per exemple.*
 373: X. Sí, sí, ja (proposa). *Principalment aquest últim...*
 374: O. XXX.
 375: X. (escriu) *Aquests o aquest? No, ja, ja, però aquests o aquest? (...) Aquest o aquests?*
 376: O. *Aquests.*
 377: X. *Aquest o aquests...?*
 378: O. *Aquests, no: aquest. Bueno és igual.*
 379: X. *És igual. (Repeteix en veu alta per sentir com sona.) Aquest últim..., no: aquests últims, coma.*
 380: O. *Aquests...*
 381: X. (escriu)... *últims... sobre (-). Ah, no principalment aquests últims, coma.*
 382: O. (proposa) ... *ja que...*
 383: X. (repren la proposta i continua) *ja que el preu és bastant alt...*
 384: O. *Posem-ho amb paraules científiques, o... elevat, o...*
 385: X. (accepta la proposta) ... *és bastant elevat.*
 386: O. ... *bastant elevat... i els joves dávui en dia no... (riuen).*
 387: X. *Has semblat la meva àvia, tia. ... és bastant elevat i... i...*
 388: O. ... *i...*
 389: X. *i bastant (pronunciat amb fonètica castellana) 'inalcanzable', com es diu?*
 390: O. (pronunciat amb fonètica catalana) 'inalcalsable' (riuen).
 391: X. 'Inalcansable' no. *A veure.*
 392: O. *Bastant elevat... i... i això*
 393: X. (proposa) ... *i això provoca... i això provoca...*
 394: O. ... *que disminueixi... bueno... que...*
 395: X. ... *que els joves...*
 396: O. ... *que siguin menys els joves que el compren.*
 397: X. (escriuint)... *menys els joves que el compren.*
 398: O. Punt.

la reformulació directa sin ningún tipos de comentario ni justificación, en ocasiones formulada por el mismo sujeto y en otras por un compañero. En el extremo opuesto, hay reformulaciones acompañadas de abundante argumentación, en ocasiones formulada en términos de metalenguaje específico. Hay ejemplos de ellos en el episodio transcrito.

Para avanzar en el conocimiento de la actividad metalingüística en este proceso de textualización hemos establecido una categorización que nos permita

describir las manifestaciones según aparezcan acompañadas o no de enunciados con función metalingüística explícita y según las características de dicha manifestación (ver fig. 22).

Fig. 22. Tipos de reformulaciones y ejemplos

Tipos de reformulaciones	Ejemplos
1. <i>Reformulación simple</i> , sin ningún paso intermedio aparente entre una formulación y la siguiente.	<p><i>EPB-1-P.</i> 218 X: Aquest anunci que presentem aa... 219 O: L'anunci que presentem en...</p>
2. <i>Reformulación con negación explícita</i> previa de la forma propuesta, o expresión de duda y que en ocasiones deriva en una intensa actividad de <i>comparación</i> entre formas, pero no va acompañada de reflexión metalingüística explícita.	<p><i>EPB-1-P.</i> 457 O: ... <i>a la gent ja esmentada fumadora</i>. No sé. Com ho veus? 458 X: <i>Fumadora</i>, no, <i>als fumadors</i>. És que <i>a la gent</i>, no, <i>als fumadors</i>... 459 O: <i>Ja esmentats</i>. 460 X: <i>Al target!</i> 461 O: Jo! 462 X: ... <i>al target, al target</i>... 463): ... <i>ja esmentat abans</i>.</p>
3. <i>Reformulación y/o comparación acompañada de reflexión metalingüística</i> pero sin usar términos metalingüísticos específicos.	<p><i>EPB-1-P.</i> 526 O: A veure... Com es veu... 527 X: A veure... En l'anunci es <i>podrà veure</i>... 528 O: Com es <i>podrà veure</i> en... Ai, no! 529 X: No, o sigui, <i>perquè com que encara no està</i>...</p>
4. <i>Reformulación y/o comparación con reflexión explícita acompañada del uso de términos metalingüísticos explícitos</i> .	<p><i>EPB-1-P.</i> 383 X: ... ja que el preu és bastant alt. 384 O: Posem amb <i>paraules científiques</i>, o.. <i>elevat</i> o... 385 X: ... és bastant <i>elevat</i>.</p>

Resultados

Fig. 23. Número de episodios de reformulación y de enunciados con reformulaciones en cada uno de los grupos

	Número de episodios de textualización con reformulaciones	Número de intervenciones con reformulaciones	Longitud media de los episodios con reformulaciones
<i>BIX-1</i>	4	68	17
<i>BIX-2</i>	5	43	8,6
<i>SFB-1</i>	6	157	26,16
<i>SFB-2</i>	4	27	6,75
<i>EPB-1</i>	18	309	17,16
<i>EPB-2</i>	15	256	17,06

Adelantaremos ahora algunas observaciones que consideramos interesantes y que nos permitirán formular algunas hipótesis en relación con el proceso de aprendizaje lingüístico en que los alumnos se hallan inmersos.

Del conjunto de reformulaciones destaca que los sujetos analizados raramente justifican en términos de metalenguaje las opciones que toman. Se encuentran muy pocos casos del tipo 4 en el interior de los episodios de textualización. Todo ocurre de forma más bien implícita o en todo caso justifican los cambios basándose en motivos no estrictamente lingüísticos. En contraste, está claro que todo el proceso es en sí mismo una actividad de tipo metalingüístico en el sentido más amplio del término (ver apartado 4). A través de esta actividad se pueden conocer algunos de los conceptos que los alumnos tienen sobre la actividad de escribir y sobre los problemas textuales que se les presentan.

Es evidente que no se puede inferir el nivel de la actividad cognitiva subyacente a estas reformulaciones, especialmente en los casos en que no hay explicitación. Es posible que en un aspecto determinado los chicos y las chicas se encuentren en un nivel puramente epilingüístico y que no tengan posibilidad de verbalizar el problema que se les presenta; pero puede ser también que lo tengan tan automatizado y sea tan compartido que no vean la necesidad de hacerlo explícito.

El número de episodios de textualización con reformulaciones es muy diferente de un grupo a otro. Esta diferencia se puede relacionar con la que se ha observado en el número de enunciados metalingüísticos de cada grupo.

Detaca el escaso número de episodios de textualización con reformulaciones y de EM en los grupos BIX-1 y SFB-2. El resultado anómalo es el del grupo BIX-2, en el cual las tres chicas que lo componen centran su actividad en la discusión de los contenidos de la enseñanza más que en el mismo texto. Algunas de estas discusiones son extensas como se comprueba por la longitud media de los episodios de reformulación, parecidos a los de los grupos EPB-1, EPB-2 y SFB-1, que centran su actividad fundamentalmente en el texto.

Sentido de las reformulaciones

El episodio transcrito más arriba (fig. 21) ejemplifica algunos tipos diferentes de enunciados metalingüísticos y algunas de las distintas funciones que estos enunciados pueden cumplir. Sin embargo, no nos detendremos en ello. El interés de nuestro análisis es aproximarnos al tipo de cambios que en este trabajo de cooperación se van formulando para intentar descubrir qué sentido tienen en relación con los objetivos de las secuencias didácticas experimentadas. Por este motivo hemos adoptado un procedimiento de representación gráfica inspirado en el propuesto por Marty (1996), en el cual se recogen únicamente los enunciados que expresan el texto intentado (Ti) o el que se está escribiendo (Te), de forma que se pueda ver claramente la relación entre los elementos lingüísticos objeto de reformulación (ver fig. 24.) Conservamos la referencia a los miembros del grupo que formulan el enunciado, lo cual permite tener la imagen de si los procesos son intrapsicológicos (los efectúa un mismo sujeto) o interpsicológicos (los efectúa otro miembro del grupo)

Fig. 24. Ejemplo de reformulación 1

566 X	<i>Això</i> <i>Això</i>	<i>ho destacarem...</i> <i>es destacarà</i>	<i>molt</i>			
568 O	<i>El preu</i>					
569 X	<i>El preu</i>	<i>destacará</i>				
570 O		<i>destacará</i>	<i>molt</i>			
572 X				<i>ja que</i>	<i>és el benefici</i>	<i>diferencial</i>
573 O	<i>El preu</i>	<i>destacará</i>	<i>molt</i>	<i>ja que</i> <i>ja que</i>	<i>és el benefici</i>	<i>diferencial</i> <i>diferencial</i>

Una de las chicas del grupo (X) inicia la frase proponiendo texto para escribir: «*Això ho destacarem molt*», refiriéndose al número que en un anuncio de tabaco que comentan indica el precio del paquete. Las dos chicas, en una situación de simulación, en la cual redacta una propuesta de campaña publicitaria para unos fabricantes de tabaco, tienen el anuncio (ya hecho) delante, pero simulan que todavía tienen que hacerlo, que lo que elaboran no es más que una propuesta. El contexto real de producción las lleva a utilizar un deíctico: «*això*», que remite directamente al dibujo del nombre del anuncio. Por otro lado, utilizan una forma personal marcada: la primera persona del plural: «*nosaltres*» (ellas como agencia publicitaria elaboraran el anuncio). Las dos reformulaciones que esta frase experimenta, la primera por parte de la misma chica que ha formulado la primera propuesta y la segunda por parte de la compañera O, se orientan a «descontextualizar» el texto respecto de la situación material de producción para adaptarlo al contexto en que se inserta el texto que escriben, es decir, a «recontextualizar»: los lectores no tendrán el anuncio delante, por lo tanto no pueden usar el deíctico; por otro lado, el nuevo contexto tiene un alto grado de formalidad, lo cual las lleva a evitar la primera persona y a utilizar una frase de tipo impersonal, más distanciada. Finalmente, y en la misma dirección de hacer desaparecer el enunciador, se suprime el valor de pasiva de la frase, con lo cual la idea de agente personal desaparece completamente de la superficie textual. El resto de la frase no presenta más problemas y la propuesta que una de las chicas formula es repetida por la otra como expresión de la aceptación en un caso (570 O) y como acompañamiento del acto de escribir, en el otro (573 O).

Fig. 25. Ejemplo de reformulación 2

903 M	<i>Solució</i>	<i>Carregar-se</i>	<i>les fanàtiques</i>	
905 P			<i>i els fanàtics</i>	
906 M	<i>Solució</i>			
908 M		<i>Treure, no, no Aniquilar</i>		
909 MA		<i>Aniquilar (amb to burlleta)</i>		
910 M		<i>Aniquilar</i>		
912 M		<i>Aniquilar</i>	<i>fanatisme fanatisme</i>	<i>masculí i femení</i>
	<i>Solució</i>	<i>Aniquilar</i>	<i>fanatisme</i>	<i>masculí i femení.</i>

En este segundo ejemplo del grupo SFB-1 (ver fig. 25) podemos ver una gradación en las sustituciones que van desde el lenguaje más coloquial al más formal en la serie de sinónimos: «*carregar-se*», «*treure*», «*Aniquilar*», al mismo tiempo que consiguen una expresión más contundente que no obtenían con la palabra «*treure*». Esta sustitución de «*treure*» por «*Aniquilar*» les obliga a sustituir «*les fanàtiques i els fanàtics*», referido a personas, por «*el fanatisme*», nombre abstracto referido a algo que puede y debe ser aniquilado, aunque para conservar la idea de que hablan de ideas que tienen personas añaden: «*masculí i femení*».

En el nivel de análisis en que nos situamos ahora, el de las reformulaciones de cada una de las frases que se van produciendo en el proceso de textualización, sin tener en cuenta las decisiones previas en los episodios de planificación, parece claro que la mayor parte de los cambios o reformulaciones que se van proponiendo tendrán relación con la estructura gramatical o con la selección léxica. Un intento de clasificarlas de acuerdo con estas dos grandes categorías nos llevó a constatar que este criterio no era relevante para los objetivos de investigación que nos proponíamos, puesto que muchos cambios léxicos en el fondo estaban motivados por las mismas causas que muchos de los cambios gramaticales. Comentaremos algunos ejemplos extraídos de los grupos de las escuelas BXI y ENV:

1) *Reformulaciones tendentes a adecuar el texto a la situación discursiva*

- | | |
|--|--|
| (1) cuidar
tenir cura | (7) per informar-te
per poder-te informar
per poder-se informar |
| (2) alt
elevat | (8) ho trobem
es troba |
| (3) surten
apareixen | (9) on expliquen
on s'explica |
| (4) intentem fer
intentem produir | (10) us volem mostrar
els mostrem |
| (5) diferents tipus de coses
diferents tipus d'elements | (11) només ocuparà una pàgina
ocuparà tan sols una pàgina |
| (6) perquè
ja que | (12) ens gastem menys diners en la campanya
la campanya surt econòmicament millor |

Los ejemplos de la columna de la izquierda corresponden a cambios de tipo léxico. Los chicos y chicas sustituyen una palabra por un sinónimo, que

en el caso de estas dos escuelas que comentamos es siempre de registro más formal. En el último ejemplo de la columna, aunque es un conector, la sustitución responde al mismo mecanismo que las anteriores: encontrar una palabra de tono más formal, que se corresponda mejor con la situación de comunicación que ellos se han representado: se dirigen a unos destinatarios adultos, en un caso desconocidos (los lectores de un periódico) y en el otro de un ámbito profesional, de negocios. El conocimiento que ellos tienen del tipo de lenguaje que es adecuado en estas situaciones les lleva a buscar, podríamos decir que sistemáticamente, este tipo de cambios.

Los ejemplos de la columna de la derecha afectan a aspectos gramaticales de la frase: impersonales en segunda persona (propios del lenguaje oral coloquial) que sustituyen por la tercera persona (ej. 7 y 8), o la sustitución de la forma personal por una impersonal (ej. 9). El mismo objetivo de evitar la primera persona preside el cambio del último ejemplo 12, pero en este caso afecta a la estructura sintáctica. En el ejemplo 10 se substituye el tratamiento familiar por un trato más respetuoso. Los ejemplos 11 y 12 muestran que el cambio de registro lleva a sustituciones que afectan tanto al léxico como a la estructura sintáctica, aunque el significado básico se mantenga.

Vemos, pues, que en todos estos casos el motivo de las reformulaciones es el mismo: conseguir un lenguaje de tono formal requerido por la situación discursiva en que se inserta el texto. Este objetivo se pone también de manifiesto en los pocos casos en que formulan enunciados metalingüísticos para justificar los cambios. Un ejemplo significativo de esta conciencia de la necesidad de adecuar el texto a la situación discursiva lo hallamos en una de las conversaciones del BIX-G1: Las tres chicas que lo producen discuten si tienen que empezar la carta al director de un periódico diciendo: «*Hola senyor*» o bien «*Distingit senyor*», considerando tanto el destinatario de la carta (el director del periódico), como el enunciador (ellas, chicas jóvenes).

Los grupos de la escuela SFB se comportan aparentemente de modo distinto, especialmente el G1. Este grupo evita de manera deliberada el uso de un lenguaje formal y orienta buena parte de sus reformulaciones a encontrar un lenguaje más directo, más coloquial, más próximo al oral, que se ajuste mejor al público joven que lo tendrá que leer y al tono informal que ellos quieren que su texto tenga (cfr. Camps y Ribas, 1996, y el apartado 8.3.2 de este mismo trabajo). Esta voluntad se opone claramente a las indicaciones que la profesora había dado oralmente y por escrito para caracterizar el texto de opinión. ¿Qué condiciona, pues, las reformulaciones?

A pesar de que el resultado es completamente opuesto al que observábamos en los grupos comentados hasta ahora, la causa de los cambios de que hablamos es exactamente la misma: adecuar el texto al contexto discursivo. Según este

grupo los destinatarios no se dejarían convencer por un texto de tono formal, distanciador, y ellos buscan que su texto sea eficaz.

El grupo SFB-2, en cambio, no se plantea de manera tan clara la cuestión del destinatario. Hemos visto además que en este grupo se producen pocas reformulaciones. Sus diálogos se centran en la discusión de los contenidos del texto.

2) *Reformulaciones tendentes a la precisión léxica*

Un segundo grupo de reformulaciones tiende a precisar el lenguaje con el resultado, en general y especialmente en los grupos SFB-1, EPB-1 y EPB-2, de compactar el contenido evitando excesivas redundancias. Podríamos formular la hipótesis de que las características del discurso para ser escrito lleva a evitar repeticiones y a compactar la sintaxis, características que Stubbs, entre otros, consideran propias de los usos escritos, frente a los orales, más redundantes. Por ejemplo:

- (13) L'eslògan que farem servir no destacarà molt
L'eslògan Ø no destacarà molt

3) *Reformulaciones para descontextualizar el texto respecto a la situación material de producción*

Otro tipo de cambios frecuentes consiste en sustituir formas que se refieren a la situación de producción por formas que hagan que el texto se independice de dicho contexto, y que, por tanto, lo hagan más adecuado al nuevo contexto de comunicación escrita. Veamos algunos ejemplos:

- (14) Això ho destacarem molt
El preu destacarà molt
- (15) aquest producte
el seu producte
el producte (tabac Camel)
- (16) que a sota hi ha el seu número de telèfon.
que a sota hi ha el número de telèfon de l'empresa

Dentro de este grupo podríamos situar aquellos cambios tendentes a afinar el uso de complementos para precisar la referencia de los elementos léxicos generales.

- (17) per la selva tropical
per la selva
per una selva
per el llac d'una selva tropical

8.2.3. *Conclusiones del análisis de los EM y de las reformulaciones*

Las conclusiones más importantes de este análisis las podemos agrupar en dos bloques: aquellos aspectos que son comunes a todos los grupos y aquellos que diferencian de manera clara unos grupos de otros.

Aspectos comunes

1. En todos los grupos se da actividad metalingüística explícita en el proceso de producción textual, especialmente en el de planificación del texto.
2. En todos los grupos el contenido de los EM se refiere en un porcentaje muy alto a los aspectos textuales o discursivos del texto. En cambio hay muy pocos referidos a ortografía o a puntuación.
3. En todos los grupos se dan procesos de textualización con reformulaciones.

Aspectos diferenciales

Las diferencias entre los grupos se dan tanto en los aspectos cuantitativos como en los cualitativos.

1. Algunos grupos (SFB-1, EPB-1, EPB-2, BIX-1) muestran una abundante actividad metalingüística mientras otros reformulan (SFB-2, BIX-2) en menor medida las propuestas de texto.
2. Desde el punto de vista cualitativo podemos destacar lo siguiente:
 - a) Los grupos SFB-1, EPB-1, EPB-2 y BIX-1 dedican mucha atención a aspectos lingüísticos del texto a diferencia de los grupos SFB-2, que dedica esfuerzo a discutir los contenidos temáticos, y BIX-2, que dedican muy poco tiempo y atención a la redacción, que escriben como trabajo casi exclusivamente escolar.
 - b) Los procesos de reformulación de los grupos SFB-1, EPB-1, EPB-2 y en parte también el de BIX-1 reflejan un intenso trabajo de colaboración entre todos los miembros del grupo, mientras que en los

otros dos grupos las formulaciones iniciales de uno de ellos apenas es reformulada por los compañeros o compañeras.

8.3. Análisis del proceso de revisión del texto

En este apartado presentamos el análisis del proceso de revisión seguido por dos grupos de alumnos, los de SFB-1 y SFB-2. Constará de dos partes:

- a) El análisis de las referencias a la pauta de revisión de ambos grupos; análisis que nos llevará a constatar y corroborar las diferencias entre ellos.
- b) El microanálisis de la generación del texto posterior a la revisión por parte del grupo SFB-1.

8.3.1. Referencias a la pauta de revisión-evaluación

El uso de la pauta se planteó en todos los centros como un instrumento facilitador de la revisión del texto. Se proponía a los alumnos que analizaran y mejoraran los borradores que habían redactado a partir de los ítems de una pauta facilitada por la profesora y elaborada a partir de los contenidos trabajados en las sesiones de clase.

En este apartado presentamos con detalle el análisis del uso de la pauta realizado por los dos grupos de alumnos del centro SFB, si bien sería interesante contrastar estos datos con los que se obtuvieran del análisis de los otros centros. De todos modos, los resultados obtenidos en uno y otro grupo son suficientemente diferenciados y nos permiten formular algunas hipótesis acerca de la incidencia de la pauta en el proceso de composición escrita.

La pauta de revisión facilitada a los alumnos contaba con diez ítems y era de tipo explicativo, es decir, consistía en una lista ordenada y jerarquizada de los contenidos trabajados sobre el texto argumentativo, utilizaba la terminología apropiada y se acompañaba de ejemplos para clarificar mejor su contenido. El análisis del uso de esta pauta nos puede ofrecer información sobre la incidencia de este instrumento de ayuda sobre el proceso de revisión y puede servir para comprender cómo los alumnos ponen en relación los conceptos trabajados durante la SD y recogidos por la pauta y el proceso de composición del texto.

Resultados y comentarios

En primer lugar, veremos en la figura 26 el número de referencias, o secuencias de enunciados, de cada grupo sobre los distintos ítems de la pauta, cuyos contenidos se hallan en la columna de la izquierda.

Fig. 26. Secuencias de enunciados referidos a los distintos ítems de la pauta

Ítem	G-1	G-2
Tesis defendida	1	11
Tesis opuesta	—	1
Contraargumentación	1	—
Argumento	1	2
Enunciador	16	2
Destinatario	2	2
Estilo	6	—
Léxico marcado	1	—
Ejemplificación	1	1
Pregunta retórica	—	—
TOTAL	29	20

El G-1 se plantea repetidamente contenidos referidos a la situación discursiva: el enunciador, el destinatario y, muy relacionado con ambos, el estilo o el tono del texto y el registro. El G-2, en cambio, se refiere la mayoría de las veces a la tesis defendida, ya que la ocupación principal de este grupo fue intentar clarificar sus propias ideas. Parece, pues, que el hecho de que se ponga más atención a unos u otros contenidos de entre todos los que recoge la pauta está relacionado con las características del grupo y con su manera particular de desarrollar el proceso de producción escrita en colaboración. De todas formas, el hecho de disponer de este documento de revisión seguramente es el detonante que permite, a cada grupo de una forma distinta, establecer relaciones entre la actividad de escritura y algunos de los contenidos trabajados en clase de manera sistemática.

Es interesante también notar (ver fig. 27) que el G-2 usa en la mayoría de las ocasiones el término metalingüístico apropiado, seguramente porque, excepto en el caso del concepto «tesis», este grupo se refiere a los contenidos trabajados como consecuencia de la lectura de la pauta. En cambio, el G-1 se refiere a los conceptos trabajados como resultado de la discusión que surge mientras se compone el texto, y por lo tanto, la mayor parte de las veces esta reflexión metalingüística no va acompañada de ningún vocabulario específico, o bien se usa un término no convencional como se puede observar en el cuadro.

Fig. 27. Uso de términos metalingüísticos

	G-1	G-2
<i>No se usa metalenguaje</i>	21	4
<i>Se usa metalenguaje</i>	Convencional: 2 No convencional: 4	Convencional: 12

Las referencias a los ítems de la pauta durante la sesión de revisión del borrador, que en el caso de los dos grupos analizados se convierte en sesión de reescritura de un nuevo texto, pueden realizarse dentro de un repertorio de operaciones que forman parte del proceso de composición escrita. Para avanzar en el conocimiento de la manera como utilizan los alumnos las pautas de revisión, hemos descrito y categorizado (ver. fig. 28) seis tipos distintos de referencias a los contenidos de la pauta, en función de cuál sea la operación que tiene lugar cuando se realiza dicha referencia.

Fig. 28. Tipos de referencias a la pauta

Operación	Descripción	Ejemplo
<i>Constatación</i>	Confirmar si un elemento está presente o no en el texto.	MA: I ens hem... i ens hem, ei!, i ens he... i ens hem deixat el destinatari, ens hem deixat alguns recursos d'argumentació eficaç... Bueno, no hem posat quasi res.
<i>Identificación</i>	Localizar un elemento en el propio texto.	P: És que la dona té dret a treballar fora... igual que l'home, aquesta és la tesi.

Operación	Descripción	Ejemplo
<i>Discusión del concepto</i>	Discutir el mismo contenido conceptual que se recoge en la pauta.	<p>M: 2 = No, per exposar que treballin els dos sexes = .</p> <p>MA: No, = per exposar... algo = ...</p> <p>MA: ... Per exposar el tema. No per criticar ni per...</p> <p>P: No, no. És que =és un text d'opinió = , hem d'opinar...</p> <p>M: = XXX = sí, sí, sí, has d'opinar, lo que sigui, però has d'opinar.</p> <p>MA: Pues no no... no té que ser de crítica.</p> <p>P: Sí clar. Si és una opinió (...). Has de criticar... lo que tu no opines.</p> <p>M: Ui! (...)</p>
<i>Planificació</i>	Prever la inclusió de algún elemento	<p>P: Podríem parlar des del punt de vista d'una...</p> <p>E: ... masculí i femení.</p> <p>P: ... d'un grup de joves que estiguin per exemple amb aquest plan.</p>
<i>Revisión</i>	Valorar algun fragmento de texto.	<p>R: Ah! Si ens dirigim a la societat!</p> <p>P: No, perquè... Ens estem dirigint a la societat, exacte, vale, molt bé! Bona observació. <i>Per lo tant, l'home també s'ha d'incorporar a les feines de casa.</i> No pots dir incorporeu-vos, per què estàs parlant a les dones, també.</p>
<i>Producción de texto</i>	Proponer o dictar texto u oralizarlo mientras se escribe.	<p>E: <i>D'ajudar la dona... com molts homes li diuen: Vols que t'ajudi? en què vols que t'ajudi?</i>, Sí, posem un exemple, un petit exemple, encara que sigui.</p>

Después de aplicar estas categorías a las secuencias de enunciados que se refieren explícitamente a los ítems de la pauta, hemos observado un uso muy poco coincidente de los contenidos por parte de los dos grupos analizados (ver fig. 29).

Fig. 29. Número de secuencias de enunciados que se refieren a la pauta según las operaciones a que vayan asociadas

	G-1	G-2
Constatación	—	6
Identificación	—	7
Discusión del concepto	—	1
Planificación	—	2
Revisión	9	—
Producción de texto	8	—

En el G-1 las referencias a la pauta tienen lugar cuando se está planificando el texto, cuando se están componiendo las frases o cuando se están revisando. En el caso del G-2, la mayor parte de referencias tienen lugar en operaciones desligadas del proceso de composición escrita: se limitan a constatar si un ítem está o no presente en el texto y a localizarlo.

Es interesante complementar esta información con el tipo de acciones que se desencadenan después de referirse a un ítem de la pauta. En el G-1, estas acciones normalmente hacen avanzar el proceso de producción: o bien consisten en lanzar propuestas referidas a las ideas, a la estructura o a las frases; otras veces se trata de tomar decisiones sobre el estilo, el destinatario o la estructura; en ocasiones se valora lo que está escrito a partir del concepto nombrado o se propone y reformula el texto integrando en él el ítem considerado. En el G-2, contrariamente a lo que pasaba en el primer grupo, las referencias a los ítems de la pauta no se integran en el proceso de composición del texto, son intervenciones aisladas, que empiezan y acaban, y no tienen ninguna prolongación en el proceso de planificación y búsqueda de palabras para expresar las ideas. Sólo son productivas las referencias a la «tesis», ya que las acciones desencadenadas normalmente consisten en replantearse qué es lo que se quiere

defender para matizar, precisar, discutir o proponer una frase para expresar la tesis.

Hemos visto en este análisis que dos grupos distintos utilizan la pauta de forma muy distinta, esto es, la diferencia está en cómo los alumnos integran o no dichas referencias a la pauta en el proceso de composición escrita del grupo. Estas diferencias pueden pasar inadvertidas si nos fijamos solamente en los materiales resultantes de la SD, por ejemplo, el texto final. Para la investigación en didáctica de la lengua es imprescindible preguntarnos y buscar caminos para conocer mejor qué es lo que realmente ocurre en una situación concreta de aula, hasta qué punto los alumnos se ajustan o se apartan de los comportamientos previstos por sus profesores. Y finalmente, los distintos procesos seguidos por los grupos diversos de alumnos nos hacen pensar que las situaciones didácticas deben ser suficientemente amplias y flexibles para dar cabida a todo tipo de alumnos y para poder imaginar instrumentos distintos que puedan ofrecer una ayuda diversificada en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

8.3.2. *Microanálisis del proceso de revisión-reescritura del texto*

En este apartado vamos a presentar un análisis detallado del proceso seguido por un grupo de alumnos en la elaboración colectiva del texto. Nos centraremos en el grupo G-1 del centro SFB y observaremos únicamente cómo se plantean y resuelven estos alumnos dos elementos del texto: el enunciador y el destinatario. El objetivo de este análisis es, una vez más, aportar datos para conocer el funcionamiento metacognitivo de los alumnos en el proceso de redacción de un texto, es decir, qué cuestiones se plantean de forma explícita y qué caminos siguen para la toma de decisiones durante este proceso o qué incidencia tiene en su desarrollo el uso de pautas de revisión textual. Partimos de la hipótesis de que el hecho de trabajar en grupo desencadena un mayor grado de explicitación y un mayor control sobre las operaciones que se realizan.

Utilización de la pauta por parte del grupo analizado

La primer pregunta que nos formulamos referente a la pauta de revisión es si los alumnos la utilizan o no como instrumento operativo en la revisión de su texto. La primera sorpresa que tuvimos fue que este grupo, después de haber leído la pauta silenciosamente y haber iniciado la lectura en grupo, acuerdan no seguirla paso por paso por diversos motivos que manifiestan en su diálogo:

- 1) Deciden escribir un nuevo texto, por lo tanto una pauta de revisión del borrador no les va a ser útil.

469 T: Sí, però, mmmmm... de fet l'interès d'això és anar-ho contestant i anar retocant coses, entens?

470 R: Sí, és que ja ho tenim en compte, el que passa és que encara no sabem ...

471 P: O sigui, ens ho hem llegit, ens ho hem llegit i ho hem mirat les preguntes i tal, el que passa és que...

472 T: Però això, aquestes coses que no sabem, està fet perquè l'apliqui una persona sobre l'esborrany que tens...

473 P: Però és que =per exemple, aquí diu... = .

474 R: =és que no ho volem deixar XXX = .

475 P: ... aquí diu: *Queda ben definida la tesi que es defensa?* I com que, si per exemple ho estem fent, encara no ho sabem si queda ben definida o no...

- 2) Creen que seguir la pauta les lleva a la escritura de un texto excesivamente formal y ellos, que se plantean de forma clara, como veremos, su destinatario, quieren conseguir un estilo informal, vivo.

En el cuestionario metacognitivo final que se pasa a los tres alumnos del grupo, éstos niegan haber utilizado la pauta y afirman que no les ha sido útil. A pesar de todo, nuestra hipótesis es que la pauta, aunque estos alumnos no sean conscientes de ello, puede haber incidido en que el grupo se haya planteado de forma harto compleja el problema que constituye el tema principal de toda su discusión sobre el texto que van elaborando y que lo determine de manera total: nos referimos a la *caracterización de ellos mismos como enunciadore*s y *del destinatario* para que el texto cumpla *su finalidad: ser convincente*. Estos aspectos constituyen el contenido de los dos primeros puntos de la pauta de revisión que leen en voz alta al iniciar el trabajo en grupo (ver fig. 30).

En las páginas siguientes, a través de los diálogos de los alumnos se puede ver que entre lo que la profesora cree que los alumnos hacen y lo que hacen realmente hay diferencias importantes. Podríamos decir que se produce un malentendido que puede llevar a una interpretación errónea del texto final como resultado del trabajo encomendado; que consiste en revisar el borrador elaborado anteriormente. En cambio este grupo de alumnos no va a revisar el primer borrador, sino que ha decidido abandonarlo, porque no es de su agrado, y empezar el texto de nuevo.

**Fig. 30. Pauta de revisió utilitzada per los alumns de la escola SFB
(a continuació se ofereix la traducció al castellano)**

***Pauta de revisió del vostre article d'opinió
(revisió en dues fases: individual i compartida)***

A. Aspectes bàsics de la situació argumentativa

1. *Tema polèmic:* Per poder argumentar amb voluntat de convèncer, cal partir d'un tema controvertit, polèmic:
 - La conveniència o no d'un servei militar obligatori.
 - L'obligatorietat d'estudiar fins als setze anys.
 - La prohibició de fumar en determinats espais públics.
 - ...

Així, hi ha possibilitat d'emetre opinions diferents sobre el tema:

 - Mai no es pot prohibir a una persona que fumi si ho vol fer.
 - És recomanable prohibir de fumar però en casos justificats.
 - En llocs públics hi ha d'haver espais per a fumadors i per a no fumadors.
 - ...
2. *Enunciator/a:* És la persona que, amb intenció de convèncer-ne d'altres, exposa la seva opinió (el seu punt de vista) i l'acompanya de recursos que li semblen efectius per aconseguir el seu propòsit.
Aquesta persona enunciatore pot:
 - Parlar en nom propi: «Crec que no és bo tenir ocells engabiats...»
 - Parlar en nom d'un grup: «El col·lectiu d'alumnes de nocturn opinem que...»
 - Parlar en nom de la humanitat sencera: «Els habitants de la terra no podem quedar-nos indiferents davant...»
3. *Destinatari/a:* És la persona o persones per a qui ha estat creat el text argumentatiu. Pot ser:
 - Un sol individu: «Marc, pensa que...»
 - Un grup determinat de persones conegudes: «A l'Associació de mares i pares del centre us interessa que...»
 - Un grup de gent a qui no s'ha tractat personalment: «A les persones que no coneixen els nostres serveis els seria útil...»
 - Diferents col·lectius de persones: «La lectura d'aquest llibre interessarà igualment a joves que a persones adultes...»
 - La humanitat sencera: «El meu missatge vol arribar al cor de tothom, sigui del país que sigui...»

4. *Tesi defensada.* És el punt de vista o opinió central que la persona enunciadora propaga amb el seu text. Ha de quedar definida ben clarament, de manera que el destinatari/a la pugui identificar i comprendre. De vegades ve plantejada en el mateix títol del text, però no necessàriament.
5. *Tesi oposada.* Són les idees o opinions contràries (totalment o de manera parcial) a la tesi defensada en el text. Cal tenir-les presents per poder rebatre-les i així escriure un text convincent tenint en compte el destinatari/a.

B. *Alguns recursos per a l'argumentació eficaç*

1. *Legitimació de la persona enunciadora:* Consisteix a cercar maneres de presentar-se com algú acreditat i amb prou coneixements per tal de fer més creïbles els arguments emesos. La persona enunciadora pot:
 - Presentar-se com a membre d'un col·lectiu: «Com a participant en el taller de cuina de la setmana cultural...»
 - Mostrar que és una persona entesa en el tema: «La nostra experiència com a metges esportius del club...»
 - Dir que el tema ens afecta de manera directíssima: «Això ho defensem les víctimes...»
 - Acostar-se a la realitat del destinatari/a: «Som la Caixa d'Estalvis dels qui viuen i treballen a Catalunya...»
 - ...
2. *Utilització de diversos tipus d'arguments.* Els arguments són les raons que la persona enunciadora formula per donar força al propi punt de vista. Convé que siguin variades:
 - Avalades per una persona experta o de prestigi (argument d'autoritat): «Segons el doctor Bayés de Luna...»
 - Emparades pel nombre de gent que les comparteix: resultats estadístics.
 - Avalades per exemples que les corroboren (exemples que vinguin al cas).
 - Presentant-les com a vàlides en situacions anàlogues (establint comparacions).
3. *Utilització d'un lèxic «marcat»:* Els punts de vista propis es poden manifestar a partir de substantius i adjectius connotats positivament («és un *meravellós* espectacle, que conjumina *l'art i la tradició*»); de la mateixa manera, els punts de vista contraris es poden presentar emprant paraules connotades molt negativament («permetre una *barbàrie* com aquesta és *demencial*»)
4. *Utilització de preguntes retòriques:* De vegades la persona enunciadora formula una pregunta al destinatari/a del seu text, no per interès d'obtenir una informació que desconeix sinó per obligar l'altra persona a formular-se-la també: «Per què la dona ha de resignar-se a exercir tasques de menys responsabilitat?»

- Un altre recurs argumentatiu, variant de l'anterior, és formular una pregunta i, tot seguit, donar-ne la resposta: «És una covardia, declarar-se objector de consciència? No, més aviat és una qüestió de valors.»
5. *Utilització dels punts de vista contraris per contraargumentar-los:* En un text argumentatiu pot tenir molta força la citació de posicions contràries a la defensada per concedir-los part de raó o per negar la seva validesa i fer més forts els propis punts de vista. Dels arguments contraris recollits i rebatuts se'n diu *contraarguments*.
 6. *Ordenació dels arguments presentats:* Entre els arguments persona enunciadora és convenient que hi hagi un ordre de presentació intencionat: sovint estan graduats i s'acaba amb el més convincent.
 - També cal pensar com es presenten els contraarguments en relació a les posicions contràries citades abans, pensar quants exemples es donaran per aclarir millor un punt de vista...
 - Finalment, és necessària la presència de connectors per introduir les diferents parts del text i per mantenir-ne la seva lògica externa.
 7. *Manera d'acabar el text:* Hi ha diverses maneres d'obtenir un bon final per al text argumentatiu:
 - Amb un resum de les idees principals que sostenen la tesi defensada.
 - Amb la represa i redefinició més completa de la tesi.
 - Amb una presa de posició definitiva.
 - Amb una proposta d'actuació a partir de la tesi defensada.
 - Amb una frase provocadora, un mot ocurrent...

***Pauta de revisión de vuestro artículo de opinión
(revisión en dos fases: individual y compartida)***

A. Aspectos básicos de la situación argumentativa

1. *Tema polémico:* Para poder argumentar con voluntad de convencer, hay que partir de un tema controvertido, polémico:
 - La conveniencia o no de un servicio militar obligatorio.
 - La obligatoriedad de estudiar hasta los dieciséis años.
 - La prohibición de fumar en determinados espacios públicos.
 - ...
 De esta manera, existe la posibilidad de emitir opiniones distintas sobre el tema:
 - No se puede prohibir a una persona que fume si ésta quiere hacerlo.

- Es recomendable que se prohíba fumar, pero sólo en casos muy justificados.
 - En lugares públicos tiene que haber espacios para fumadores y para no fumadores.
 - ...
2. *Enunciador/a*: Es la persona que, con intención de convencer a otras, expone su opinión (su punto de vista) y lo acompaña de los recursos que le parecen efectivos para lograr su propósito.
Esta persona enunciadora puede:
- Hablar en nombre propio: «Creo que no es bueno tener pájaros enjaulados...»
 - Hablar en nombre de un grupo: «El colectivo de alumnos de nocturno opinamos que...»
 - Hablar en nombre de la humanidad entera: «Los habitantes de la Tierra no podemos quedar indiferentes ante...»
3. *Destinatario/a*: Es la persona o personas para quien ha estado creado el texto argumentativo. Puede ser:
- Un solo individuo: «Marcos, piensa que...»
 - Un grupo determinado de personas conocidas: «A la Asociación de padres y madres del Centro os interesa que...»
 - Un grupo de gente con quien no se ha tratado personalmente: «A las personas que no conocen nuestros servicios les sería útil...»
 - Diferentes colectivos de personas: «La lectura de este libro interesará igualmente a jóvenes que a personas adultas...»
 - La humanidad entera: «Mi mensaje quiere llegar al corazón de todos, de cualquier país que sean...»
4. *Tesis defendida*: Es el punto de vista u opinión central que la persona enunciadora propaga con su texto. Tiene que quedar definida muy claramente, de manera que el destinatario/a la pueda identificar y comprender. A veces aparece planteada en el mismo título del texto, pero no necesariamente.
5. *Tesis opuesta*: Son las ideas u opiniones contrarias (totalmente o de manera parcial) a la tesis defendida en el texto. Hay que tenerla en cuenta para poder rebatirla y así escribir un texto convincente teniendo en cuenta al destinatario/a.
- B. *Algunos recursos para la argumentación eficaz*
1. *Legitimación de la persona enunciadora*: Consiste en buscar formas de presentarse como alguien acreditado y con suficiente conocimiento para convertir en más creíbles los argumentos emitidos. La persona enunciadora puede:
- Presentarse como miembro de un colectivo: «Como participante en el taller de cocina de la semana cultural...»

- Mostrar que es una persona entendida en el tema: «Nuestra experiencia como médicos deportivos del club...»
 - Decir que el tema nos afecta de una manera directísima: «Ésta es la posición que defendemos las víctimas...»
 - Acercarse a la realidad del destinatario/a: «Somos la Caja de Ahorros de los que viven y trabajan en Cataluña...»
 - ...
2. *Utilización de distintos tipos de argumentos:* Los argumentos son las razones que la persona enunciadora formula para dar fuerza a su punto de vista. Conviene que sean variadas:
- Avaladas por una persona experta o de prestigio (argumento de autoridad): «Según el doctor Bayés de Luna...»
 - Amparadas por el número de gente que las comparte: resultados estadísticos.
 - Avaladas por ejemplos que las corroboren (ejemplos pertinentes).
 - Presentándolas como válidas en situaciones análogas (estableciendo comparaciones).
3. *Utilización de un léxico «marcado»:* Los puntos de vista propios se pueden manifestar a partir de sustantivos y adjetivos connotados positivamente («es un maravilloso espectáculo, que combina el *arte* y la *tradición*»); de la misma manera, los puntos de vista contrarios se pueden presentar utilizando palabras connotadas muy negativamente («permitir una *barbarie* como ésta es *demenzial*»).
4. *Utilización de preguntas retóricas:* A veces la persona enunciadora formula una pregunta al destinatario/a de su texto, no por interés de obtener una información que desconoce sino para obligar a la otra persona a formularse también la pregunta: «¿Por qué la mujer tiene que resignarse a ejercer tareas de menos responsabilidad?»
- Otro recurso argumentativo, algo distinto al anterior, es formular una pregunta y, a continuación, dar la respuesta: «¿Acaso es una cobardía declararse objetor de conciencia? No, más bien es una cuestión de valores.»
5. *Utilización de los puntos de vista contrarios para contraargumentarlos:* Es un texto argumentativo puede adquirir mucha fuerza la mención de posiciones contrarias a la defendida para concederles parte de razón o para negar su validez y convertir en más fuertes los propios puntos de vista. A los argumentos contrarios recogidos y rebatidos se les llama contraargumentos.
6. *Ordenación de los argumentos presentados:* Entre los argumentos de la persona enunciadora es conveniente que exista un orden de presentación intencionado: normalmente están graduados y se termina con el más convincente.
- También hay que decidir cómo se presentan los contraargumentos en relación a las posiciones contrarias citadas antes, cuántos ejemplos se darán para aclarar mejor un punto de vista...

— Finalmente, es necesaria la presencia de conectores para introducir las distintas partes del texto y para mantener su lógica externa.

7. *Manera de acabar el texto:* Existen diversas formas de obtener un buen final para el texto argumentativo:

- Con un resumen de las ideas principales que sustentan la tesis defendida.
- Con la reformulación más completa de la tesis.
- Con una toma de posición definitiva.
- Con una propuesta de actuación a partir de la tesis defendida.
- Con una frase provocadora, con una palabra recurrente...

Proceso de elaboración del texto

A partir del análisis del texto escrito por el grupo (ver fig. 31) y de los diálogos que mantuvieron los alumnos a lo largo de la sesión de dos horas que invirtieron en escribirlo podemos conocer cómo se tomaron decisiones sobre los elementos discursivos del texto sobre los que centramos el comentario: enunciador y destinatario, en relación con la intención.

Fig. 31. Texto final escrito por el G1 de la escuela SFB
(a continuación se ofrece una versión castellana)

Nosaltres: el futur

Un home assegut al sofà. Una cerveseta a la mà. Futbol a la televisió. Mentrestant, algú es mou a la cuina. Juraria que és una dona! Vols dir? Però si el món ha canviat! Sí, sí, tens raó, és una dona! Com pot ser que això sigui real? I pensar que tot avança menys nosaltres, el més important.

Hem d'entendre-ho: encara que la dona comenci a incorporar-se en el món laboral, són molts els anys que ha passat treballant sense rebre res a canvi. Ep, nois! Elles estan entrant en el nostre terreny, que no som capaços nosaltres d'entrar en el seu? És clar, es tracta d'això, però no només heu d'ajudar-nos: la paraula exacta és **COMPARTIR** (repartir, partir, distribuir, dividir, amañar...).

Nosaltres, els joves, ja sabem el que hem de fer; el que no volem és acabar igual que els nostres avis. Ara ja no tenen solució. Ja podem donar gràcies a la nostra educació: a ells els van educar des d'un altre punt de vista: la dona, a casa, i servint a l'home. Oi que nosaltres no l'hem rebuda, aquesta educació? Doncs vingui! Només ens falta aquesta petita empenya perquè tots fem el mateix, per la igualtat.

Dones; sempre marginades, obligades, sense vida pròpia, i sempre a l'ombra del sexe masculí. Tens tota la raó, noia, però això s'acabarà: estic segur que d'ara en endavant tots serem iguals, i avançarem en el més important: nosaltres.

Nosotros: el futuro

Un hombre sentado en un sofá. Una cerveza en la mano. Fútbol en la televisión. Mientras, alguien se mueve en la cocina. ¡Juraría que es una mujer! ¿Tú crees? ¡Pero si el mundo ha cambiado! Sí, sí, tienes razón, ¡es una mujer! ¿Cómo puede ser que esto sea real? Y pensar que todo avanza menos nosotros, lo más importante.

Tenemos que entenderlo: aunque la mujer empieza a incorporarse al mundo laboral, son muchos los años que ha pasado trabajando sin recibir nada a cambio. Chicos, ellas están entrando en nuestro terreno, ¿no somos nosotros capaces de entrar en el de ellas? Claro, de eso se trata, pero no sólo tenéis que ayudarnos: la palabra exacta es COMPARTIR (repartir, partir, distribuir, dividir).

Nosotros, los jóvenes, ya sabemos lo que tenemos que hacer, lo que no queremos es acabar igual que nuestros abuelos. Ahora ya no tienen solución. Podemos dar gracias a nuestra educación: a ellos los educaron desde otro punto de vista: la mujer en casa, y sirviendo al hombre. ¿Verdad que nosotros no la hemos recibido, esa educación? Pues, ¡ea! Sólo nos falta este pequeño empujón para que todos hagamos lo mismo, por la igualdad.

Mujeres, siempre hemos estado marginadas, obligadas, sin vida propia, y siempre a la sombra del sexo masculino. Tienes toda la razón, chica, pero esto se acabará: estoy seguro de que ahora en adelante todos seremos iguales, y avanzaremos en lo más importante: nosotros.

El primer problema que se plantean, inducidos, como hemos dicho, por la pauta, es el del enunciador. Su primera decisión es que hablarán como «un grupo de mujeres», tal como habían hecho en el primer borrador, que leen para revisarlo.

- 39 R: Escriu... primer.
 40 E: Un grup de dones, no?
 41 P: Vale.
 42 E: O totes les dones de la societat.

Sin embargo, replantean esta decisión y deciden que en su nuevo texto hablarán como «nosotros, los jóvenes», incluyendo chicos y chicas, seguramente influidos por el hecho de que el grupo de redactores era mixto:

- 79 E: Eh! que jo també vull parlar! És igual. M'enteneu? O sigui, una... com nosaltres, de dones i d'homes també, m'entens?, o sigui tu has dit: *però nois*, m'entens? o sigui, fer també un punt de vista, m'enteneu?
 80 R: no...
 81 P: Sí, sí, sí.

- 82 E: ... o sigui un punt de vista també masculí, o sigui ell ha dit: *però nois, comencem ja o què*, o jo què sé, o posar més el present, que no sé què, o... algo així mateix...
- 83 P: Podríem parlar des del punt de vista d'una...
- 84 E: ... masculí i femení.
- 85 P: ... d'un grup de joves que estiguin per exemple amb aquest plan així: *però vinga nois tu que ja estem a l'edat moderna i no cal tractar a les dones com si fossin tal, que ja ens comencem a modernitzar i tal*, i tot això.

En esta última intervenció ya se perfila uno de los elementos característicos del texto: el estilo directo que se relaciona con la formulación que se hacen del destinatario:

- 106 R: Bueno, al final què voleu parlar? com si fóssim nosaltres?
- 107 E: Nosaltres.
- 108 P: Això és igual, aixins, com de nosaltres cap els nois i les noies indiferentment, és igual.

Aunque la intención del texto no se define explícitamente al principio de la tarea, queda clara a lo largo de la sesión. La concretan con recursos estilísticos, buscan una manera directa, coloquial, de llegar al lector joven: sin citas eruditas, con un tono animado, alegre, optimista, de tú a tú. La forma de diálogo que terminan por adoptar les permetrà usar este lenguaje directo, pròximo a las formas propias del lenguaje oral, que huye del lenguaje académico, incluso de los artículos periodísticos de opinión que se habían analizado en clase. Así, la intención de los autores guía todo el proceso de composición y es un criterio con el cual ellos juzgan su trabajo:

- 1196 P: Hem fet un recurs nou que no ho dieu vosaltres...
- 1197 T: A veure?
- 1198 P: Això va com una espècie de diàleg entre un grup de joves que estan parlant, però aixins... Si te'l vols llegir, no sé si ho entendràs, és igual. Hem fet com un diàleg, que no explicava aquí.
- 1199 T: Bueno, molt bé. És que... hi ha, hi ha moltes més possibilitats eh?, aquí en vem posar unes quantes...
- (...)
- 1233 P: =És que aquest text... = Saps lo guapo d'aquest text? Que... que...
- 1234 E: Que no té res (riu).
- 1235 P: No, que que... que hem fotut, o sigui, l'exemple de la gent gran, vale, però que hem fotut com un grup de joves conscienciats, sense..., només amb lo que ells pensaven, això és lo bo.

Vemos, pues, que este grupo de alumnos se plantea quién debe ser el enunciador de su texto a partir de la pregunta que les formula la pauta de revisión. Una vez abandonado este documento porque no se ajusta a las necesidades de su tarea, que es empezar un nuevo texto, la búsqueda de un enunciador que dé más fuerza a las ideas que quieren expresar en su texto y que logre reflejar un estilo directo y llano, adecuado al destinatario que los autores se representan, guía toda la sesión de redacción. La solución adoptada, como veremos, es escoger un enunciador que refleja la composición del grupo de redactores: es un «nosotros, los jóvenes».

La búsqueda de soluciones estilísticas que den fuerza argumentativa a sus proposiciones, a sus argumentos, les lleva, como hemos visto, a adoptar una forma de diálogo en el que el juego de la enunciación se hace conscientemente complejo, aunque para un lector externo al grupo sea en ocasiones de difícil interpretación.

En la valoración final recurren de nuevo a algunos ítems de la pauta para preguntarse si la tesis está claramente establecida, si han utilizado recursos lingüísticos adecuados, especialmente palabras connotadas positiva o negativamente. Veamos cómo expresan sus juicios:

1236 E: No convenc...

1237 P: Sí, = sí que convenc! =.

1238 E: = És que no crec = que quedi clar!

1239 P: No, sí que convenc, sí que ho hem deixat clar. La tesi està perfectament clara.

1240 R: *Heu utilitzat paraules de connotació negativa...*

1241 P: Sí que convenc, això.

1242 R: ... *per defensar el propi punt de vista?*

Sí.1243 E: Sí, compartir.

Análisis del texto

El texto se inicia con la descripción de una situación. Los alumnos se plantean cómo empezar, buscan «ideas» en su *dossier* de textos sobre el tema. Encuentran algunos textos que empiezan con ejemplos, con historias concretas. Les parece una buena idea. Están escogiendo ya en función de la intención de hacer un texto directo y coloquial, que se aleje de la formalidad de los artículos periodísticos estudiados en clase.

123 E: I si comencem a explicar, o sigui, una petita història, no?, que es vegi reflectida en el tema de la dona, m'enteneu?

- 124 P: Vale sí, com per exemple...
 125 R: *Arribo a casa, tinc de preparar el sopar (riu).*

Deciden además que la escena sea vista por los enunciadores tal como los han definido, para luego poder iniciar un diálogo sobre ella como solución para dar su opinión sobre una situación que consideran inadecuada: que la mujer esté trabajando en la cocina mientras el marido ve la televisión.

- 173 E: No, jo no ho posaria així.
 174 P: Pues com fent una pregunta directament, però quina?
 175 E: No... Si. *Juraria que és una dona.*
 176 R: Juraria o jurariem?
 177 P i E: Jurariem.
 178 R: *Jurariem que és una dona.*
 179 P: ... *que és una dona. Què representa, això?*
 180 R: *Us hi voleu jugar alguna cosa que és una dona?*
 181 E: Clar! Podriem fer com... (...) Ah, clar! *Mira, tu, juraríeu que és una dona!*
 182 P: Cony, vinga, som'hi!
 183 E: ... i aleshores, no, un altre que diria: *No, no pot ser, sinó sempre estarem igual, i ara hem canviat.* O algo així. Com si fos també com un diàleg, però...

El segundo párrafo se inicia con un enunciado general cuyos enunciadores coinciden con los del texto. Sin embargo, el grupo tiene la impresión de que el texto pierde el estilo directo que ellos pretenden y recuperan el diálogo. En este caso, además, consideran que si habla únicamente un chico a los demás chicos la propuesta será más efectiva: ellos tienen que reclamar el espacio que hasta ahora sólo estaba reservado a la mujer. Y las chicas responden con la propuesta que constituye la tesis de su texto, y que enfatizan con un recurso tipográfico: COMPARTIR. La atención al destinatario se halla presente en todas sus decisiones. Veamos algunas intervenciones que lo muestran claramente:

- 561 P: No! no, no, no, no, no. Ja està. L'hem cagada. Hem de parlar com un grup de nois joves, perquè se'n comença a semblar a aquest d'aquí, això no pot ser. Això no pot ser, eh?
 562 R: Què dius, XXX?
 563 P: No, perquè això ja comença a ser massa heavy... aquí tope la... aaaa ... comença i llavors allà ... com el Hitler, allà: No! Tal, no sé què! No, =això no pot ser! =.
 564 E: =Nosaltres... =.
 565 R: Parla, parla.
 566 E: Nosaltres diem:

567 P: O sigui, no hem de començar ordenant-lis coses, hem de començar dient-lis: *Ostia, però heu d'entendre una cosa, dius que tal perquè tal...*
O sigui, no a saco, perquè si anem a saco llavorens ja comença a semblar = massa autoritari... = .

(...)

782 R: ... això de la dona que s'incorpora al món laboral, no queda bé! (...)

783 P: Mmmm... Ah! Això ho pot dir un home, o sigui: *Ei, nois, oi que la dona s'està incorporar...* Mmm... Oi que la dona està entrant ja en el món del treball? Doncs vinga, tu, anem a ajudar-la... = anem a... = .

El enunciador y el destinatario de todos los enunciados del tercer párrafo coinciden con los del texto y quedan en él perfectamente definidos: los jóvenes de hoy en día en contraposición con las personas mayores, los padres y los abuelos, que ya no pueden cambiar. Sin embargo, conserva una modalidad altamente implicada: hablan los enunciadores en primera persona.

982 P: *Nosaltres, els joves, en som conscients d'això... o és que...*

983 E: (dicta) *Nosaltres, els joves, (... ..) ja sabem el que hem de fer...*

984 P: (escriu) *Ja sabem el que hem de fer.*

985 E: *No volem acabar igual que els nostres avis... el que no volem és acabar igual que els nostres avis... Tots tenim un exemple a dins de casa...*

El diálogo se recupera en el último párrafo, que representa la conclusión del texto en el mismo tono enfático. Parece que ahora hablan las chicas a todas las mujeres para exponer la situación de marginación en la que han vivido hasta ahora y serán los chicos, que dándoles la razón, expresarán de modo positivo su esperanza de alcanzar la igualdad para todos, «para nosotros», que en este caso creemos que representa al conjunto de la juventud, se trata de un nosotros integrador de los enunciadores y los destinatarios del texto.

De una primera lectura de estos materiales y de su interrelación, parecería desprenderse que la pauta de revisión-evaluación no ha tenido ninguna utilidad para estos alumnos. Además, el texto resultado de este trabajo es peculiar y, si no se tienen todos los datos, incluso puede resultar incomprensible. No tiene ninguna de las características formales que se habían considerado propias de un texto de opinión para ser publicado.

Sin embargo, creemos que el análisis de los datos que hemos aportado permite ver que ha sido justamente el hecho de que los alumnos tuvieron en cuenta un aspecto sobre el cual se puso énfasis a lo largo de la SD, los aspectos discursivos de la argumentación, lo que ha tenido como consecuencia el texto que escribieron. Con el añadido de que fue la lectura colectiva de los dos primeros ítems lo que desencadenó el planteamiento del problema que les

ocupa durante dos largas horas de trabajo. El análisis de sus interacciones orales a lo largo de este proceso ha permitido constatar la congruencia de todas sus decisiones.

Así pues, si de una primera lectura podría colegirse que los alumnos no tienen en cuenta los contenidos de enseñanza de esta SD, el análisis detenido nos ha permitido constatar que es justamente el problema complejo que se plantean lo que les lleva a escribir un texto que se aparta del todo de lo que podría considerarse la forma canónica de un texto de opinión.

De todas formas los alumnos tienen en cuenta los contenidos de aprendizaje cuando hacen referencia tanto a los textos leídos y analizados, como cuando releen su texto, ahora sí, siguiendo diversos ítems de la pauta. Su alejamiento ha sido voluntario, justamente para adaptarse al lenguaje que consideran adecuado para unos destinatarios jóvenes que aceptarían mal un texto que pareciera «autoritario»¹.

Podemos concluir, por tanto, que los alumnos utilizan la pauta, y todos los materiales aportados durante la SD, pero de forma distinta a cómo la profesora había previsto.

Esto nos lleva a una nueva reflexión y conclusión referidas a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje que parten de las diferencias entre lo que supone la profesora que los alumnos hacen y lo que hacen realmente entre la función que la pauta pretende tener y la que tiene en realidad. En cierto modo podríamos decir que se produce un malentendido entre ella y los alumnos. Y podríamos preguntarnos, por lo tanto, si la SD ha alcanzado los objetivos que se proponía para con estos alumnos. Si el elemento de juicio fuera únicamente el texto podríamos aventurar que quizás no. Pero el texto es reflejo de problemas complejos que surgen precisamente de los contenidos sobre los cuales se ha trabajado preferentemente. Podemos pensar, pues, que los alumnos han interiorizado los contenidos, y hemos visto que han utilizado los diversos materiales para que les ayudaran en las decisiones que debían tomar. El problema ha sido que los alumnos han tenido una representación de la situación comunicativa que determinaba el texto, distinta de la que seguramente una persona no joven podía tener.

Podríamos decir que entre enseñanza y aprendizaje no hay coincidencia, la situación de enseñanza que la profesora ha creado es el marco en que se desarrollan unos procesos de aprendizaje que tienen su propia dinámica. Y formulamos la hipótesis de que son estas SD complejas, más que los ejercicios

¹ Durante la SD se trabajaron los distintos tipos de argumentos, entre ellos el de autoridad. Parece que este grupo de alumnos interpreta mal el término, que asimilan a imposición, y de manera explícita en sus diálogos rehúyen de todas las formulaciones que puedan tener este carácter (ver intervenciones núms. 563 y 567). éste es un ejemplo de los equívocos que pueden producirse entre profesores y alumnos.

puntuales y específicos en que se convierte a menudo la clase de lengua, las que permiten que se desencadenen procesos de aprendizaje, diversificados y verdaderamente constructivos. La evaluación formativa, entendida como interrelación reguladora (y autorreguladora) de los procesos discursivos, ofrece al profesor la oportunidad de entrever los procesos de construcción de los saberes procedimentales complejos, más allá del resultado que se expresa en el texto, el cual es sólo un paso en el largo proceso de aprendizaje de la composición escrita.

9. VALORES AFECTIVOS Y CULTURALES EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA Y SU INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Cuando se habla de evaluación formativa se tiende a poner el acento en los aspectos cognitivos e incluso en los sociales e interactivos del proceso de aprendizaje, pero rara vez se hace referencia a los aspectos afectivos. En el marco teórico señalábamos la insuficiencia de los estudios en este campo, tan olvidado por la psicología cognitiva hasta este momento. Por supuesto que la escuela desde los movimientos de renovación de inicios de nuestro siglo se ha ocupado de los aspectos motivacionales de la enseñanza, pero se han estudiado poco estos aspectos desde el aprendizaje. ¿Qué diferencias en la adquisición de conocimientos dependen de los aspectos afectivos, de los valores que se atribuyen a lo que se aprende, de los valores culturales en que se inserta la enseñanza? Por otro lado, las diferencias socioculturales, como se afirma desde la sociología, comportan valoraciones distintas de las actividades humanas, lo cual tiene que tener, a nuestro parecer, incidencia en los aprendizajes. Esta influencia se afirma y se observa de modo general, pero raramente ha sido analizada en relación con el aprendizaje de los contenidos escolares específicos.

Nuestra investigación sobre la evaluación formativa ha puesto de manifiesto algunos de estos problemas. Aunque nuestro objetivo no ha sido específicamente el análisis de este aspecto, creemos que no podemos dejar de ofrecer algunas observaciones sistemáticas que hemos llevado a cabo.

9.1. Argumentación y valores

En los comentarios de los resultados de los enunciados metalingüísticos y de las reformulaciones, así como del proceso de revisión, observábamos que los alumnos de dos de los grupos obtenían resultados muy por debajo de la

media de los otros cuatro. Comentábamos también la dificultad de uno de estos grupos por definir un punto de vista sobre el tema que pudiera defender delante de los compañeros y compañeras de clase. Esta dificultad tenía sus causas en una opinión distinta a la de la mayoría de la clase, sobre el tema que debían tratar. Naturalmente, el hecho de tener que escribir un texto argumentativo para unos destinatarios conocidos en este caso les llevaba a tener una representación muy viva de sus destinatarios, pero al mismo tiempo a temer su reacción en un ambiente que no consideraban propicio. Aspectos de tipo afectivo, relacionados con los valores no compartidos, afectaron al proceso de producción de estos alumnos y, por supuesto, también a su texto.

Si en todas las actividades de escritura los aspectos afectivos y los valores culturales son determinantes, en el discurso argumentativo encuentran su máxima posibilidad de expresión, positiva y negativamente.

Argumentar es defender delante de unos destinatarios una opinión. El argumentador considera que su opinión no es compartida por ellos e intenta acercarlos a la suya utilizando la argumentación verbal. Parece evidente que en esta situación el argumentador tiene formulada una opinión, una tesis sobre un tema que considera polémico, y al mismo tiempo es capaz de considerar que sobre este tema hay opiniones diversas. Además parece claro que considera que las posiciones pueden acercarse, que expresar la opinión de forma argumentada puede ser útil para hacer que la opinión de los destinatarios se modifique, que es posible ponerse de acuerdo. Por este motivo tiene que haber presupuestos culturales compartidos que permitan a uno y a otros partir de algunas premisas comunes. La argumentación se inserta en un entorno cultural que asume puntos de vista compartidos y diferencias que se pueden acortar por medio de la argumentación.

Este planteamiento tiene repercusiones importantes en la enseñanza de la argumentación escrita. Podríamos abordarla como si se tratara simplemente de enseñar una forma propia de este tipo de texto. Pero la investigación nos lleva a plantear que con esto no es suficiente.

Algunas preguntas que desde el campo de la enseñanza de la lengua, vista no sólo como una enseñanza técnica y formal, sino que considere su uso como vehículo de pensamiento, de opinión, de ideas, de sentimientos, de valores, hacen referencia al cómo enseñar a argumentar, tienen relación con el desarrollo de las ideas y con la maduración moral de chicos y chicas. Algunas de estas preguntas podrían ser: ¿De qué forma las opiniones personales que se han desarrollado en los ambientes familiares, sociales y culturales exteriores a la escuela en los cuales se ha movido y se mueve el estudiante inciden no sólo en las opiniones que son capaces de formular, sino en la misma posibilidad de formularlas? ¿No sería posible que las ideas predominantes sobre temas polémicos impidiesen a algunos alumnos sentirse cómodos para expresar su

opinión en un entorno que consideran lejano del suyo? ¿Sería posible que esto se manifestara en un uso pobre del lenguaje, o que incluso bloqueara su aprendizaje en la escuela? En definitiva, la pregunta fundamental es: ¿De qué forma inciden las propias ideas y la concepción de las del profesorado y de los compañeros y compañeras y la interrelación entre unas y otras en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Sostiene Bajtín que cualquier uso de la lengua es dialógico, que refleja las distintas voces que la lengua recoge y las pone a disposición de todos los hablantes. Lo es también porque cualquier enunciado es siempre respuesta a otros enunciados anteriores y anticipa la respuesta de los que seguirán. Aprender a usar la lengua consistirá, pues, en ser progresivamente más capaz de insertarse en este diálogo social que implica el uso del lenguaje oral y del escrito. Así pues, las palabras no son neutras, están cargadas de los valores que los diferentes grupos sociales que las utilizan les han ido atribuyendo. Apropiarse de las palabras es también, pues, aprender a situarse en estos valores, aprender a tener voz propia entre las múltiples voces de la lengua en uso. Por esto, aprender a argumentar es aprender a usar la lengua y al mismo tiempo aprender a pensar, elaborar la propia opinión sobre los temas sobre los cuales se argumenta.

9.2. Análisis de tres casos

La secuencia didáctica seguida por los dos grupos de alumnos de la escuela ENV puso énfasis en la elaboración de la opinión en un tema tan complejo como es el de la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Las profesoras, conscientes de que escribir puede constituir un instrumento para la elaboración del pensamiento, plantearon la secuencia empezando por trabajar a fondo el tema, para luego pasar a sistematizar los aspectos formales del texto argumentativo (ver fig. 15).

En el proceso de evaluación-regulación del curso de la secuencia y en la redacción de los textos finales, un aspecto llamó la atención de las profesoras y fue tema de discusión en el seminario de trabajo: las considerables diferencias en los textos elaborados por distintos alumnos, a pesar de haber seguido todos la misma SD. Las diferencias no se manifestaron sólo en los textos, sino también en las actitudes, en la participación, en las opiniones formuladas, o sólo insinuadas, en las valoraciones sobre los materiales, etc. Este hecho suscitó el interés del equipo investigador por analizar más de cerca el proceso seguido por algunos alumnos con el fin de conocer qué características personales (en el sentido amplio) inciden en los resultados escolares.

Para ello se planteó el estudio y análisis del proceso seguido por seis de los alumnos que presentaban mayores diferencias en sus trabajos en diferentes aspectos. Los datos que se han tenido en cuenta proceden de las observaciones sistemáticas hechas en clase por la profesora con la ayuda de la investigadora, los diarios de la profesora y de la colaboradora, todos los materiales producidos por los alumnos: borradores de textos, respuestas a los cuestionarios, ejercicios de clase, etc. Presentaremos únicamente y con brevedad tres de estos casos.

Alumna A

Padres con estudios superiores que trabajan fuera de casa. Tienen tres hijos, A es la segunda. Constituyen una familia organizada. Son exigentes con los estudios de los hijos y éstos responden a estas expectativas. Su visión de la educación y de la cultura coincide con la de la escuela.

A tiene facilidad para aprender, es cumplidora, se muestra segura de sí misma. Buen nivel de lenguaje y de conocimientos lingüísticos.

Es tímida, a veces afable y a veces displicente. Sabe que es una de las mejores alumnas de la clase y que en el aspecto escolar no depende de otros compañeros, por lo cual a veces actúa sola y son los demás los que le piden ayuda.

Alumno B

Padres con estudios superiores. Están separados. Él vive con la madre y ve periódicamente a su padre. Tiene buena relación con ambos. La madre tiene trabajo y lleva el peso de la casa. El padre está en el paro. B tiene muy buena relación con los abuelos, en buena posición social y familiarmente bien organizados. Hay acuerdo entre la cultura familiar y la de la escuela.

B es un chico interesado por los estudios, trabajador y responsable. En el área de lengua, tiene algunas dificultades en ortografía, en cambio un buen nivel de expresión y de vocabulario. Cuando escribe se interesa de tal forma por el contenido que se deja llevar y construye frases largas y complicadas que le llevan a perder el hilo de lo que dice.

Es reflexivo, amable. Tiene buena relación con los compañeros y además manifiesta una gran necesidad de mantener buenas relaciones afectivas con los demás.

Alumno C

Padres con estudios primarios, trabajan en un bar y se ganan bien la vida. Tienen dos hijos, y C es el mayor. Viven con una abuela. Los padres desean que C estudie y, aunque saben que pueden ayudarle poco en sus trabajos escolares, están dispuestos a que no le falte nada. En cambio él no tiene interés por los estudios y además sus resultados escolares son bajos en todos las materias y aspectos. Manifiesta dificultades en el aprendizaje de la lengua.

Sabe que tiene dificultades para aprobar pero se esfuerza poco por conseguirlo. Cuando lo ha hecho no le ha dado resultado.

Es de carácter tranquilo y amable. Se interesa por los deportes y tiene buena relación con los compañeros en este campo, sin embargo son manifiestas las diferencias de intereses y experiencias vitales entre él y la mayoría de la clase.

Los textos finales de los tres alumnos son muy diferentes y los cambios que efectúan entre el texto inicial y el final tienen también un carácter muy diferente. Veamos como ejemplo algunos fragmentos de la comparación entre texto inicial y final de cada uno de ellos.

Alumna A

Texto inicial	Texto final
<p>Si els nois i les noies tenim la mateixa capacitat inte (l:l) ectual, per què són casi * sempre les dones qui es queden a casa, i els homes qui gobemen i treballen en càrrecs importants? [...]</p>	<p>Si bé hi ha dones a les que agrada quedar-se a casa per netejar, cuinar, cuidar els fills, etc. Cal tenir en compte que també hi ha dones, i moltes, a les que no els agrada cuinar, netejar, etc. Per què, aleshores, són les dones les que s'han de quedar a casa i els homes anar a treballar?</p> <p>És cert que si les dones cedeixen el seu lloc a un home, s'aconsegueix que a totes les famílies arribi un sou, però aquí trobem tres grans problemes:</p> <p>Hi ha famílies que no estan formades per home i dona, com també hi ha dones que viuen soles.</p> <p>Si una dona ha estudiat una carrera, no és per tenir un títol, sinó perquè li agrada exercir allò que ha estudiat.</p> <p>I, per últim: Per què han de ser les dones les que cedeixin les seves feines i no els homes?</p> <p>Aquí ens fem una pregunta: homes i dones, iguals o diferents, junts o separats, a casa o a la feina? [...]</p>

* Añadido: «casi».

Alumno B

Texto inicial	Texto final
<p>[...] (Els que més ens hauria de preocupar aquest tema és als joves es als joves que son els que han de decidir el seu futur i han de pensar en un futur millor, sense (apart d'altres coses) marxisme, pero no per això viure amb feminisme perque cap cosa es bona.</p> <p>No es bo que hi hagi embeja entre homes i dones perque així no s'harriva enlloc i seria una gerra freda inutil.</p> <p>[...]</p>	<p>[...] (Els que més ens hauria de preocupar aquest tema és als joves que son els que han de decidir el seu futur i han de pensar en un futur millor, sense (apart d'altres coses) marxisme, pero no per això viure amb feminisme perque cap cosa es bona. Es bó que només hi hagi un cap o jefe a l'empresa? D'aquesta manera sempre manaria o un home o una dona i així mai hi hauria igualtat.</p> <p>No es bo que hi hagi embeja entre homes i dones perque així no s'harriva enlloc i seria una gerra freda inutil. Hi han moltes opinions contràries entre elles que tenen les dones, unes creuen que no hi ha cap diferencia, d'altres que la dona s'hauria de quedar a casa per a cuidar els seus fills i així educar-los millor, etc., (però, jo crec que no te perque quedarse la dona a casa i l'home sortir, perque tant pot treballar l'un a casa com a fora, per això crec que depen de l'organització de la família).</p> <p>[...]</p>

Alumno C

Texto inicial	Texto final
<p>[...] Avans la gent preferia que les dones treballessin a casa i els homes sortissin a treballar fora, despres del treball els homes s'hen anaven al «casino» a jugar i les dones es quedaven a casa.</p> <p>Ara els homes i les dones es reparteixen la feina de casa, en algunes casa no pasa aixos, ara les dones també treballen fora de casa i algunes s'hen van als bars a jugar a les tragaperres.</p>	<p>[...] Avans les dones preferien quedarse a casa i que el home fos el que s'encarregues de guanyar els diners, despres del treball els homes s'hen hanaven al «casino» a fer una partideta al domino al poquer o les tragaperres... mentre la dona es quedava en casa fent les feines de casa. Les dones d'avui en dia son molt espavilades no totes algunes, hi han algunes que no treballen, les que no treballen majoritariament s'en van als Bars a gastar els pocs diners que tenen en jugar a les maquinetes. L'home va molt als bars pero casi tots els homes treballen i llavors miren mes pels diners perque saben que els hi ha costat molt esforç conseguir-ho. Ara ens an donat unes cartes que an fet uns nens de altres escoles que ens an ajudat a buscar la tesi els arguments...</p>

Los materiales recopilados a lo largo de la secuencia (respuestas a los cuestionarios, observaciones de clase, diarios de los alumnos y de la profesora, etc.) permiten detectar problemas en la forma de plantearse el tema del texto que se tenía que escribir y en la forma de vivir la polémica planteada. Veamos algunas de estas diferencias.

Alumna A

Manifiesta interés por el tema escogido. Al principio participa poco en los debates, se sitúa más bien como espectadora, aunque poco a poco va interesándose por el tema e interviene cada vez más. Hace el trabajo encomendado de forma efectiva y rápida. Si puede, trabaja individualmente, aunque acepta bien trabajar en grupo. En estas situaciones su papel es activo: marca objetivos, calla cuando los compañeros se salen del tema y reconduce la conversación cuando es necesario.

Alumno B

Interesado por el tema desde el principio de la secuencia didáctica. Trabaja bien individualmente y también se interesa por el trabajo en grupo: participa activamente, da su opinión y se percibe que acumula conocimientos sobre el tema. En sus conversaciones sobre los textos se ve que desea tener en cuenta todos los aspectos debatidos y todos los puntos de vista para poder opinar de forma equilibrada sin que parezca que se decanta por defender posturas extremas. Su opinión entre el primer texto y el último no cambia aunque se da cuenta que le cuesta estructurar el texto final y pide ayuda. Le gusta más hablar que escribir, a causa de las limitaciones que la organización del texto escrito impone.

Alumno C

Manifiesta poco o nulo interés por el tema. En el trabajo individual hace el mínimo posible y aunque afirma que le gusta trabajar en grupo interviene poco en las conversaciones y se distrae a menudo y habla de temas diversos que no se relacionan con el trabajo. Los compañeros le tienen que avisar a menudo para poder continuar con la tarea. De todas formas se siente más cómodo con este tipo de trabajo por proyectos que haciendo ejercicios de tipo más tradicional.

Se puede constatar, pues, que, a pesar de seguir la misma SD, la relación de cada alumno con el tema del texto que escriben desencadena en ellos procesos distintos que se manifiestan en los textos escritos y que, en nuestra opinión, influyen en el mismo proceso de aprendizaje.

9.3. Comentario y posibles hipótesis

Una conclusión fácil podría ser la de analizar las diferencias a partir del origen sociocultural diverso de estos alumnos y de la incidencia que éste puede tener en dominio del lenguaje elaborado que exige la comunicación escrita. Creemos, sin embargo, que el análisis realizado nos permite ir más allá.

En el texto de A, el lenguaje, el estilo de razonamiento, la posibilidad de implicarse en el problema y al mismo tiempo adoptar un tono distanciado, incluso en las referencias al mundo femenino, la elaboración de los argumentos, el uso de construcciones concesivas, de preguntas retóricas, etc., muestran un progreso evidente entre el primer texto y el último. A es un ejemplo claro de construcción de un conocimiento que ha sabido hacer operativo en la redacción del texto. Para esta chica, el mundo familiar, las ideas de igualdad entre hombres y mujeres que las profesoras tenían y querían que los alumnos y alumnas compartieran, los valores socioculturales implícitos en la presentación del tema eran armónicos. Todo lo que se iba discutiendo y elaborando se podía integrar no sólo en sus conocimientos, sino también en sus vivencias y en los valores que como adolescente hacía suyos. Las formas lingüístico-discursivas podían ser para ella instrumentos útiles para organizar las ideas e incluso para discutir algunos aspectos de las ideas discutidas en clase.

En cambio C no comparte la manera de ver el problema de las desigualdades entre hombres y mujeres. Sus experiencias previas, los valores predominantes en su entorno familiar hacen que viva este tema como un conflicto que afecta vivamente a su vida. Ya en su primer texto se manifiesta una contradicción entre el modelo de igualdad explícito en el discurso de la clase («Ara els homes i les dones es reparteixen la feina de casa») y su experiencia personal («en algunes casa no passa aixos»). Además, asocia el hecho de disponer de dinero al juego y a frecuentar los bares. En el texto final sus opiniones parecen más matizadas: no son únicamente las mujeres que se juegan el dinero en los bares, sino también algunos hombres, y no son las mujeres que trabajan fuera de casa, sino precisamente las que no lo hacen. Creemos que se puede afirmar que los textos de C manifiestan un conflicto evidente y que ponen de manifiesto un entorno cultural y familiar en franca contradicción con la que es mayoritario en la clase. Esta situación personal no le ha permitido definir ni elaborar una opinión que él considerara defendible. Podríamos añadir aún algo más: el pro-

ceso que ha seguido durante la SD parece poner de manifiesto que su situación inicial de incomodidad respecto al tema le ha dificultado, o quizás impedido, hacer suyos unos conocimientos sobre la argumentación porque no podía construirlos sobre unas bases temáticas que hicieran posible su concreción.

Todo ello puede llevar a pensar que los problemas del texto no se pueden interpretar sólo como déficits lingüístico-discursivos, ni éstos derivados directamente del nivel sociocultural. Detrás de estos hay un conflicto de valores que no permiten a C compartir la dinámica de la SD. Eso, que es evidente en esta experiencia, podría ser la causa del rechazo de C por la escolarización: no comparte ni los valores que parecen predominar en la escuela sobre el mundo ni, seguramente, sobre las funciones de las actividades lectoras y escritoras que se llevan a cabo en ella.

Lo que ocurre es que año tras año, la situación de C es interpretada como déficit, cuando quizás es, en primer lugar, un problema de diferencia cultural que no se ha visto recogida en la escuela.

El caso de B es distinto. Su capacidad de expresarse verbalmente es grande. Su curiosidad por saber y por tener información es también alta. Su texto lo pone de manifiesto: escribe mucho, con fluidez. Pero el texto es algo caótico, no tiene una estructura argumentativa clara. Una característica personal debe de haber tenido alguna influencia: B es un chico muy analítico y quiere ser siempre muy explícito, no dejarse nada por decir; al mismo tiempo tiene el prurito de la ecuanimidad y pondera siempre los puntos de vista diferentes. En la forma de tratar el tema puede haber influido también su situación familiar: el padre está en el paro y se ocupa de todos los trabajos domésticos cuando está con sus hijos; la madre, por su lado, trabaja fuera de casa y se gana la vida, al mismo tiempo que debe ocuparse también de la casa y de los hijos. Desde nuestro punto de vista, el texto es también reflejo de esta compleja situación: B quiere expresar en él todo lo que ha aprendido en clase sobre la desigualdad de oportunidades que se da entre hombres y mujeres, quiere ser ponderado y defiende que hombre y mujeres deben hacer los trabajos domésticos. Pero al mismo tiempo no se siente del todo confortable con la situación de su padre, poco común entre los hombres de su entorno de amigos y que, además, provoca una situación familiar conflictiva («no es bo que hi haji enveja entre homes i dones»).

9.4. Conclusiones del análisis de la diversidad de procesos y productos

Quizás más que de conclusiones tendríamos que hablar de reflexiones. La primera, y que se puso de manifiesto ya en el seminario de investigación, fue el de la adecuación o no de tratar el tema de la desigualdad de oportunidades

entre hombre y mujeres. Se consideró, sin embargo, que había que tratarlo por el hecho de ser uno de los temas transversales de los *curricula* de secundaria. Se consideró también que un aspecto, en sí mismo positivo: el tratamiento muy exhaustivo del tema (ver en el apartado 7.4 la descripción de la secuencia seguida en la escuela ENV) en todos los ámbitos de la vida de los adolescentes (escolar, familiar, social, etc.), no permitió a algunos alumnos encontrar un espacio para la disensión. Quizás la concreción del tema en uno solo de los aspectos posibles (por ejemplo: «¿Tienen que hacer deporte chicos y chicas juntos o separados?», o «El trabajo de la mujer», etc.) hubiera dejado un margen mayor para opinar de forma distinta.

La segunda conclusión se refiere a la necesidad de considerar de verdad qué significa, en el campo de la enseñanza de la lengua, tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Está claro que las habilidades previas que detectamos en los escritos de los alumnos antes de empezar una SD nos sirven de punto de referencia para el diseño de secuencias de enseñanza que partan de lo que los alumnos saben hacer. Pero si de verdad creemos que aprender lengua es aprender a usarla, usándola en las actividades comunicativas hallaremos siempre implicados valores sociales y culturales que es necesario considerar, si no queremos atribuir sólo a déficits de aprendizaje los problemas de algunos alumnos. Una escuela, una clase, acogen alumnos que aportan, también ellos, voces sociales diferentes, provenientes de sus entornos extraescolares, y las tienen que contrastar con otras cargadas también de valores, de ideas que quizás no comparten o todavía no comparten. Los alumnos y alumnas tienen que aprender a encontrar su voz en el diálogo con los demás y eso no es siempre fácil. Temas como el que nos ha ocupado son ocasión para intentarlo y son también ocasión para las relaciones interdisciplinarias en la escuela.

En la línea de la última reflexión queremos destacar la importancia de los aspectos afectivos en la construcción del conocimiento. La interpretación que hacíamos de los textos finales de los tres alumnos analizados se basaba precisamente en la diferente relación afectiva que cada uno de ellos tenía respecto de la problemática tratada, lo cual, también según nuestra interpretación, tuvo incidencia no sólo en el texto, sino también con lo que cada uno de ellos aprendió en esta SD sobre la argumentación.

En un trabajo sobre la evaluación formativa no pueden quedar al margen estos aspectos que aparecen cuando dicha evaluación no se limita a los resultados sino que tiene en cuenta los procesos de aprendizaje. Estas observaciones sobre el tema no hacen más que subrayar la importancia del tema de los valores como algo inherente al aprendizaje e inseparable como contenido específico, no susceptible de convertirse en simple «contenido escolar». Apuntan también

la posible incidencia en los procesos de aprendizaje, que a menudo se consideran únicamente desde un enfoque cognitivo.

Queremos acabar este apartado apuntando la trascendencia que conceptos como diversidad y multiculturalidad tienen para el análisis de lo que ocurre en la escuela. Y en un terreno más práctico queremos señalar que la enseñanza de la lengua a partir de secuencias didácticas basadas en proyectos, que se fijan unos objetivos de aprendizaje específicos, permiten centrar la atención en unos contenidos lingüístico-discursivos, al mismo tiempo que propician una multiplicidad de situaciones interactivas que posibilitan la expresión y el conocimiento de lo que cada alumno aporta de su mundo cultural y de las dificultades, y facilidades, que puede tener en la relación con los demás.

III. CONCLUSIONES

Antes de iniciar el trabajo que ha ocupado durante dos años al equipo de investigación, todos los que participamos en él sabíamos que la empresa que acometíamos era de tal magnitud que el tiempo previsto para ello se mostraba a todas luces insuficiente. Era necesario acotar el tema pero lo hicimos sólo en parte. Acotarlo más hubiera significado vaciar de sentido la investigación en el aula en el área de la didáctica de la lengua. En la introducción destacábamos nuestra visión sobre el doble proceso que, en el modelo de SD en que basamos nuestra investigación, llevan a cabo los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Por un lado, un proceso complejo de composición escrita, actividad con intencionalidad propia, la cual le da sentido. Por otro lado, un proceso de enseñanza y aprendizaje que adquiere significatividad precisamente porque se inserta en un proceso de producción escrita y se desarrolla en íntima relación con él. La evaluación formativa constituye el punto de interrelación entre ambos procesos por cuanto los mecanismos de regulación se comparten entre alumnos y profesores o entre compañeros de modo que los contenidos de enseñanza se formulan y se hacen operativos en esta interrelación, con ayuda de instrumentos diversos o en la simple interacción verbal en los procesos de planificación, textualización y revisión de los textos. En estos intercambios verbales la actividad metalingüística es intensa y es la base de la regulación de la que hablábamos.

Así, el presente trabajo ha esbozado un marco teórico que, por un lado, fundamenta la actividad de escribir en dos líneas que en este momento convergen en la investigación y que consideramos inseparables en el aprendizaje: la consideración de los procesos mentales, cognitivos, implicados en la actividad de escribir, y la de los procesos sociales que se hallan en la base de dicha actividad, sin los cuales no existirían los primeros. La relación entre lo social

y lo individual es en dicha actividad inextricablemente dialéctica. En nuestra conclusión queremos destacar dicha interrelación y no caer ni en un inmanentismo cognitivo, ni tampoco en un determinismo social que haría desaparecer la creatividad individual en la producción del lenguaje. En nuestra opinión Bajtín pone el acento en lo social para oponerse al idealismo predominante en su época en la filosofía y en la crítica literaria, pero no hay más que leer sus interesantísimos trabajos sobre Rabelais o sobre Dostoyevski para darse cuenta de que la voz de los autores, aunque deudora de las voces que le aportan los usos de la lengua, se hace propia para crear una obra original y única.

La reflexión sobre la evolución de los modelos de enseñanza de la lengua que parte justamente de esta aproximación desde el positivismo y el cognitivismo a las aproximaciones social-construccionistas da paso a la presentación del modelo que fundamenta nuestra investigación. En él se prevén, ya desde la primera fase de desarrollo de la secuencia, los dos tipos de objetivos y de actividades interrelacionadas de que hablábamos, y a lo largo de todas ellas, el proceso regulativo de evaluación formativa.

En el capítulo dedicado al tema central de nuestro trabajo, la evaluación formativa, se delimita nuestro enfoque. Dos aproximaciones inspiran actualmente la evaluación relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente con los resultados: por un lado, la que sería heredera de las primeras concepciones surgidas en el marco conceptual del conductismo y que asocia evaluación formativa con las posibilidades de control a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de instrumentos diversos para detectar dificultades y arbitrar actividades para superarlas; por otro lado, la aproximación proveniente de orientaciones sociológicas que identifica evaluación formativa con regulación y autorregulación de los aprendizajes. Nuestro enfoque parte de esta última aproximación y se plantea como objetivo que los aprendices aprendan a regular sus propios procesos de composición escrita y de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, formulamos la hipótesis que algunos instrumentos pueden ser útiles para desencadenar situaciones interactivas que permitan a los participantes (profesor/a, alumnos/as) regular en la interacción los procesos que se llevan a cabo. La hipótesis vigotskiana sobre el proceso que va de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica se halla en la base de nuestro trabajo. Los instrumentos son útiles para desencadenar estas situaciones de regulación interpsicológica. Así, las pautas de revisión y evaluación, más que instrumentos de «control» de los aprendizajes se han mostrado instrumentos desencadenantes de la regulación de ambos procesos a través de la interacción verbal que promueven. En el análisis de su uso se centra una parte importante de nuestro trabajo. Planteamos, sin embargo, la necesidad de investigación sobre su utilidad.

El consenso casi general de que el uso de la lengua escrita desencadena una importante actividad metalingüística requiere también algunas precisiones y sobre todo investigación empírica que corrobore esta hipótesis. Como hemos planteado, dicha actividad se desarrolla a diferentes niveles, no siempre conscientes. Para poder acercarnos a la génesis, al desarrollo del conocimiento metalingüístico consciente y al del conocimiento procedimental de los usos complejos de la lengua, como son los escritos, se hace necesario detectar los diferentes niveles de actividad metalingüística. En nuestra hipótesis, las actividades de regulación compartida requieren hablar sobre el lenguaje que se está produciendo y son por lo tanto situaciones privilegiadas de uso metalingüístico de la lengua. Éste es el tema que se plantea en la investigación, en el supuesto de que son justamente estas situaciones de regulación compartida las que activan dichos usos y promueven, por lo tanto, aprendizaje.

El complejo marco teórico esbozado en la primera parte de esta memoria sirve para fundamentar el trabajo de investigación que se desarrolla en la segunda parte y que finalmente se enfoca al análisis de los procesos de producción y de revisión textuales con el uso de pautas de revisión-evaluación.

A pesar de la focalización del trabajo en estos procesos la línea de investigación que planteamos, de la cual forma parte este trabajo, exige tomar en cuenta el desarrollo global de las secuencias didácticas en las cuales los aprendices escriben sus textos. El proceso de regulación que se lleva a cabo en los momentos dedicados a escribir y revisar sólo tiene sentido en relación con los objetivos, discursivos y de aprendizaje, que se plantean y con los contenidos que se desarrollan a lo largo de la SD. Así la investigación se ha formulado la pregunta de cómo los aprendices hacen operativos estos conocimientos y cómo los usan para su propia producción textual.

Esta investigación abre caminos completamente novedosos en el estudio de los procesos de regulación en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Tanto el planteamiento de la investigación, que relaciona la totalidad de las SD con las situaciones de producción textual, como las categorías de análisis establecidas y los procedimientos para llevarlo a cabo que se han diseñado constituyen aportaciones nuevas para la investigación en didáctica de la lengua. Efectivamente, dicha investigación se ha movido hasta ahora entre dos polos: por un lado, investigaciones pre-post con el consiguiente desconocimiento de lo que ocurre en el proceso; o bien, por otro lado, microanálisis de aspectos descontextualizados, sin relación con las actividades globales de enseñanza y aprendizaje y de producción en que se desarrollan. En nuestra opinión la investigación en didáctica de la lengua exige la interrelación entre unos y otros y por lo tanto hace necesario el conocimientos de lo que ocurre en el proceso, teniendo en cuenta que este proceso es una compleja actividad, o interrelación

de actividades intencionales, con sus propios fines y objetivos que inciden en cada una de las acciones que se llevan a cabo durante su desarrollo.

Por todos estos motivos en nuestra investigación ha tenido gran importancia el desarrollo de las SD en cada uno de los centros de enseñanza secundaria en que se ha llevado a cabo la experiencia. En este aspecto cabe destacar que el trabajo llevado a cabo puede constituir también una aportación a la formación permanente del profesorado. La colaboración establecida entre investigadores universitarios y profesores de aula no se ha limitado a los contactos necesarios para llevar a cabo la experiencia sino que estos últimos han formado parte del equipo que de forma continuada ha diseñado la investigación, la ha seguido y elaborado en su proceso de desarrollo. Los profesores han participado como investigadores de su propio trabajo y también del de los otros miembros del seminario a través de las reuniones periódicas que se han hecho durante más de dos años.

Por lo que se refiere específicamente al estudio de la evaluación formativa destacamos las aportaciones siguientes:

1. La interrelación entre objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje y la producción textual inserta en una situación comunicativa y el análisis de unos y otra.
2. El establecimiento de categorías de análisis que permiten detectar el uso metalingüístico de la lengua en sus diferentes niveles y en diferentes situaciones (producción y revisión). Destacamos que en ningún caso estas categorías se establecen *ad hoc*, sino que siempre están relacionadas con la idea general de conocer los procesos de regulación compartida y con el uso metalingüístico del lenguaje que es inherente a dichas situaciones.
3. El diseño de procedimientos de análisis que permiten acercarse a una actividad metalingüística que no tiene una manifestación verbal explícita, sino sólo indirecta en los procesos de reformulación.

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis sobre el proceso de composición escrita presentado en los apartados 8 y 9 de este trabajo nos ha permitido apuntar ya, de forma parcial, una serie de conclusiones que nos disponemos a resumir y relacionar.

Hemos podido constatar que la actividad metalingüística, en una acepción amplia de este concepto, está muy presente en el proceso de composición escrita seguido por los grupos de alumnos analizados. Esta actividad, sin embargo, no se manifiesta sólo en los enunciados metalingüísticos explícitos, ya sea

formulados en términos de metalenguaje o en el lenguaje habitual de los alumnos. En el proceso de textualización, las reformulaciones ponen en evidencia que, aunque no se halle una expresión verbal explícita, existe una intensa actividad metalingüística. De toda formas, no es posible saber si esta actividad corresponde a un nivel que Gombert llama epilingüístico, y por lo tanto sin posibilidad de hacerse consciente, o si, por el contrario, corresponde ya a un nivel de automatización que hace innecesaria la verbalización. Éste es uno de los aspectos pendientes de la investigación que requerirá nuevos instrumentos de análisis. A través de entrevistas del profesor con los alumnos, individualmente o en grupo, se podría quizás llegar a conocer hasta qué punto las reformulaciones responden a un conocimiento que se puede hacer explícito o son tan sólo expresión de un nivel epilingüístico. Creemos, sin embargo, que el proceso de reformulación es potencialmente un factor de transición del nivel epilingüístico al metalingüístico.

De los *contenidos de los enunciados metalingüísticos* y del análisis de las reformulaciones se desprende una de las conclusiones más interesantes para la Didáctica de la Lengua: la actividad metalingüística está estrechamente relacionada con los componentes de la SD. El diseño de las secuencias tiene dos ejes que se interrelacionan: una actividad de redacción inserta en un contexto discursivo explícito y una actividad de enseñanza y aprendizaje enraizada en el proceso de composición del texto en la cual se destacan unos contenidos específicos referidos al tipo de discurso y al género textual que se trabaja. Un aspecto y otro se reflejan en los contenidos de la actividad metalingüística. Por un lado, se ha visto que en casi todos los grupos el número más elevado de enunciados metalingüísticos se referían a la estructura del texto argumentativo, aspecto básico de los objetivos y de los contenidos de enseñanza de las SD analizadas. Por otro, se ha constatado que una gran parte de las reformulaciones, si bien actúan sobre elementos lingüísticamente muy distintos, tienen un sentido convergente: adecuar el texto a la situación discursiva. Estas dos constataciones nos permiten formular la hipótesis de que son las características del diseño de las SD y de su desarrollo las que permiten la aparición de la mayor parte de la actividad metalingüística y condicionan dicha actividad.

El análisis de los *episodios de textualización con reformulaciones* permite plantear la hipótesis de que el trabajo de redacción en grupo es uno de los instrumentos de aparición de una gran parte de la actividad metalingüística y es también un importante instrumento de aprendizaje.

Podríamos explicar el proceso como sigue: uno de los miembros del grupo formula una propuesta. Cuando, a continuación, otro formula otra o reformula la primera, está desencadenando una situación de comparación (aunque sea implícita). La necesidad de decidir entre dos alternativas provoca una actividad mental que conducirá a uno de los miembros del grupo a considerar el lenguaje

producido y a tener que escoger la que encuentra mejor. Así, las propuestas individuales están presentes en el espacio de la interacción y desencadenan en la mente de los individuos una actividad mental de tipo metalingüístico que posiblemente no se daría de la misma forma en la redacción individual. El proceso de composición en grupo se convierte, de esta forma, en instrumento de aprendizaje.

Para profundizar más en esta línea, creemos que pueden tener interés trabajos de microanálisis que permitan, por un lado, detectar la emergencia de la actividad metalingüística consciente y, por otro, conocer mejor el mismo proceso de textualización y la diversidad de funciones de los enunciados que se producen en la complejidad de las interacciones entre grupos de aprendices que redactan juntos.

Se ha presentado también, en este trabajo, una concepción de la evaluación formativa de la composición escrita que incide en el espacio de la reflexión metalingüística: es la que se define como regulación y autorregulación del proceso de composición escrita y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se ha visto cómo es precisamente en este proceso de autorregulación que la evaluación formativa puede facilitar y guiar el desarrollo y el control sobre el propio texto que se está escribiendo. Esta guía que proporciona la evaluación formativa se fundamenta en la producción de actividad metalingüística, ya que el objetivo es crear conciencia sobre el propio discurso y sobre los conocimientos que se quieren enseñar a través del desarrollo del metalenguaje para hablar del lenguaje.

Partiendo del análisis de las actividades de evaluación formativa, hemos visto cómo los instrumentos utilizados en la SD —en nuestro caso, una pauta de revisión del texto— pueden tener incidencia en la reflexión metalingüística que los alumnos se plantean. Dichos instrumentos pueden tener un papel importante en la definición de los siguientes aspectos: cuál es el desencadenante de la reflexión metalingüística, qué aspectos del texto se plantean los alumnos, qué tipos de soluciones buscan, dónde recorren para buscar dichas soluciones. Pero hemos visto también cómo no es posible describir el proceso seguido por los alumnos sólo a partir del uso de la pauta de revisión. Los elementos de la SD, que constituyen el marco donde se ha desarrollado la actividad de enseñanza y aprendizaje, son imprescindibles para construir una interpretación de cómo los alumnos están aprendiendo a escribir.

En este sentido hemos formulado otra de las características fundamentales de la evaluación formativa, tal como la concebimos en el presente trabajo: nos estamos refiriendo a un proceso de observación, explicitación y análisis que debe servir para que tanto alumnos como profesores puedan conocer y comprender cómo cada alumno avanza en su proceso de escritura. Hemos visto cómo el análisis de los textos finales producidos en la SD no siempre nos da

cuenta del complejo proceso seguido por los alumnos ni de los conocimientos acerca de la composición escrita construidos por estos mismos alumnos. De ahí la capital importancia que adquiere la evaluación inserta en los procesos de escritura y de aprendizaje.

Resaltamos de los resultados de nuestros análisis las diferencias que se aprecian entre las formas como los distintos grupos utilizan las pautas de revisión. Según cuáles sean las características del grupo (individuales y de dinámica conjunta de redacción), los aspectos de la pauta seleccionados y la forma de hacerlos operativos en el proceso de revisión-reescritura del texto son distintos. Estas constataciones no las utilizamos para extraer una conclusión prescriptiva sobre la evaluación formativa en un único sentido, sino que la observación interesante que se desprende es que la dinámica de escritura y de aprendizaje de los distintos alumnos es múltiple y por tanto es necesario:

- crear un espacio suficientemente amplio y variado para desarrollar la evaluación, que permita la existencia de distintas dinámicas en coexistencia;
- reforzar la evaluación como mecanismo de explicitación e intercambio, y por tanto de conocimiento consciente sobre los procesos que se siguen.

En esta línea de describir y explicar las diferencias entre los distintos alumnos observados se apuntan también hipótesis interesantes que se basan en una interpretación social y cultural del aprendizaje. Las diferencias en los comportamientos de los alumnos durante los procesos de producción y de enseñanza y aprendizaje y las diferencias en los textos no son únicamente reflejo del mayor o menor nivel de aprendizaje. Los valores sociales asociados a la escritura, las creencias y valores culturales propios de los entornos socioculturales en que cada uno de los chicos y chicas vive inciden no sólo en la forma de tratar los temas de los textos, sino también en la misma actitud ante los contenidos de aprendizaje y, por lo tanto, muy posiblemente, en los mismos resultados de dicho aprendizaje.

Finalmente, queremos referirnos al marco expuesto de las SD, que ha sido la base de nuestro trabajo de experimentación. Creemos que dichas SD son marcos didácticos que permiten que se desarrollen los distintos procesos analizados y que dejan un espacio central para la evaluación formativa como mecanismo de (auto)regulación. En las SD tal como se han caracterizado, el papel del alumno individual, del grupo de alumnos y del profesor adquieren un nuevo sentido.

Habíamos dicho que este trabajo se inserta en una línea de investigación que se propone contribuir a la construcción de un modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita que integre los dos polos siguientes: las situaciones sociales en que se usa la lengua y los conocimientos específicos

necesarios para escribir. Es decir, que combine a la vez la utilización de la lengua como requisito imprescindible para su aprendizaje y el trabajo de reflexión sistemática sobre los distintos contenidos lingüísticos y discursivos. Creemos que las reflexiones aportadas y las líneas de trabajo que se apuntan contribuyen a ello.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ABRECHT, R. (1991): *L'évaluation formative. Une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck.
- ALLAL, L. (1979): «Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application», en L. ALLAL, J. CARDINET y Ph. PERRENOUD (eds.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Peter Lang, págs. 130-156 (trad. castellana: «Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 22, págs. 4-22.)
- ALLAL, L. (1988): «Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive», en M. HUBERMAN (ed.): *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neûchatel, Delachaux et Niestlé, págs. 86-126.
- ALLAL, L. (1993): «Regulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?», en L. ALLAL, D. BAIN, Ph. PERRENOUD (1993): *Évaluation formative et didactique du français*, Neûchatel, Delachaux et Niestlé, págs. 81-98.
- ALLAL, L.; BAIN, D., y PERRENOUD, Ph. (1993): *Évaluation formative et didactique du français*, Neûchatel, Delachaux et Niestlé.
- ALLAL, L.; CARDINET, J., y PERRENOUD, Ph. (eds.) (1978): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- ALLAL, L., y MICHEL, Y. (1993): «Autoevaluations et évaluation mutuelle en situation de production écrite», en L. ALLAL, Ph. PERRENOUD, D. BAIN (1993): *Évaluation formative et didactique du français*, Neûchatel, Delachaux et Niestlé, págs. 239-264.
- ALLAL, L.; PERRENOUD, Ph., y BAIN, D. (1993): *Évaluation formative et didactique du français*, Neûchatel, Delachaux et Niestlé.

- ALLAL, L., y SAADA ROBERT, M. (1992): «La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire», *Archives de Psychologie*, núm. 60, págs. 265-296
- BAIN, D. (1994): «Fonctionnement de l'évaluation dans les systèmes de formation. Évaluation du fonctionnement des systèmes de formation», en *Fonctionnement de l'évaluation dans les systèmes de formation. Évaluation du fonctionnement des systèmes de formation*, Genève, Centre de Recherches Psychopédagogiques.
- BAIN, D., y SCHNEUWLY, B. (1979): «Vers una pédagogie du texte», *Le Français Aujourd'hui*, núm. 79, págs. 12-23
- BAIN, D., y SCHNEUWLY, B. (1993): «Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence», en L. ALLAL, Ph. PERRENOUD, D. BAIN (1993): *Évaluation formative et didactique du français*, Neûchatel, Delachaux et Niestlé, págs. 51-79.
- BAIN, D., y SCHNEUWLY, B. (1994): «Mecanismos de regulació de les activitats textuales», *Articles*, núm. 2, págs. 87-104.
- BAJTÍN, M. M. (1982): «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, págs. 248-293.
- BAJTÍN (1987): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid, Alianza Editorial.
- BENVENISTE, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1, Paris, Gallimard.
- BEREITER, C., y SCARDAMALIA, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.
- BIALYSTOK, E. (1991): «Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency», en E. BIALYSTOK (ed.), *Language processing bilingual children*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 113-140.
- BIZZELL, P. (1982): «Cognition, Convention and Certainty: What We Need to Know about Writing», *PRETEXT*, núm. 3, págs. 213-243
- BLOOM, B. S. (1968): «Learning for mastering», *Evaluation Comment*, vol. I, pág. 2.
- BLOOM, B. S.; HASTING, J. T., y MADAUS, G. F. (1971): *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York, McGraw-Hill.
- BOLTON, S. (1991): *Évaluation de la compétence communicative*, Paris, Hatier/Didier.
- BREEN, M. P. (1990): «Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núms. 7-8.
- BRIDWELL (1980): «Revising strategies in twelfth grade student's transactional writing», *Research in the teaching of English*, núm. 14, págs. 197-222.

- BRONCKART, J. P., *et al.* (1985): *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J. P. (1992): *Théories de l'action, langage naturelles et discours*, Ponencia presentada en la I Conference for Socio-Cultural Research, Madrid (texto multicoopiado).
- CALFEE, R. C. (1994): *Ahead to the Past: Assessing Student Achievement in Writing*. Occasional Paper, núm. 39, NCSW, University of California at Berkeley/Carnegie Mellon University.
- CALFEE, R. C., y PERFUMO, P. (1993): «Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núms. 19-20, págs. 87-96.
- CALFEE, R. C., y PERFUMO, P. (1993): *Student portfolios and teacher logs: blueprint...* Technical Report, 65. CSWL, Berkeley/Pittsburgh, University of California, Carnegie Mellon University.
- CALKINS, L. (1986): *The Art of Teaching Writing*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- CAMPS, A. (1989): «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 49, págs. 3-19.
- CAMPS, A., *et al.* (1990): *Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (1990): «Models del procés i ensenyament de la redacció», en CAMPS, A., *et al.* (1990): *Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària*, Barcelona, Barcanova, págs. 11-29.
- CAMPS, A. (1992): «Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, págs. 65-81.
- CAMPS, A. (1993): «La enseñanza de la composición escrita: una visión general», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 216, págs. 19-21.
- CAMPS, A. (1993): «An attempt to analyze textual production in group work», *Symposium on the Collaborative Writing*, EARLI Conference, Aix-en-Provence, agosto-septiembre 1993.
- CAMPS, A. (1994a): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (1994b): «Projectes de llengua ente la teoria i la pràctica», *Articles*, núm. 2 (monográfico: *Projectes per aprendre llengua*) págs. 7-20.
- CAMPS, A. (1994c): «Contextos per aprendre a escriure», en CAMPS, A. (coord.) (1994): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova, págs. 17-29.
- CAMPS, A. (1994d): «Production de textes en situation de groupe», *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, núm. 61, págs. 119-136.

- CAMPS, A. (coord.) (1994): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (1995a): «Diversificar l'ensenyament de l'ortografia», *Articles*, núm. 3 (monogràfic: *L'ensenyament de l'ortografia*), págs. 53-63.
- CAMPS, A. (1995b): «Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita», *Comunicación Lenguaje y Educación*, núm. 26, págs. 51-63.
- CAMPS, A. (1995c): «Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela», *Textos*, núm. 5, págs. 21-28.
- CAMPS, A. (1996): «Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica», en *Cultura y Educación*, núm. 2, págs. 43-57.
- CAMPS, A., y CASSANY, D. (1995): «Ensenyar a escriure avui», *Articles*, núm. 5, págs. 5-12.
- CAMPS, A., y CASTELLÓ, M. (1996): «Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceso de composición escrita», en MONEREO, C., y SOLÉ, I. (coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, Alianza Editorial, págs. 321-342.
- CAMPS, A., y RIBAS, T. (1996): «Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión», en PÉREZ PEREIRA, M. (ed.): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, págs. 655-669.
- CAMPS, A.; GUASH, O., y MILIAN, M. (1989): «Cal la gramàtica per escriure bé?», *Perspectiva Escolar*, núm. 140, págs. 18-21.
- CAMPS, A.; MILIAN, M.; BIGAS, M., y CAMPS, M. (1989): *L'ensenyament de l'ortografia*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A.; MILIAN, M.; BIGAS, M., y CAMPS, M. (1991): «Cap a una nova avaluació», *Perspectiva Escolar*, núm. 183.
- CARDINET, J. (1986): *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- CARDINET, J. (1991): *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*, Recherches 91101, Neûchatel, IRDP.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*, Barcelona, Empúries.
- CASSANY, D. (1990): «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 6, págs. 63-80.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó.
- CAUTERMAN, M. M. (1994): «Evaluer avec des grilles», *Recherches*, núm. 21, págs. 121-129.

- CHADWICK, C. B., y RIBERA, N. (1990): *Evaluación formativa para el docente*, Barcelona, Paidós.
- CHAFE, W. L., y DANIELEWICZ, J. (1987): *Properties of spoken and written language*, Technical Report, 5. CSWL, Berkeley, CA, University of California/Pittsburgh, Carnegie Mellon University.
- CLARK, I. L. (1993): «Portfolio evaluation, collaboration, and writing», *College Composition and Communication*, núm. 44, págs. 515-524.
- COLE, M., y SCRIBNER, S. (1974): *Culture and thought: A psychological introduction*, New York, Wiley.
- COLL, C., y ONRUBIA (1995): «Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció del coneixement a l'aula», *Articles*, núm. 6, págs. 85-99.
- COLOMER, T., y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste/MEC.
- COLOMER, T.; RIBAS, T., y UTSET, M. (1993): «La escritura por proyectos: "Tú eres el autor"», *Aula*, núm. 14, págs. 23-28.
- COOPER, Ch. R., y MATSUHASHI, A. (1983): «A theory of the writing process», en M. MARTLEW (ed.): *The Psychology of Written Language...*, Nueva York, John Wiley y Sons, págs. 3-40.
- CRONBACH, L. J. (1963): «Course Improvement through Evaluation», *Teachers College Record*, núm. 64, págs. 672-683.
- CULLIOLI, A. (1990): *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tomo I, Paris, Ophrys.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984): *Text Production: Toward a science of composition*, Norwood, NJ, Ablex.
- DEFRANCE, M. A. (1994): «Les enfants de maternelle discutent-ils déjà sur le discours et sur la langue dans certaines situations?», *Repères*, núm. 4, págs. 133-144.
- DE KETELE, J. M. (1986): *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck.
- DE KETELE, J. M. (1993): «L'évaluation conjugée en paradigmes», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 103, págs. 59-80.
- DEWEY (1985): *Democràcia i escola*, Vic, Eumo.
- DOLZ, J. (1992): «¿Cómo enseñar a escribir un texto histórico?», *Aula*, núm. 2, págs. 23-29.
- DOLZ, J. (1994): «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura», *Articles*, núm. 2 (monogràfic: *Projectes per aprendre llengua*), págs. 21-34.

- DOLZ, J. (1995): «Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión», *Comunicación, Lengua y Educación*, núm. 26, págs. 65-77.
- DOLZ, J., y MEYER, J. C. (dir.) (1998): *Activités métalangagières et enseignement du français*, Neuchatel, P. Lang.
- DOLZ, J., y PASQUIER, A. (1993): «Argumenter... pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs, séquence didactique 6P», *Cahier núm. 31 du Service du Français*, Genève, DIP.
- DOLZ, J., y SCHNEUWLY, B. (1996): «Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières?», *Études de linguistique appliquée*, núm. 101, págs. 73-86.
- DOLZ, J., PASQUIER, A., y BRONCKART, J. P. (1993): «L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?», *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 92, págs. 27-37.
- DU BOIS (1991): «Transcription design principles for spoken discourse research», *Pragmatics*, núm. 1, págs. 71-106.
- DUCANCEL, G. (1987): «Métaconnaissances et processus rédactionnels», en J. L. CHISS, J. P. LAURENT, J. C. MEYER, H. ROMIAN y B. SCHNEUWLY (eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, págs. 305-326.
- ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FAIGLEY, L. (1986): «Competing theories of process: A critique and a proposal», *College English*, núm. 48 (6), págs. 527-542.
- FAYOL, M. (1986): *Les typologies des textes: approche cognitive*, Colloque «Les textes et leur traitement», Poitiers, septembre 1986.
- FLAK, C. (1994): «Corriger un resumé en classe de seconde. Comment associer évaluation et apprentissage», *Recherches*, núm. 21, págs. 25-54.
- FLEISHER FELDMAN, C. (1995): «Metalenguaje oral», en D. R. OLSON y N. TORRANCE (eds.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, GEDISA, págs. 71-94.
- FLOWER, L. (1985): *Problem-solving strategies for writing* (4.^a ed., 1993), New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- FLOWER, L., et al. (1989): *Planning in Writing: The Cognition of a Constructive Process*, Technical Report, 34, Berkeley, CSWL.
- 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*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, págs. 31-60.
- FORT, R., y RIBAS, T. (1994): «Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga», *Aula*, núm. 26, págs. 21-26.

- FORT, R., y RIBAS, T. (1995): «L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura», *Articles*, núm. 4, págs. 104-114.
- FREEDMAN, A. (1994): «New Views of Genre and Their Implications for Education», en A. FREEDMAN y P. MEDWAY (eds.), *Learning and Teaching Genre*, Portsmouth, NH, Heinemann/Boynton-Cook.
- FREEDMAN, S. W. (1987): *Response to student writing*, Urbana, Il., NCTE.
- FREEDMAN, S. W. (1991): *Evaluating writing: linking large escale testing*, Occasional paper, 25. CSWL, Berkeley/Pittsburgh, University of California/Carnegie Mellon University.
- FREEDMAN, A. (1995): «Triangulations: Converging insights from studies of genre, situated learning, and SLA» (texto multicopiado).
- FREEDMAN, S. W., y KATZ, A. M. (1987): «Pedagogical interaction during the composing process: the writing conference», en A. MATSUHASHI, *Writing in Real Time. Modelling Production Processes*, Norwood, NJ, Ablex, págs. 58-80.
- FREINET, C. (1960): *Le texte libre*, Cannes, Coopérative de l'Enseignement Laïque (trad. cat. *El text lliure*, Barcelona, Laia, 1972).
- FREINET, C. (1968): *La méthode naturelle, I, L'apprentissage de la langue*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (trad. cast. *Los métodos naturales, I, El aprendizaje de la lengua*, Barcelona, Fontanella, 1970).
- GARCÍA-DEBANC, C. (1984): «Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture», *Pratiques*, núm. 44, págs. 21-52.
- GARCÍA-DEBANC, C. (1986): «Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture», *Pratiques*, núm. 49, págs. 23-43.
- GARCÍA-DEBANC, C., y MAS, M. (1987): «Évaluation des productions écrites», en J. L. CHISS, J. P. LAURENT, J. C. MEYER, H. ROMIAN y B. SCHNEUWLY (eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, págs. 135-145.
- GIL ESCUDERO, G., y SANTANA ROSALES, B. (1984): «Los modelos del proceso de la escritura», *Estudios de Psicología*, núms. 19-20, págs. 77-86.
- GOMBERT, J. E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GÓMEZ ARBEO, B. M. (1990): *Evaluación criterial*, Madrid, Narcea.
- GOODMAN, K. S. (1995): «El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje», *Textos*, núm. 3, págs. 77-91.
- GOODMAN, K. S.; GOODMAN, Y. M., y HOOD, Y. M. (1989): *The Whole Language Evaluation Book*, Portsmouth, N. J., Heinemann.
- GRAVES (1983): *Writing: teachers and children at work*, Portsmouth, Heinemann (trad. castellana: *Didáctica de la escritura*, Madrid, MEC/Morata, 1991).



- GRÉGOIRE, J. (ed.) (1996): *Évaluer les apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- Groupe EVA (1991): *Évaluer le écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- GUASCH, O. (1995): «Aprendre a escriure en una segona llengua», *Articles*, núm. 5 (monogràfico: *Construir el discurs escrit*) págs. 13-21.
- GUASCH, O. (1995): «Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües», *Articles*, núm. 6 (monogràfico: *La interacció verbal*) págs. 117-124.
- GUASCH, O.; MILIAN, M.; CLARIANA, M.; LUNA, X., y RIBAS, T. (1992): «L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: Anàlisi de textos en català i en castellà de nens de 4rt. d'EGB», en *Comunicacions: 2n Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Vic, Eumo, págs. 183-192.
- GUMPERZ, J. J., y BERENZ, N. (1991): «Transcribing conversational exchanges», en J. A. EDWARDS y M. D. LAMPERT (eds.), *Talking languages: A handbook for transcription and coding of spoken language*, Hillsdale, N. J., L. Erlbaum.
- HADJI, Ch. (1989): *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1996): «Literacy and Linguistics: a functional perspective», en R. HASSAN y G. WILLIAMS (ed.), *Literacy and Society*, New York/London, Longman, págs. 339-376.
- HALTÉ, J. F. (1982): «Travailler en projet», *Pratiques*, núm. 32, págs. 38-77.
- HALTÉ, J. F. (1982): «Aprendre autrement à l'école», *Pratiques*, núm. 36, págs. 5-23.
- HALTÉ, J. F. (1989): «Savoir écrire-savoir faire», *Pratiques*, núm. 61, págs. 3-27.
- HARRIS, J., y WILKINSON, J. (1986): *Reading Children's Writing*, London, Allen y Unwin.
- HAYES, J., y FLOWER, L. (1980): «Identifying the organization of writing process», en L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, págs. 3-30.
- HILLOCKS, G. (1986): *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*, Urbana, Ill., National Conference on Research in English.
- JAFFRÉ, J. P. (1991): «Compétence orthographique et système d'écriture», *Repères*, núm. 4, págs. 35-48.
- JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- JOLIBERT, J. (coord.) (1992): *Formar els infants productors de textos*, Barcelona, Graó.
- JORBA, J., y SANMARTÍ, N. (1992): «L'avaluació: una peça clau del dispositiu didàctic», *Guix*, núm. 182, págs. 39-48.

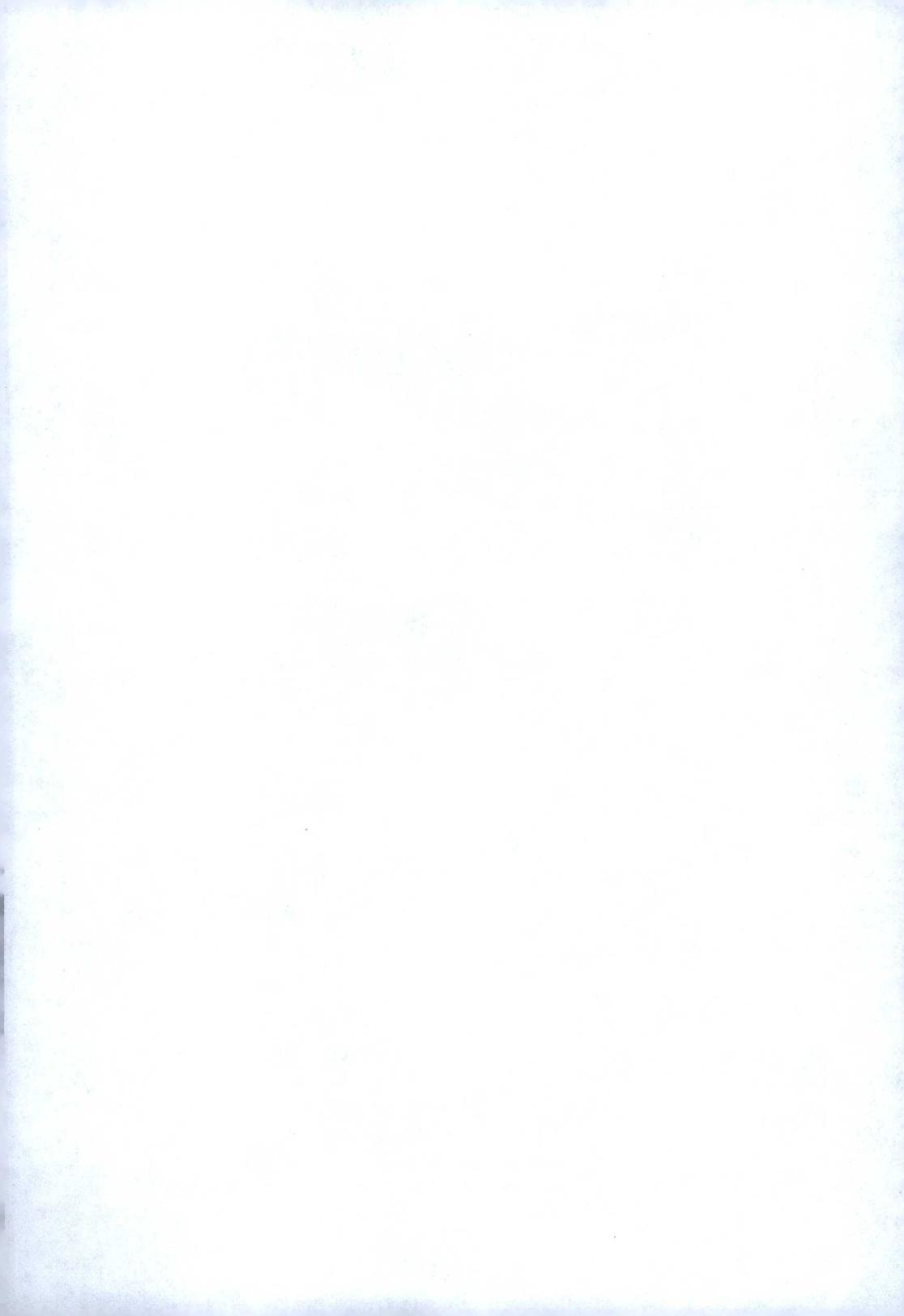
- JORBA, J., y SANMARTÍ, N. (1990): «Las evaluaciones», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 185.
- JORBA, J., y SANMARTÍ, N. (1993): «La evaluación de las evaluaciones», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 215.
- KARMILOFF-SMITH (1979): *A functional approach to child language*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992): «The child as linguist», en *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*, Londres, MIT Press, págs. 31-63 (trad. cast. *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza, 1994).
- MARTLEW, M. (ed.) (1983): *The Psychology of Written Language*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- MARTY, N. (1991): «Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans des dialogues de jeunes scripteurs», *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 81, págs. 57-70.
- MAS, M. (1989): «Aspects du traitement didactique des référents. "Embarquement pour critère"», *Repères*, núm. 79, págs. 7-21.
- MAS, M. (1990): «L'évaluation formative des écrits: lieu stratégique pour poser les problèmes de la diversification», en B. SCHNEUWLY (dir.): *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, págs. 24-246.
- MEYER, C.; GARCÍA-DEBANC, C.; MAS, M., y TURCO, G. (1987): «Pratiques innovantes d'évaluation des écrits», en J. L. CHISS, J. P. LAURENT, J. C. MEYER, H. ROMIAN y B. SCHNEUWLY (eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, págs. 187-207.
- MILIAN, M. (1990): «Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament», en A. CAMPS et al., *Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària*, Barcelona, Barcanova, págs. 75-93.
- MILIAN, M. (1993): «Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 14, págs. 34-39.
- MILIAN, M. (1994): «La incidència del destinatari en el text», en A. CAMPS (coord.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova, págs. 17-29.
- MILIAN, M. (1994): «Aprender a escribir. Enseñar a escribir», *Aula*, núm. 26, págs. 11-15.
- MILIAN, M. (1994): «Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing», en G. RIJLAARSDAM, H. van den BERGH, M. COUZIJN (eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing*, Amsterdam, Amsterdam University Press, págs. 372-386.
- MILIAN, M. (1995): «El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement», *Articles*, núm. 5 (monográfico: *Construir el discurs escrit*) págs. 45-57.

- MILIAN, M. (1996): «Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos», *Cultura y Educación*, núm. 2, págs. 67-78.
- MILIAN, M. (1997): «Avaluar els textos escrits», en T. RIBAS (ed.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- MILIAN, M., y GUASCH, O. (1993): «L'escriptura de textos en català: problemes i propostes», en *Les llengües estrangeres a l'Europa de l'Acta Única*, Bellaterra (Barcelona), ICE Publicacions de la UAB, págs. 91-93.
- MILIAN, M.; BUNDÓ, M., y MOLINOS, R. (1993): «Entender y hacerse entender: el proceso de composición escrita en grupo», en C. MONEREO (ed.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Domènech, págs. 195-199.
- MILIAN, M.; GUASCH, O., y CAMPS, A. (1991): «Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita», en M. SIGUAN (coord.), *La enseñanza de la lengua*, Barcelona, ICE/Horsori, págs. 13-21.
- MILLER, C. (1984): «Genre as Social action», *Quarterly Journal of Speech*, núm. 70, págs. 151-167.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, New York, Cambridge University Press.
- NUNZIATI, G. (1990): «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», *Cahiers Pédagogiques*, núm. 289, págs. 47-64.
- NYSTRAND, M. (1986): *The Structure of Written Communication: Studies in reciprocity between Writers and Readers*, Londres, Academic Press.
- NYSTRAND, M., et al. (1993): «Where did compositions studies come from?», *Written Communication*, núm. 10 (3), págs. 267-333.
- OLSON, D. (1995): «La cultura escrita como actividad metalingüística», En D. OLSON y N. TORRANCE (eds.): *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, GEDISA, págs. 333-357. (original, *Literacy and Orality*, Cambridge, CUP, 1991).
- OUELLETTE, L. M. (1996): *La communication au coeur de l'évaluation en formation continue*, Paris, PUF.
- PASQUIER, A., y DOLZ, J. (1996): «Un decálogo para aprender a escribir», *Cultura y Educación*, núm. 2, págs. 31-41.
- PAYRATÓ, L. (1995): «Transcripción del discurso coloquial», en L. CORTÉS RODRÍGUEZ (ed.), *El español coloquial*, Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral, págs. 45-70.
- PAYRATÓ, L. (1996): «Proposta de convencions de transcripció del discurs oral», en L. PAYRATÓ et al. (eds.): *Corpus, corpora*, Universitat de Barcelona.

- PERRENOUD (1979): «Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement différencié», en L. ALLAL, J. CARDINET y Ph. PERRENOUD (eds.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, págs. 25-66.
- PERRENOUD, Ph. (1995): *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- PÉTTITJEAN, A. (1981): «Classe, projet, équipe. Enseigner autrement», *Pratiques*, núm. 31, págs. 33-68.
- PÉTTITJEAN, A. (1985): «Apprentissage de l'écriture et travail en projet», *Études de linguistique appliquée*, núm. 59, págs. 88-101.
- RIBAS, T. (1993): «La evaluación de la composición escrita», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 216, págs. 28-30.
- RIBAS, T. (1996): «Los instrumentos de evaluación formativa en una SD de composición escrita», *Cultura y Educación*, núm. 2, págs. 79-91.
- RIBAS, T. (1997): «L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge», en T. RIBAS (ed.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó, págs. 131-155.
- RIBAS, T. (ed.) (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- RIEDLIN, M. C., y MASSERON, C. (1984): «Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation», *Pratiques*, núm. 44, págs. 53-60.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea.
- SANTAMARÍA, J. (1992): «Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica», *Aula*, núm. 2, págs. 33-40.
- SCHNEUWLY, B. (1985): «La construction sociale du langage écrit chez l'enfant», en B. SCHNEUWLY y J. P. BRONCKART: *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, págs. 169-202.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1995): «Parlar per escriure», *Articles*, núm. 6, págs. 23-34.
- SCHNEUWLY, B. (1995): «Diversificació i programació a DFLM: L'aportació de tipologies», *Articles*, núm. 4, págs. 7-16.
- SCHNEUWLY, B., y BAIN, D. (1993): «Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques», en L. ALLAL, D. BAIN, Ph. PERRENOUD (1993): *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, págs. 219-238.
- SCHNEUWLY, B., y BAIN, D. (1994): «Mecanismes de regulació de les activitats textuales. Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques», *Articles*, núm. 2, págs. 87-104.

- SCHNEUWLY, B., y COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1988): «Pédagogie du texte et argumentation», en *Contributions a la pédagogie du texte II*, cahier núm. 52, Genève, Université de Genève, FPSE, págs. 4-16.
- SCRIBNER, S., y COLE, M. (1973): «Cognitive consequences of formal and informal education», en *Science*, núm. 182 (trad. cast., «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 17, págs. 3-18).
- SCRIVEN (1967): «The methodology of evaluation», en R. TYLER *et al.*: *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation), Chicago, Rand McNelly.
- SHAUGHNESSY, M. (1977): *Errors and Expectations*, New York, Oxford University Press.
- SHIH, M. (1986): «Content-based approaches to learning academic writing», *TESOL Quarterly*, vol. XX, núm. 4, págs. 617-648.
- SILVESTRI, A., y BLANCK, G. (1993): *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- SOMMERS, N. (1980): «Revision strategies of students writers and experienced adult writers», *College Composition and Communication*, núm. 33 (2), págs. 378-388.
- STAKE, R. E. (1976): «A theoretical statement of responsive evaluation», *Studies in Educational Evaluation*, núm. 2, págs. 19-22.
- STALLARD, L. M. (1974): «Analysis of the writing behavior of good student writers», *Research in the Teaching of English*, núm. 8, págs. 206-218.
- STEINBERG, E. R. (1980): «A garden of opportunities and a thicket of dangers», en L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (eds.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, págs. 155-167.
- STUBBS, M. (1983): *Discourse Analysis. The Sociolinguistic analysis of Natural Language*, Londres, Basil Blackwell (trad. castellana, *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza, 1987).
- STUFFLEBEAM, D. L., *et al.* (1971): *Eduactional evaluation and decision making*, Itasca, Ill., Peacock.
- STUFFLEBEAM, D. L., y SHINKFIELD, A. J. (1993): *Évaluación sistemática*, Barcelona, Paidós/MEC.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE/Horsori.
- TEBEROSKY, A. (1994): «La segmentació gràfica en els textos d'infants i d'adults en procés d'alfabetització», en A. CAMPS (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova, págs. 135-152.
- TOLCHINSKY (1990): «Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de "alfabetismo"», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 6, págs. 53-62.

- TOLCHINSKY (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona, Anthropos.
- TOULMIN (1958): *The uses of argument*, Cambridge, CUP.
- VALENCIA, Sh. W. (1993): «Evaluación alternativa: separar el grano de la paja», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núms. 19-20, págs. 63-66.
- VALENCIA, Sh. W (1993): «Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los por qué, los qué y los cómo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núms. 19-20, págs. 69-75.
- VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.
- VOLOSHINOV (1994): *El marxismo y la psicología del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- WEISS, J. (1991): *L'évaluation, un probleme de communication*, Cousset, Delval.
- WEISS, J. (1993): *Evaluer autrement, c'est possible!*, Recherches 93110, Neûchatel, IRDP.
- WILLARD, C. A. (1982): «Argument fields», en J. R. COX y C. A. WILLARD (eds.): *Advances in argumentation theory and research*, Carbondale, Southern Illinois University Press, págs. 24-77.





9 788436 933369



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CIDE