



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

CENTRO DE POSTGRADO Y
FORMACIÓN CONTINUA

MÁSTER DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

PROPUESTA DE MEJORA DE LA ESCRITURA A
TRAVÉS DE LOS PROCESOS DE COMPOSICIÓN

PROPOSAL TO IMPROVE WRITING THROUGH
COMPOSITION PROCESSES

ESTUDIANTE: Fernández Lirola, Natalie

ESPECIALIDAD: Lengua Castellana y Literatura

DIRECTOR/A: Don José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

CODIRECTOR/A: Don Antonio Garrido Jiménez

Convocatoria de: mayo de 2022

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta una propuesta de intervención para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en el estudiantado. Con esto se sigue un enfoque educativo centrado en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y su activación en diferentes contextos comunicativos.

Se ha realizado una revisión bibliográfica relacionada con la definición de la competencia en comunicación lingüística, para, así, conocer qué concepciones se tienen por competencia discursiva escrita. Una vez elaborado el marco teórico, se lleva a cabo otra aproximación teórica, para, en este caso, conocer qué han expuesto los académicos sobre los procesos de composición. Así pues, nos servimos de estos para llevar a cabo nuestra propuesta.

La intervención está diseñada para desarrollarse en un aula de cuarto curso de educación secundaria del IES Las Marinas, un centro con unas características específicas que está ubicado en el municipio de Roquetas de Mar. Se busca que el alumnado realice una serie de tareas en las que ha de componer a través de los procesos de escritura y revisar sus textos de forma constante. Tras esto se propone la realización de un debate en el que se ha de reflexionar sobre las desigualdades socioeconómicas que se han trabajado previamente en el comentario.

Se concluye destacando la forma en la que nuestra propuesta contribuye a mejorar las destrezas y habilidades comunicativas escritas. También se explica brevemente para qué se cree que son útiles los recursos digitales, aparte de por sus posibilidades investigativas. Por último, se reflexiona sobre los objetivos planteados en la introducción y sobre las particulares consideraciones que se han adquirido tras la realización de la propuesta.

Palabras clave: competencia discursiva escrita, procesos de composición, escritura, revisión y propuesta de intervención.

ABSTRACT

The following paper presents an intervention proposal for the improvement of competence in linguistic communication in students. This follows an educational approach focused on the development of metalinguistic skills and their activation in different communicative contexts.

It has been carried out a bibliographic review related to the definition of competence in linguistic communication, in order to know what conceptions are taken for written discursive competence. Once the theoretical framework has been elaborated, another theoretical approach is carried out, in order to know what the academics have exposed about the composition processes. We therefore use these to carry out our proposal.

The intervention is designed to be developed in a classroom of the fourth year of secondary education of the IES Las Marinas, a center with certain characteristics that is located in the municipality of Roquetas de Mar. It is sought that the students perform a series of tasks in which they have to compose through the writing processes and review their texts constantly. After this, it has been proposed to carry out a debate in which it is necessary to reflect on the socio-economic inequalities that have previously worked on the commentary.

It concludes by highlighting the way in which our proposal contributes to improving written communication skills and abilities. It also briefly explains what digital resources are thought to be useful for, apart from their research possibilities. Finally, it reflects on the objectives set out in the introduction and on the considerations that have been acquired after the implementation of the proposal.

Keywords: written discursive competence, composition processes, writing, revision and intervention proposal.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	4
II.	MARCO TEÓRICO.....	5
	A. LOS PROCESOS DE COMPOSICIÓN.....	11
	B. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN AL RESPECTO.....	15
III.	MARCO APLICADO.....	17
IV.	CONCLUSIONES.....	34
V.	BIBLIOGRAFÍA.....	36
VI.	ANEXOS.....	39

I. INTRODUCCIÓN

Existe una creciente preocupación ante el supuesto empobrecimiento de la lengua, y, más concretamente, de la escritura. Dicha inquietud es razonable si tenemos en cuenta la relevancia de la escritura como instrumento en el desarrollo de la comunicación humana debido a su valor epistémico. Una comunicación, además, que está cambiando vertiginosamente ante el aumento de las nuevas tecnologías por ser estos unos servicios altamente atractivos para el público más joven. Así pues, y sea o no cierto este empobrecimiento, en este trabajo se busca realizar una propuesta de intervención con la que se ayude a la mejora de la destreza escrita. Se propone aquí una práctica, que, dentro de 4.º de ESO, se adapta a la diversidad presente en el aula, ya que se considera que esta puede resultar de utilidad para todos los alumnos con independencia de que estos tengan más o menos habilidades. El saber no ocupa lugar y la técnica no debe dejar de perfilarse, por lo que puede servir tanto para eliminar errores como para perfeccionar los escritos.

La mejora de la escritura puede plantearse de distintas formas, y aquí se ha elegido hacerlo a través de los procesos de composición. El motivo de que se haya elegido desarrollar esta redacción por etapas se debe a que, tradicionalmente, se suele priorizar el texto escrito como producto final en lugar de estudiar qué pasos son los que han llevado al escritor a realizar dicha composición (Cassany, 1993). Ante esto, se ha optado por abordar esta temática para hacer al alumno consciente de las posibilidades que existen a la hora de escribir. Se quiere, pues, que los textos no sean entendidos como productos cerrados que no permiten la optimización, sino que se desea hacer al alumno partícipe del proceso y responsable de su propia creación. Esta redacción de textos será trabajada a través de la reflexión, una reflexión impulsada por un tema que se dará previamente al alumnado. Dicho tema versará sobre las desigualdades socioeconómicas, por lo que se busca, además, que se replanteen problemáticas sociales que los lleven a meditar sobre la realidad y sobre su propio escrito.

A continuación, se formulan una serie de objetivos específicos que el estudiantado debe alcanzar con la puesta en práctica de esta propuesta:

1. Mejorar la escritura y los procesos de composición respondiendo a las pautas de redacción previas.

2. Ser capaces de revisar y analizar un texto para encontrar qué aspectos deben mejorarse o reformularse.
3. Revisar textos propios y ajenos a través de la reflexión, la crítica constructiva y el intercambio entre pares.
4. Reflexionar sobre las dificultades socioeconómicas y poder elaborar una opinión y un comentario que contribuya a forjar el espíritu crítico y la educación en valores.

II. MARCO TEÓRICO

Antes de adentrarnos en la materia que ocupa nuestro trabajo, debemos definir una serie de conceptos clave que son esenciales para el seguimiento del mismo. A este respecto, el primer término con el que debemos familiarizarnos es el de las “competencias”. Este concepto aparece de forma recurrente en los escritos actuales de educación, puesto que es uno de los pilares sobre los que se sostiene el currículo educativo vigente. Así pues, en la Orden del 21 de enero (2015) del Boletín Oficial del Estado, encontramos que:

DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. (p. 6986).

Al respecto de esta definición de DeSeCo, García-Cabrera y Llorent (2019) añaden que “se consideran competencias fundamentales aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida cotidiana como ciudadanos” (p. 46).

Otra aportación que puede resultarnos de interés es la de Perrenoud (2001), quien define la competencia como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de *situaciones* análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (sin paginación). En cuanto al origen del término, debemos mencionar que la competencia procede del ámbito empresarial y económico (García-Cabrera y Llorent, 2019); el significado, sin embargo, cambia radicalmente cuando se introduce en el terreno educativo, tal y como hemos visto.

Con respecto a las motivaciones que llevan a una enseñanza competencial, Cano (2008) distingue tres razones esenciales. El primer motivo está relacionado con las circunstancias actuales, puesto que en este momento histórico disponemos de una cantidad ilimitada de información. Si bien es beneficioso contar con tal cantidad de conocimiento, esto requiere que seamos capaces de ordenar y seleccionar aquellos datos que son precisos en una situación determinada. Es particularmente importante si tenemos en cuenta que mucha de la información que llega hasta nosotros, al vivir en un mundo cambiante, puede quedar obsoleta rápidamente.

La segunda razón expuesta está relacionada con el carácter de todo este conocimiento, ya que, según se explica, solemos confundir la complejidad con la dificultad. Esto da lugar a que la información sea cada vez más incomprensible, puesto que las nociones que usamos para diferenciar unas materias de otras ya no nos son suficientes. La implementación de las competencias, de acuerdo con esto, ayuda a finalizar con la división de las ciencias y las aúna de forma integradora. De este modo, todas ellas pueden actuar de forma conjunta cuando un contexto determinado lo requiera (Cano, 2008).

El tercer motivo está intrínsecamente ligado con el mundo globalizado en el que vivimos. Al encontrarnos en una sociedad cambiante, los ciudadanos nos enfrentamos a nuevos retos que antes no habían sido explorados en los sistemas educativos. Las competencias, por tanto, ponen de relieve conocimientos que antes no se habían tenido en cuenta para el desarrollo y bienestar del individuo (Cano, 2008). Esta globalización supone, además, que los miembros de las distintas culturas ya no actúen de forma

independiente, sino que tengan contacto entre unos y otros. Esta comunicación se produce, en gran medida, mediante internet y las tecnologías que median la red. Un rasgo fundamental de las competencias es que no buscan únicamente el desarrollo del individuo en su cultura de nacimiento, sino que tienen como propósito el éxito de este en sociedades distintas. Mediante las competencias, que buscan poner a disposición del alumno un saber más globalizado, es más probable que este aprenda a sortear las barreras culturales para desenvolverse en civilizaciones distintas.

Son ocho las competencias clave descritas en la Orden del 21 de enero (2015); la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. En la Orden se especifica, además, en qué consiste cada una, así como los conocimientos, pautas y habilidades que las conforman. Según se describe en el texto, cada competencia se compone de distintos saberes; estos son un conocimiento declarativo, un conocimiento procedimental y un conjunto de valores. Es decir, debemos dominar una parte teórica, una parte práctica que pruebe la destreza y debemos poseer una serie de valores sociales. Es la interrelación entre estos conocimientos la que, según la Orden (2015), favorece el aprendizaje de uno y otro, puesto que ambos se trabajan al mismo tiempo. De este modo se refuerza y se facilita el proceso de asimilación.

Mediante la inclusión de las competencias en la legislación, se promueve un nuevo enfoque educativo en el que el aprendizaje debe trabajarse a través del desarrollo de las competencias. El objetivo de este aprendizaje, además, es la mejora de las propias competencias clave, por lo que este concepto se coloca de forma transversal en el centro de la enseñanza actual. Esta interrelación también se da entre las distintas competencias, puesto que estas interaccionan en la formación del alumnado. Con esto se busca abordar un aprendizaje integral que no trate una única cuestión para que el estudiantado pueda asociar y aplicar lo adquirido a diferentes campos de estudio (Orden, 2015).

Tal y como se indica, las competencias deben ir dirigidas a obtener los objetivos de cada etapa, es decir, deben centrarse en la consecución de unos propósitos que serán diferentes para cada uno de los períodos educativos. Con respecto a los criterios que se deben seguir para la evaluación del alumnado, estos aparecen descritos en los estándares

de aprendizaje, y nos serviremos de ellos para examinar el nivel competencial de los estudiantes. Se hace hincapié en, siempre que sea posible, evaluar al alumnado a través de métodos que simulen situaciones reales (Orden, 2015).

De todas las competencias que forman parte del currículo educativo, nosotros incidiremos en la competencia en comunicación lingüística, puesto que es la que toma parte en nuestro tema de estudio. Así pues, en la Orden (2015) se dice lo siguiente:

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales. (p. 6991).

Tal y como se explica en el documento, la competencia en comunicación lingüística tiene como propósito formar a un individuo para que genere información y no se limite a recibirla. Se quiere educar a estudiantes que cumplan con un papel activo en el proceso comunicativo. Esto está relacionado, según se indica, con la posibilidad de implementar en las aulas metodologías de aprendizaje activas. También se pone de relieve la importancia de la competencia en comunicación lingüística en la relación con otras culturas, y especialmente, se destaca la importancia de esta en la adquisición de idiomas extranjeros (Orden, 2015).

Otro aspecto de esta competencia que debe tenerse en cuenta es su importancia para el desarrollo del resto de competencias y conocimientos. Esta se trata de una base fundamental para el avance en los demás ámbitos educativos, e incluso, para continuar con un proceso de aprendizaje fuera de las aulas. Se hace una mención especial a la lectura, puesto que es una destreza fundamental para entrar a otros campos de conocimiento que no tienen por qué estar relacionados con la competencia en comunicación lingüística (Orden, 2015). En último lugar encontramos que, según la

descripción que se hace en la Orden (2015) de la competencia, esta está formada por cinco componentes y sus respectivas dimensiones:

- El componente lingüístico se basa en el conocimiento de la lengua, por lo que recoge la dimensión léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica (Orden, 2015).
- El componente pragmático-discursivo, con un pilar más contextual, comprende la dimensión sociolingüística, pragmática y discursiva (Orden, 2015).
- El componente socio-cultural hace referencia al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural (Orden, 2015).
- El componente estratégico agrupa las destrezas y estrategias necesarias para la resolución de problemas que pueden producirse en situaciones comunicativas determinadas (Orden, 2015).
- Un componente personal que recoge la actitud, la motivación y la personalidad del individuo (Orden, 2015).

A continuación, y una vez que ya hemos visto la definición que da la ley sobre la competencia en comunicación lingüística, veremos otras definiciones relevantes al respecto. Si bien estas aparecen nombradas de forma distinta, esto se debe a que algunas hacen referencia a algún determinado componente de los que hemos visto con anterioridad. En cualquier caso, todas ellas constituyen aportaciones interesantes en torno al tema que nos ocupa.

En lo que respecta a ser competente, Alexopoulou (2011) sostiene que “ser competente significa poder desenvolverse de manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación dominando paralelamente las características de los distintos géneros discursivos” (p. 104). Al hablar del propósito principal de la competencia comunicativa, la autora no solo presta atención a la gramática, sino que hace hincapié en la adecuación al contexto dentro de la producción e interpretación de un discurso. Sobre la evaluación de textos escritos en español, se señala que “los examinandos deben saber que cuando escribimos no lo hacemos únicamente para expresar ideas, sino que, además, producimos textos escritos conforme a una serie de normas sociales y situaciones

comunicativas que requieren un uso apropiado del lenguaje” (Alexopoulou, 2011, p. 106). Lomas, Osoro y Tusón (1993) tienen una opinión similar en cuanto al fin de la competencia comunicativa y también destacan el papel del contexto en dicha competencia. Ellos, además, la sitúan por encima de la competencia lingüística designada anteriormente por Chomsky. Mientras que esta produce discursos a raíz de unas unidades lingüísticas, la competencia comunicativa pasa a formar parte de la competencia cultural ante el uso que hace de destrezas y estrategias (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

Por otra parte, Charaudeau (2001) sitúa la competencia discursiva al mismo nivel que la competencia situacional y la semiolingüística. Según el autor, las tres actúan en la producción de un mensaje por parte de un sujeto. Esta competencia discursiva requiere que, en un intercambio lingüístico, tanto el emisor como el receptor sean capaces de utilizar e interpretar las estrategias que se dan en la conversación y que derivan del contexto. Charaudeau (2001) distingue tres tipos de estrategias: las de carácter enunciativo, las de carácter enuncivo y las de carácter semántico.

En la teoría lingüística, según la gramática generativa transformacional, la competencia y la actuación lingüísticas no están interrelacionadas (Hymes, 1996). Esto supone que la competencia, entendida durante un período como el mero conocimiento inconsciente del idioma, tampoco tenga en cuenta el contexto en el que se desenvuelve. A este respecto, Hymes (1996) se muestra en desacuerdo con la teoría lingüística que idealiza la estructura y mantiene relegada a la actuación, considerando a esta una demostración inadecuada de la lengua. Asimismo, es claro cuando dice que “la competencia para el uso es parte de la misma matriz de desarrollo que la de la competencia para la gramática” (Hymes, 1996, p. 23), y al definir esta competencia, “la competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para este)” (Hymes, 1996, pp. 26-27). El conocimiento es, por tanto, una parte de la competencia, al igual que la habilidad. Junto a estos también encontramos la aceptabilidad y la actuación, siendo la primera la pertinencia de lo expresado en un contexto determinado. El autor concluye lo expuesto diciendo que el propósito de la competencia es, mediante la unión de sus partes, el de crear y entender una conducta cultural (Hymes, 1996).

Bachman (1990), en sintonía con los escritos de Hymes (1996), describe la habilidad lingüística comunicativa como “compuesta del conocimiento, o competencia, y

la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado” (pp. 107-108). Esta habilidad lingüística comunicativa, según el autor, se compone de tres tipos: la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicológicos. Bachman (1990) divide la competencia lingüística en dos tipos: la competencia organizativa y la competencia pragmática. La primera recoge la morfología, la sintaxis, la organización, el vocabulario y la cohesión, mientras que la segunda se ocupa de las funciones propias del uso. El carácter comunicativo de una lengua, tal y como dice Bachman (1990), viene dado por la interrelación de los diferentes elementos de las competencias y las características del contexto en el que se encuentran.

A. LOS PROCESOS DE COMPOSICIÓN

El estudio de la competencia en comunicación lingüística puede abordarse desde distintas perspectivas, y, en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura, podemos destacar dos enfoques: el conductista y el cognitivo. El primero se sitúa en el modelo más tradicional de la enseñanza y percibe la escritura como un fin, mientras que el segundo concibe la escritura como una forma de aprendizaje. El conductista, además, gira en torno a la figura del profesorado y la evaluación, mientras que el cognitivo hace hincapié en el alumnado y su aprendizaje. Así pues, tradicionalmente, los alumnos han debido seguir lo dictado por el profesorado y no se ha propiciado en ellos una actitud autoevaluada, ya que el poder de revisión siempre ha estado ligado al maestro. A la poca implicación del alumno en este modelo se suma la imposibilidad de que el docente lleve a cabo, por falta de tiempo, la labor de corrección al completo (Cassany, 1993). El cambio de paradigma en el modelo de enseñanza, ahora cognitivo, propicia que la escritura ya no sea únicamente entendida como un instrumento de evaluación por parte de los docentes, sino que sea vista como un instrumento de utilidad en la generación y adquisición de información (Björk y Blomstrand, 1994).

A nosotros, que pretendemos elaborar una propuesta de mejora de la escritura funcional, nos interesan particularmente los procesos de composición escrita que se encasillan dentro del modelo cognitivo. En un primer momento, dichos procesos de escritura siguen una estructura marcada por los modelos de etapas. Así pues, aún no se

prioriza el desarrollo cognitivo del estudiante durante el período de redacción, sino que se abordan métodos con el objetivo de mejorar el texto escrito como producto (Camps, 1990). No obstante, el proceso de este modelo es lineal, por lo que no se permite la revisión durante las distintas etapas de la redacción. Los procesos de composición del modelo cognitivo, tal y como veremos después, sí que contemplan la interacción de unas fases con otras. Esto es esencial en la revisión, una actividad que ha de ser recurrente durante todo el proceso de composición de lo escrito (Camps, 1990).

El estudio de los procesos de escritura surge en Estados Unidos durante los años cincuenta, y tiene como propósito el análisis de los procesos cognitivos y textuales que intervienen en el desarrollo de lo escrito (Björk y Blomstrand, 1994). Entre algunas de las características más relevantes que se destacan de esta perspectiva, encontramos el uso de los procesos como método para organizar tareas de composición textual dentro de un aula. Otra característica que debe señalarse es la importancia de la escritura como mecanismo de aprendizaje (Björk y Blomstrand, 1994).

Dentro de los procesos de composición, encontramos cuatro corrientes que han surgido a lo largo del tiempo: la expresiva, la cognitiva, la neorretórica y la sociocultural. La expresiva incide en la capacidad del individuo para transmitir pensamientos y emociones. Surge en los años 60 y 70 y carece de planificación, puesto que en ella se aboga por la espontaneidad de la escritura. De este modo, el principal objetivo del movimiento expresivo es el de fomentar la creatividad del escritor. La corriente neorretórica, por otra parte, está estrechamente relacionada con la retórica grecolatina, siempre y cuando eliminemos aquellas partes que tratan exclusivamente la oralidad. Presta más atención al normativismo e incide particularmente en las partes que componen el texto. La corriente sociocultural, por otro lado, fija su atención en la noción de género y entiende que, aunque podemos elaborar un texto, este debe encasillarse en las nociones culturales predisuestas sobre el género (Björk y Blomstrand, 1994).

La corriente cognitiva prefiere analizar las relaciones existentes entre el lenguaje y los procesos cognitivos, por lo que estudia el desarrollo de la actividad cerebral durante el acto de escritura. Tal y como indican Björk y Blomstrand (1994):

El objetivo general de este modelo es indicar la complejidad del proceso de escritura y hacer hincapié en que la escritura constituye una actividad de

resolución de problemas con múltiples facetas que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados cronológicamente (p. 23).

Los procesos de escritura del modelo cognitivo, además, se componen de varias partes: la memoria a largo plazo y la planificación, el entorno de la tarea y su influencia en la redacción, la redacción del texto y la revisión del mismo (Flower y Hayes, 1981). Björk y Blomstrand (1994) ofrecen una estructura ligeramente ampliada que incluye la generación de borradores sobre los que los profesores deben hacer los comentarios pertinentes. Tal y como observamos, a diferencia de lo expuesto en el modelo expresivo, en el cognitivo la planificación de las tareas constituye una parte esencial de los procesos de composición (Björk y Blomstrand, 1994).

La corrección también varía sustancialmente dentro de este modelo, puesto que aquí la revisión se da durante todo el proceso de escritura y es responsabilidad, en mayor parte, del alumno. La corrección tradicional y la inspirada en los procesos de composición tienen dos objetivos distintos: en el primero, la eliminación de las faltas de ortografía, y en el segundo, la mejora de la estrategia escritural (Cassany, 1993). D' Aquino (2016) hace una distinción entre dos tipos de incorrecciones: las faltas y los errores. Según esto, las faltas se dan por desgana o desinterés, pero el emisor es consciente de que son incorrectas y, por tanto, no necesitan explicación. Los errores, por otro lado, se producen por el desconocimiento de la norma lingüística, y es en ellos donde debemos reparar. La autora también resalta la importancia de ser congruente con los errores a corregir y el tipo de texto en cuestión, puesto que estos han de variar en función de la forma del texto (D' Aquino, 2016). Según esto, hemos de priorizar la corrección de aquello que sea más relevante, por lo que, si la redacción obtenida es importante por el contenido, hemos de centrarnos en aquellos errores en lugar de incidir en los más formales (D' Aquino, 2016). D' Aquino (2016) también expone las distintas técnicas que se pueden emplear a la hora de corregir escritos, tales como la *corrección evidenciadora*, la *corrección resolutive*, la *corrección mixta* y la *corrección clasificatoria*, sobre la que dice:

Se basa en una clasificación de tipos de errores a partir de la que se crean etiquetas para dar información. Las etiquetas pueden variar en sus denominaciones, lo importante es que sean claras y comprensibles para poderlas utilizar. La creación

de etiquetas puede resultar trabajosa; con todo, después los alumnos tienen todas las informaciones necesarias para emprender su trabajo con el error. (p. 11).

Con respecto a la corrección que puede producirse entre alumnos, observamos distintos métodos: la *corrección colectiva*, la *corrección en pareja o en grupo*, la *corrección cruzada* o la *autocorrección* (D'Aquino, 2016). Sobre esta corrección entre estudiantes, debemos considerar varios factores. Por un lado, los alumnos no siempre cuentan con los conocimientos necesarios para realizar las correcciones y, por otro, cabe la posibilidad de que los estudiantes, al revisar los escritos de los demás, destaquen los errores con un propósito despectivo (Cassany, 1993).

Cassany (1993) también señala la importancia de la corrección durante el desarrollo de la composición, que no solo sirve para corregir los errores finales de un texto, sino que puede ayudar a que el escritor descubra otras vertientes sobre las que reflexionar o a que modifique el texto por completo. Dentro de las estrategias que ayudan al escritor en este proceso de composición, Cassany (1995) describe tres; la búsqueda de ideas, la organización de las mismas y la redacción. De este modo, el autor considera que cada escritor encuentra el modo de composición que mejor funciona para sí mismo, y que no existe una única forma de llevar a cabo la redacción (Cassany, 1995).

Cassany (1995) también hace una clasificación de los estilos de escritura, distinguiendo así cinco tipos: el personal, el expositivo, el funcional, el persuasivo y el creativo. Cada uno de ellos tiene un objetivo distinto, y, por tanto, aparece en textos cuyas formas son distintas entre sí. Dentro del personal, por ejemplo, es habitual que encontremos diarios, ya que este estilo potencia la transmisión de las emociones del autor. Así pues, la escritura personal encaja en la corriente expresiva de los procesos de composición.

Millán (2011) da una importancia especial a los géneros discursivos, puesto que incide en la incapacidad de redactar al margen del contexto en el que se inscribe el discurso. Los individuos aprenden a componer dentro de unos usos determinados, por lo que es comprensible que apliquen dicha escritura a ciertos contextos. Los escritores reconocen las situaciones discursivas, y, por tanto, aprenden a aplicar el género discursivo correspondiente a cada situación (Millán, 2011). No obstante, el contexto no es el único elemento que interviene a la hora de inscribirnos en un género de escritura, sino que

debemos destacar el propósito del escritor con respecto a lo que quiere transmitir en una tarea (Millán, 2011).

En lo que tiene que ver con la calidad del escrito, Calle y Chaverra (2020) sostienen que esta está estrechamente ligada al destinatario del texto. De este modo, cuando el alumnado concibe al profesor como el único receptor del escrito, está limitando en cierta manera las posibilidades del texto, puesto que lo realiza con el único propósito de cumplir los estándares del revisor. Es beneficioso, por tanto, que los escritores conciban las redacciones como textos destinados a una gran índole de receptores para fomentar la creación de una buena composición.

La aportación más importante de la escritura por procesos a la enseñanza, según Camps (2003), es haber acercado el momento de composición a las aulas. De este modo, el docente puede dirigir la redacción del alumnado y ayudarlo a solventar las dificultades que se puedan presentar. Esta estrategia de redacción también se ha visto favorecida por la variedad de textos, y en relación con el contexto, Camps (2003) afirma que “lo más interesante es, sin embargo, ver cómo los estudiantes, en su trabajo de redacción en colaboración, se plantean problemas complejos de composición escrita en relación con la situación comunicativa en que se inserta el texto que escriben” (p. 22).

B. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN AL RESPECTO

Debe destacarse la propuesta de intervención realizada por Durán y Manresa (2016) en torno a la escritura por procesos. Dicha práctica se desarrolla en el Instituto Abierto de Cataluña y tiene como objetivo guiar la escritura en una enseñanza telemática. Así pues, las escritoras ofrecen una serie de estrategias para optimizar la enseñanza de las prácticas de composición en este contexto. Uno de estos métodos se lleva a cabo en la etapa de planificación de la actividad y consiste en definir explícitamente cuál es el texto que deben realizar, describiendo así tanto el género como los rasgos que deben aparecer en el escrito (Durán y Manresa, 2016). Es importante detallar claramente qué es lo que vamos a exigir de los alumnos para que ellos sepan a qué deben ajustarse, puesto que, tal y como indican Camps y Ribas (1998):

Parece evidente que uno de los objetos de la evaluación tiene que ser los textos que se producen. Ahora bien, el primer interrogante que se plantea es el punto de

referencia respecto del cual vamos a evaluar estos textos. ¿Respecto de una norma de excelencia abstracta, general? ¿Quién la determina? ¿Los autores consagrados? El aprendiz está, en este caso, condenado al fracaso. ¿Cuál de ellos puede llegar a escribir como Delibes, pongamos por caso? Sin embargo, conviene tener algún criterio de buena realización. ¿Quizás el criterio de referencia sea el de un promedio marcado por las expectativas del profesor? En este caso sería difícilmente objetivable y el alumno se hallaría perdido y sometido al juicio puramente subjetivo del profesor. ¿Se tomarán en cuenta sus producciones iniciales para ver si se da algún progreso? ¿Se evaluarán siempre todos los aspectos del texto? ¿Cuáles en cada situación? ¿Se considerará el texto en sí mismo, independientemente de la situación comunicativa? ¿Se pueden considerar los estadios intermedios del texto, es decir los borradores y los cambios que se producen entre uno y otro? (sin paginación).

Para que el profesorado esté seguro de que las instrucciones han sido comprendidas, vemos como propuestas la inclusión de un cuestionario con preguntas en torno a la tarea o las “conversaciones guiadas entre iguales, siempre con la mediación de una pauta que ayudará al estudiante a focalizarse en los aspectos seleccionados” (Durán y Manresa, 2016, p. 16). Dentro del proceso de redacción, y para que el alumno cuente con el mayor apoyo posible, se pueden ofrecer una serie de servicios virtuales que ayuden a los estudiantes en la revisión del texto (Durán y Manresa, 2016). Otra actividad que puede realizar el profesor durante la revisión del escrito es la creación de un informe en el que se detallen al alumnado qué aspectos del trabajo debe mejorar o modificar (Durán y Manresa, 2016). Es importante no darle la respuesta exacta, puesto que pretendemos ser una guía y que sea él quien realice los cambios significativos.

Durán y Manresa (2016) llevan a cabo otra propuesta con estrategias significativas, en este caso en el Instituto Abierto de Cataluña y con alumnos adultos. El objetivo de esta, tal y como ellas dicen, es el de “activar la consciencia del proceso de revisión de las producciones escritas y fomentar la autonomía de los aprendices” (p. 21). La principal estrategia que aquí se propone es la creación de un informe, pero, en este caso, realizado por el alumnado. De este modo se busca que sea él quien plasme por

escrito qué ha modificado desde la primera etapa del texto hasta la última y así reflexione sobre la escritura (Durán y Manresa, 2016).

Los estudiantes han de elaborar el informe una vez que el borrador haya sido revisado por el profesor y después de haberlo comentado con el resto de compañeros; el modelo de informe, además, será elaborado por el docente. Este debe dar instrucciones al alumnado sobre cómo completarlo y realizar la actividad. Dicho informe debe incluir las dos versiones del texto: antes y después de las modificaciones. Observamos un modelo propuesto por Durán y Manresa (2016) en el que el profesor hace al alumno las indicaciones correspondientes y él realiza los cambios en base a estas. Una ventaja de estos informes es que podemos observar qué modificaciones son las más realizadas por cada alumno, por lo que podemos extraer fácilmente qué tipo de errores son los priorizados por cada estudiante.

III. MARCO APLICADO

La siguiente propuesta de intervención tiene como objetivo la mejora de la competencia discursiva escrita en el alumnado. Hemos situado dicha propuesta en un aula de cuarto de la ESO, ya que los contenidos que queremos trabajar en ella se ajustan a este período. Consideramos, además, que la intervención requiere un nivel de compromiso acorde con la edad de quienes se encuentran en esta etapa. Con esta propuesta planteamos una serie de tareas y actividades que ayuden a la mejora de la producción textual, especialmente ante aquellos grupos cuya escritura no alcanza los niveles exigidos. Creemos que esta propuesta también puede ser de utilidad para aquellos estudiantes que desean cursar bachillerato u otros estudios posteriores y necesiten mejorar sus técnicas de composición.

Así pues, hemos ubicado la actividad en el IES Las Marinas, un centro alejado del casco urbano de Roquetas de Mar que también cuenta con estudios de bachillerato. Las familias cuyos hijos acuden a este centro tienen una economía que está basada, principalmente, en la agricultura intensiva y en el sector servicios. El nivel sociocultural de estas es bajo-medio, pero, aun así, suelen desear el mejor futuro académico y laboral

para sus hijos. Cabe indicar, además, que en este instituto las alumnas continúan más a menudo con estudios superiores, y que, pese a que en el Centro conviven múltiples nacionalidades, esto no supone un problema mayor de adaptación. Uno de los problemas a los que se enfrenta el centro es la localización, ya que, al estar alejado del casco urbano, no cuenta con vías por las que los alumnos puedan acceder caminando. Esto resulta en que todos deban acudir mediante transporte público o privado, formando grandes atascos frente a las instalaciones (Plan de Centro, IES Las Marinas, 2021-2022).

Llevaremos a cabo la intervención en la materia de Lengua Castellana y Literatura, puesto que, principalmente, queremos trabajar la competencia en comunicación lingüística. Hemos planteado la realización de la propuesta en siete sesiones durante el segundo trimestre, ya que es probable que para entonces se hayan dado los contenidos lingüísticos requeridos. La intervención, no obstante, puede realizarse en cualquier momento del curso siempre y cuando el docente considere que ya se han estudiado con los alumnos los contenidos necesarios.

A. CONCRECIÓN CURRICULAR

a) Objetivos

A continuación, aparecen los objetivos generales de etapa que hemos seleccionado. Estos son señalados en el Real Decreto del Boletín Oficial del Estado del 26 de diciembre de 2014:

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Los objetivos de área de la siguiente propuesta didáctica aparecen marcados en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía por la Orden del 15 de enero de 2021. Dichos objetivos pertenecen a la materia de Lengua Castellana y Literatura:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
6. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
11. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

b) Competencias

Con la siguiente propuesta de intervención queremos desarrollar las siguientes competencias, procedentes de la Orden del 21 de enero de 2015: la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y cívica, la competencia en conciencia y expresiones culturales y la competencia en aprender a aprender.

c) Criterios, contenidos y objetivos didácticos

Criterio de evaluación 1	7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación.
Objetivos didácticos: comportamientos asociados a la COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	C.C
7.1. Conocer, valorar y aplicar las normas que rigen la cortesía en la comunicación oral. 7.2. Analizar críticamente debates y tertulias procedentes de los medios de comunicación reconociendo en ellos la validez de los argumentos y valorando críticamente su forma y su contenido. 7.3. Participar activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio.	CCL CAA CSC
Bloque de contenidos 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación. Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.	
Criterio de evaluación 2	5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.

<p align="center">Objetivos didácticos: comportamientos asociados a la COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</p>	<p align="center">C.C</p>
<p>5.2. Redactar borradores de escritura. 5.4. Revisar el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación). 5.6. Reescribir textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita.</p>	<p align="center">CCL CAA</p>
<p align="center">Bloque de contenidos 2. Comunicación escrita: leer y escribir</p>	
<p>Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos en función del tipo de texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión. Actitud reflexiva, sensible y crítica ante la lectura de textos que supongan cualquier tipo de discriminación.</p>	
<p align="center">Criterio de evaluación 3</p>	<p>9. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes marcadores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos. CCL, CAA.</p>
<p align="center">Objetivos didácticos: comportamientos asociados a la COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</p>	<p align="center">C.C</p>
<p>9.1. Reconoce y utiliza la sustitución léxica como un procedimiento de cohesión textual. 9.2. Identifica, explica y usa distintos tipos de conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto.</p>	<p align="center">CCL CAA</p>
<p align="center">Bloque de contenidos 3. Conocimiento de la lengua</p>	
<p>Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente. Observación, reflexión y explicación y uso de marcadores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos).</p>	

Criterio de evaluación 4	1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.
Objetivos didácticos: comportamientos asociados a la COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	C.C
1.1. Leer y comprender con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos y aficiones. 1.2. Valorar alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura de le ha aportado como experiencia personal.	CCL CAA CEC
Bloque de contenidos 4. Educación literaria	
Introducción a la literatura a través de los textos. Creación. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa. Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.	

B. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

A continuación, describiremos qué tareas son las que hemos diseñado para la propuesta de intervención. En primer lugar, encontramos la redacción de un comentario de texto sobre las desigualdades económicas. Dicho comentario será elaborado a través de los procesos de composición, por lo que las actividades y ejercicios que hemos planificado tienen como objetivo la revisión del escrito y la escritura en torno a unos parámetros específicos. Previamente a la redacción, daremos a los estudiantes una serie de recursos textuales y audiovisuales con los que podrán elaborar las actividades y ejercicios.

Como segunda tarea planteamos la realización de un debate sobre las mismas desigualdades que los alumnos han trabajado previamente en el comentario. Dicho debate cuenta con un período de preparación en el que, a través de actividades y ejercicios, los alumnos recogerán los argumentos necesarios para llevar a cabo la tarea.

TAREA:	Realización de un comentario de texto.		
DESCRIPCIÓN:	Se espera que con esta tarea los alumnos sepan elaborar un comentario de texto sobre las desigualdades económicas. Dicho comentario será redactado y revisado a través de los procesos de composición.		
Ejercicios:	Actividades:	Temporalización:	Recursos:
- Responder a las cuestiones.	Introducción con preguntas (10 min.).	1.ª sesión. 55 minutos de duración.	Material del alumno para tomar notas, proyector y recursos audiovisuales.
- Tomar nota y preguntar las dudas pertinentes.	Presentación de la tarea (5 min.).		
- Subrayar argumentos. - Anotación de ideas.	Lectura de un artículo periodístico (10 min.).		
- Registrar todo aquello que llame su atención.	Visionado del documental <i>Las Hurdes, tierra sin pan</i> (30 min.).		
Procesos cognitivos:	COMBAS: pensamiento reflexivo, pensamiento crítico y pensamiento deliberativo.		
Escenarios:	La sesión se desarrollará en el aula en la que suele impartirse la materia de Lengua Castellana y Literatura. Se recurrirá a otro espacio en el caso de no contar con proyector.		
Metodología:	Seguiremos el modelo cognitivo-constructivista.		

Tabla 1. Primera sesión

Desarrollo: en esta primera sesión comenzaremos por explicar al grupo qué tarea es la que vamos a realizar. Como introducción al comentario de texto, les haremos preguntas sobre el tema que han de tratar en él para observar cuáles son sus opiniones o conocimientos previos al respecto. Tras esto les presentaremos la lectura de un artículo periodístico y veremos la película documental *Las Hurdes, tierra sin pan*, de Luis Buñuel. El objetivo de que atiendan a estas lecturas es que puedan tomar ideas para la elaboración

del comentario, por lo que es importante que anoten todo aquello que llame su atención. El modelo de aprendizaje es cognitivo-constructivista, puesto que son ellos quienes deben interpretar el texto y el visionado que les proponemos.

Ejercicios:	Actividades:	Temporalización:	Recursos:
- Anotación de ideas.	Lectura del relato <i>Es que somos muy pobres</i> (20 min.).	2.ª sesión. 55 minutos de duración.	Recursos textuales fotocopiados y material del alumno para tomar notas.
- Subrayar argumentos. - Anotación de ideas.	Lectura de un artículo periodístico (15 min.).		
- Anotación de ideas.	Lectura del poema <i>Los nadies</i> (10 min.).		
- Registro de aportaciones que hayan resultado útiles.	Puesta en común de ideas extraídas (10 min.).		
Procesos cognitivos:	COMBAS: pensamiento reflexivo, pensamiento crítico y pensamiento deliberativo.		
Escenarios:	La sesión se desarrollará en el aula en la que suele impartirse la materia de Lengua Castellana y Literatura.		
Metodología:	Seguiremos el modelo cognitivo-constructivista.		

Tabla 2. Segunda sesión

Desarrollo: en esta segunda sesión continuaremos con la presentación de textos; los alumnos deben leerlos y extraer de ellos lo que el escrito les sugiera. Dichos textos son un artículo periodístico, el relato *Es que somos muy pobres* de Juan Rulfo, y el poema *Los nadies* de Eduardo Galeano. En último lugar les pedimos que, a mano alzada y de forma optativa, destaquen aquello del texto que les ha resultado interesante o que les haya hecho reflexionar. Nuestro propósito con esto es que los alumnos escuchen aportaciones nuevas que los ayuden en el proceso de redacción.

Ejercicios:	Actividades:	Temporalización:	Recursos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Selección de ideas tomadas con anterioridad. - Esquema general del texto. 	<p>Planificación del comentario (10 min.).</p>				
<p>Escritura del primer borrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vigilar la cohesión: puntuación, nexos y anáforas. - Vigilar la coherencia: selección de información, estructura textual (introducción, nudo y desenlace). - Vigilar el léxico: términos incorrectos, sinonimia. - Vigilar la adecuación: considerar el registro. - Vigilar los aspectos formales: distribución del texto y limpieza del mismo. 	<p>Pautas sobre el proceso de composición: cohesión, coherencia, adecuación y aspectos formales.</p>	<p>3.ª sesión. 55 minutos de duración.</p>	<p>Material de escritura y un portátil para cada pareja de alumnos, de forma que puedan usar aquellos servicios que los ayuden en la revisión del texto.</p> <p>Un proyector y recursos digitales de consulta para mejorar la composición.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Entrada a los siguientes recursos online: <p>Diccionario de la RAE. Diccionario de sinónimos y antónimos. Ortografía de la lengua española.</p>	<p>Uso de recursos de consulta digitales.</p>				
<ul style="list-style-type: none"> - Leer el primer borrador y observar que se ajusta a lo pedido. - Incorporar consideraciones nuevas. 	<p>Revisión del texto por parte del alumno (15 min.).</p>				

Procesos cognitivos:	COMBAS: pensamiento analítico, pensamiento lógico, pensamiento crítico, pensamiento analógico y pensamiento creativo.
Escenarios:	La sesión se desarrollará en el aula en la que suele impartirse la materia de Lengua Castellana y Literatura.
Metodología:	Seguiremos el modelo cognitivo-constructivista.

Tabla 3. Tercera sesión

Desarrollo: en esta tercera sesión, en primer lugar, les pedimos que reúnan las ideas que han recogido en las dos clases anteriores. Deben hacer una selección de aquellas que les resulten de mayor interés y pueden incorporar otras reflexiones que hayan realizado fuera del aula, siempre y cuando se ajusten al tema de la composición. Tras esto deben realizar un esquema donde se especifique, de forma general, qué ideas van a incorporar y desarrollar en cada parte de la estructura del texto.

En segundo lugar, y antes de la escritura del primer borrador, les damos las pautas sobre los elementos que deben tener en cuenta a la hora de componer el escrito. Con estas direcciones también buscamos que el alumno revise el texto de forma constante para comprobar que lo redactado se ajusta a lo pedido, y así se lo hacemos saber. Incidimos en que una ventaja de la revisión es la de incorporar nuevas consideraciones que puedan surgir de la lectura, por lo que no deben temer la modificación del escrito si esta sirve para enriquecerlo. En esta parte ponemos a disposición de los alumnos una serie de recursos digitales que pueden ayudarlos a componer, por lo que, aunque la tarea ha de realizarse por escrito, pueden usar los portátiles para realizar las búsquedas necesarias en los servicios descritos. Es importante que el comentario muestre un buen uso de la ortografía, ya que, como profesores, en este caso daremos prioridad a otros aspectos de la redacción.

Ejercicios:	Actividades:	Temporalización:	Recursos:
Lista de control (véase el anexo I): - Revisar la cohesión. - Revisar la coherencia. - Revisar la adecuación. - Revisar los aspectos formales.	Revisión cruzada entre los alumnos (15 min.).	4.ª sesión. 55 minutos de duración.	El material de escritura de los estudiantes, una lista de control (véase el anexo I) para cada uno y un portátil para cada pareja de alumnos.
- Modificar los errores señalados por los compañeros.	Elaboración del segundo borrador (25 min.).		
- Aunar el primer y el segundo borrador en un mismo portafolio. - Rellenar el modelo de informe (véase el anexo II) explicando los cambios realizados y sumar al portafolio. - Entrega del portafolio al profesor.	Informe (véase el anexo II) (15 min.).		
Procesos cognitivos:	COMBAS: pensamiento lógico, pensamiento analógico, pensamiento sistémico y pensamiento práctico.		
Escenarios:	La sesión se desarrollará en el aula en la que suele impartirse la materia de Lengua Castellana y Literatura.		
Metodología:	Modelo social cooperativo, modelo de cooperación entre pares y modelos personales.		

Tabla 4. Cuarta sesión

Desarrollo: en la cuarta sesión comenzamos por realizar una revisión del primer borrador, pero, en esta ocasión, los alumnos no corregirán su redacción, sino que revisarán la de sus compañeros. De este modo, los estudiantes intercambiarán su texto con el del compañero con quien hayan compartido portátil. Antes de esto les recordamos que la revisión debe realizarse desde el respeto y que, en caso de hacerse de forma despectiva, los alumnos serán penalizados. Es importante que en la hoja de revisión figure el hombre

del alumno que la realiza. También les decimos que, al encontrarse todos en la misma posición, deben ser comprensivos entre sí y no sorprenderse ante la presencia de errores, puesto que estamos realizando la actividad para reconocerlos y evitarlos.

La revisión debe realizarse a través de una lista de control (véase el anexo I) que nosotros les daremos previamente, y en ella deben señalar qué aspectos del texto son aquellos que el compañero debe mejorar. El alumnado también debe señalar los errores en el borrador, pero esta indicación solo debe hacerse subrayando el aspecto a mejorar y sin dar la respuesta correcta. Los estudiantes, una vez que han recibido la lista de control y las revisiones, deben realizar en otra hoja la redacción del segundo borrador. Una vez que esté listo, deben elaborar un informe (véase el anexo II) como el del modelo en el que especifiquen qué cambios han realizado y por qué motivo. Al final de la sesión deben entregar al profesor un portfolio donde se incluyan los dos borradores realizados hasta el momento, la lista de control que el compañero ha realizado sobre su texto y el informe. De este modo no solo observamos lo que han cambiado, sino lo que el compañero ha considerado relevante señalar.

Ejercicios:	Actividades:	Temporalización:	Recursos:
<ul style="list-style-type: none"> - Atender a las anotaciones que el profesor ha hecho del segundo borrador. 	Elaboración de la versión final (40 min.).	5.ª sesión. 55 minutos de duración.	Material de escritura de los alumnos y un portátil para cada pareja de alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar los cambios pertinentes. - Presentar una redacción de aspecto cuidado. 			
<ul style="list-style-type: none"> - Entrega del comentario final. 			
<ul style="list-style-type: none"> - Señalar qué han modificado a pesar de, en un principio, no haber reparado en ello. - Señalar qué aspectos de la revisión al compañero han hecho 	Puesta en común sobre lo aprendido y observado (20 min.).		

que se planteasen rasgos de su propio escrito.			
Procesos cognitivos:	COMBAS: pensamiento lógico, pensamiento analógico y pensamiento sistémico.		
Escenarios:	La sesión se desarrollará en el aula en la que suele impartirse la materia de Lengua Castellana y Literatura.		
Metodología:	Seguiremos el modelo cognitivo-constructivista y el modelo conductual-constructivo.		

Tabla 5. Quinta sesión

Desarrollo: comenzaremos la quinta sesión por entregar a los alumnos el borrador que ha sido previamente corregido por nosotros. No les damos el informe ni la lista de control, puesto que estos serán utilizados para el proceso de evaluación. Hemos examinado el borrador usando dos técnicas: la corrección en semáforo y la corrección clasificatoria. De este modo, marcaremos los errores con colores; el rojo para aquellos que deben ser modificados sin duda alguna, el amarillo para los que necesitan una explicación o deben reformularse y el verde para aquellos que han sido corregidos adecuadamente tras la revisión del compañero. Una vez que han realizado la versión final, cuya presentación debe ser la adecuada, deben entregar el comentario al profesor y comenzar la segunda actividad. Han de realizar una puesta en común con todo lo que han aprendido durante el proceso de composición y revisión; qué modificaron pese a no considerarlo en un primer lugar, y qué cambiaron de su texto tras haber revisado el de su compañero.

TAREA:	Realización de un debate.		
DESCRIPCIÓN:	Esperamos que con esta tarea los alumnos debatan todo lo que han averiguado sobre las desigualdades económicas. Para ello deben haber aprendido previamente a realizar un debate y a poner en práctica los rasgos descritos en él.		
Ejercicios:	Actividades:	Temporalización:	Recursos:

<ul style="list-style-type: none"> - División de los alumnos en dos grupos. - En grupo, seleccionar un argumento principal a favor y otro en contra. - Seleccionar a un portavoz por grupo. - Designación de un sintetizador. 	Preparación del debate (20 min.).	6.ª sesión. 55 minutos de duración.	Material de escritura del alumno y un portátil por pareja.
<p>Debe contener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El tema del debate. - Los argumentos a favor o en contra. - Conclusión con la tesis. 	Redacción de un borrador (20 min.).		
<ul style="list-style-type: none"> - Registro. - Comportamiento y actitud. 	Instrucciones y reglas del debate (15 min.).		
Procesos cognitivos:	COMBAS: pensamiento analítico, pensamiento lógico y pensamiento crítico.		
Escenarios:	La sesión se desarrollará en el aula en la que suele impartirse la materia de Lengua Castellana y Literatura.		
Metodología:	Modelo social cooperativo y modelo cognitivo-constructivista.		

Tabla 6. Sexta sesión

Desarrollo: en esta sexta sesión nos dedicaremos a preparar aquellas actividades previas y necesarias para llevar a cabo el debate. Organizamos los dos grupos y les pedimos que, entre todos, escojan un argumento principal sobre el que defender su tesis. Previamente hemos asignado qué postura ha de tener cada grupo durante el debate. A continuación deben escoger a un portavoz que transmita las ideas del grupo y deben elaborar un borrador que incluya la tesis y los argumentos que quieran plantear, además de una conclusión final. También designaremos a un sintetizador encargado de recoger los argumentos y conclusiones planteadas durante el debate. En último lugar les daremos las pautas y reglas que deben seguir durante este debate.

Tal y como hemos indicado en la metodología, esta séptima clase seguirá un aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos han de estructurarse en dos grupos para

llevar a cabo la preparación del debate. Ellos mismos decidirán qué contenidos van a presentar; nosotros solo les asignaremos la postura que han de defender. Posteriormente, nuestro rol como docentes consistirá en observar que los alumnos están desarrollando correctamente los ejercicios. Para esto nos acercaremos a los dos grupos y, si lo vemos conveniente, preguntaremos alguna cuestión pertinente. Por lo demás, actuaremos como guía en el caso de que los alumnos tengan dudas que consultarnos.

Ejercicios:	Actividades:	Temporalización:	Recursos:
- Disposición de las mesas y sillas en círculo.	Organización del aula (15 min.).	7.ª sesión. 55 minutos de duración.	Material de escritura de los alumnos.
- Introducción al debate por parte del profesor (moderador). - Introducción de los puntos de vista por parte de los portavoces. - Argumentación y contraargumentación de los dos equipos. - Cierre del debate con las conclusiones comunes. - Elaboración de un informe sobre el debate.	Realización del debate (30 min.).		
- El sintetizador leerá el informe redactado para toda la clase.	Lectura del informe (10 min.).		
Procesos cognitivos:	COMBAS: pensamiento analítico, pensamiento lógico y pensamiento crítico.		
Escenarios:	La sesión se desarrollará en el aula en la que suele impartirse la materia de Lengua Castellana y Literatura.		
Metodología:	Modelo social dialógico.		

Tabla 7. Séptima sesión

Desarrollo: en esta séptima y última sesión comenzamos por modificar la disposición de las mesas y las sillas del aula. Las colocamos en círculo para que, durante el debate, todos los participantes puedan verse las caras. Tras esto, el profesor, que hará también de moderador, dará comienzo al debate. Los portavoces de ambos grupos introducirán los puntos de vista y es entonces cuando el resto de alumnos puede empezar a aportar argumentos y contraargumentos. El debate se cerrará con los argumentos aceptados por ambos equipos y quedará recogido en un documento redactado por el sintetizador. Este informe será leído al final ante todo el alumnado.

- Atención a la diversidad:

En lo que tiene que ver con las medidas de atención a la diversidad, hemos realizado una serie de adaptaciones para aquellos alumnos que necesiten más facilidades a la hora de realizar las tareas. En primer lugar, nos pondremos a disposición del alumno para que nos pregunte aquellas dudas que tenga durante el proceso de redacción. También le ayudaremos en la revisión del primer borrador, que puede entregarnos a nosotros en lugar de a otro alumno en el caso de sentirse inseguro. Si finalmente es otro alumno quien lleva a cabo la revisión, dialogaremos con él para que sea comprensivo y constructivo con las anotaciones. Cuando sea el alumno con necesidades específicas quien debe realizar la revisión, le ayudaremos con aquellos aspectos que no sepa identificar correctamente.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, incidiremos en la posibilidad de que revisen los textos de aquellos alumnos con más dificultades en la composición. De este modo, nos aseguramos desde el principio de que quienes necesitan más ayuda la estén recibiendo de quienes tienen más habilidades. Esto también puede resultar estimulante para el alumno de altas capacidades, que puede poner en práctica todo su conocimiento lingüístico mediante la revisión de aquellos escritos que lo requieran. Durante el debate les asignaremos el papel de sintetizadores para que recojan todos los argumentos que se esgriman en él, y, al mismo tiempo, tendrán la posibilidad de participar con su grupo.

En aquellas ocasiones en que se necesiten medidas de atención a la diversidad que superen nuestros conocimientos, el Centro aplicará las disposiciones específicas. Tal y como se indica, se puede brindar apoyo al alumno a través de un monitor o un segundo

docente con el que se comparta la enseñanza de la materia, o, cuando sea necesario, se puede derivar al alumno a un profesor de ATAL o a un especialista. Para los alumnos con altas capacidades encontramos una serie de medidas ordinarias, medidas extraordinarias y medidas excepcionales. Tales medidas van desde la variación en la dificultad de los ejercicios hasta la flexibilización de la clase. Se estipula, además, que tanto el docente como el orientador deben realizar un informe de seguimiento de forma conjunta (Plan de Centro, IES Las Marinas, 2021-2022).

C. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A continuación, describiremos el tipo de evaluación con el que vamos a medir el trabajo del alumnado. Analizaremos el aprendizaje de la primera tarea a través de la evaluación formativa, ya que, mediante la lista de control (véase el anexo I) y el informe (véase el anexo II), observaremos cómo el alumno ha reflexionado sobre su propio texto y el de sus compañeros. Dicha evaluación consta también de un carácter integrador y continuo, ya que nos permite examinar cómo se están asimilando los conocimientos durante las distintas etapas de la formación. De este modo comprobaremos qué correcciones son las que se han hecho y de qué modo se ha modificado el propio aprendizaje, por lo que también se estará aplicando la autoevaluación. La realización continua de este proceso, además, nos permitirá modificar aquellos aspectos de la intervención que requieran reajustes.

En el debate, por otra parte, evaluaremos si han sido capaces de ajustarse a las pautas previas y si han cumplido con las normas de cortesía.

EVALUACIÓN		
INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO Y/O REGISTRO
Reconoce y utiliza la sustitución léxica como un procedimiento de cohesión textual. Identifica, explica y usa distintos tipos		

de conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto.	Observación	Lista de control (véase el anexo I)
Redactar borradores de escritura. Revisar el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación). Reescribir textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita.	Análisis de desempeño (o análisis de tareas)	Informe (véase el anexo II)
Conocer, valorar y aplicar las normas que rigen la cortesía en la comunicación oral. Analizar críticamente debates y tertulias procedentes de los medios de comunicación reconociendo en ellos la validez de los argumentos y valorando críticamente su forma y su contenido. Participar activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio.	Análisis de desempeño (o análisis de tareas)	Debate

Tabla 8. Evaluación

Como hemos indicado en la cuarta sesión, la lista de control y el informe serán entregados al profesor a través de un portfolio. De esta forma evaluaremos el trabajo de dos alumnos; al responsable de la redacción y al responsable de la revisión. La lista de control y el informe serán evaluados a través de la observación y el análisis, mientras que el debate será evaluado a través de una rúbrica. Dicha rúbrica (véase el anexo III) ha sido reelaborada a partir de las que se encuentran en el Dossier *Comunica Debate* (2018).

IV. CONCLUSIONES

Para finalizar nos gustaría reflexionar acerca de la propuesta que hemos realizado. Como se ha indicado al principio de este trabajo, habitualmente oímos hablar de la degradación del lenguaje, y, si bien no es nuestra intención tratar dicha cuestión,

esperamos haber propiciado con nuestra intervención la mejora de la competencia escrita. Este trabajo, al hacer hincapié en las etapas del proceso de redacción, contribuye a la reflexión y a la mejora de las destrezas y habilidades comunicativas. Esta mejora de la composición es útil no solo para la redacción de textos escritos complejos, sino que puede ayudar al estudiantado a elaborar otro tipo de productos escritos más sencillos y a los que quizá no se presta tanta atención. Es conveniente, además, señalar que la redacción es un acto inherente a otras muchas disciplinas, por lo que, de este modo, también se está favoreciendo al progreso en el resto de materias.

Pese a que la propuesta que hemos diseñado podría realizarse sin el uso de recursos digitales, creemos que estos son útiles no solo para la resolución de dudas. Debemos considerar que el uso de elementos tecnológicos sirve no solo para facilitar el acceso del alumno a múltiples servicios no tan accesibles fuera de internet, sino que es una forma de asociar la escritura por procesos con dispositivos habituales en la cotidianidad del alumnado. Con esto esperamos que los estudiantes hayan incorporado en su día a día tal de forma de redacción y que esta no quede reducida a la tarea que han realizado en clase. Otro objetivo importante que nos hemos marcado al principio es el de que los alumnos reflexionen sobre el tema propuesto, tanto a través del comentario como a través del debate realizado entre todos los alumnos. Esperamos que, tras esto, los estudiantes hayan adquirido una serie de aprendizajes sobre las situaciones de dificultad a las que pueden enfrentarse distintos sectores de la sociedad, y, especialmente, que hayan aprendido a ser críticos y a forjarse una opinión al respecto.

En lo personal, hemos aprendido a planificar y a crear una intervención que podemos llevar a cabo en las aulas de secundaria. También hemos aprendido a desarrollar la composición por procesos, una técnica que nos era desconocida hasta ahora y a la que pensamos que podemos sacar mucho provecho, especialmente por tener tantas vertientes y abrirnos la puerta a otras múltiples posibles propuestas. En conclusión, lo que nos ha resultado más útil del trabajo es la puesta en práctica de todos los contenidos que habíamos visto, hasta ahora, de forma teórica. A través de la propuesta nos hemos acercado al trabajo docente que más tarde o más temprano todos nosotros realizaremos.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Alexopolou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En J. De Santiago-Gervós (Coord.), H. Bongaerts (Coord.), J. J. Sánchez Iglesias (Coord.), M. Seseña Gómez (Coord.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, (pp. 97-110). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Edelsa.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5612822/mod_resource/content/1/BACHMAN.pdf
- Björk, L., y Blomstrand, I. (1994). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Graó.
- Calle-Álvarez G., y Chaverra-Fernández, D.I. (2020). Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital. *Folios*, (52), 135-153.
<https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (49), 3-19.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Graó.
- Camps, A., y Ribas, T. (1998). *Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, (16), pp. 49-60.

- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1. Sin paginación. <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>
- D'Aquino, A. (2016). ¡De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (71), pp. 7-13.
- Durán, C., y Manresa, M. (2016). Acompañar la escritura en la educación a distancia. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (71), pp. 14-20.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- García Cabrera, M., y J. Llorent, V. (2019). Competencias clave. En J. Llorent, V (Coord), *Planificación e innovación en Educación Primaria* (pp. 45-50). Pirámide.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

López, C., y Moncalvillo, S. (2018). *Comunica Debate*. ComunicaA. <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/14250172/14636635/Comunica+Debate/4c12aea4-f017-9d33-b544-67b4534a0f43>

Millán, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 121-135). Graó.

Plan de Centro, IES Las Marinas, (2021-2022).

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº7, 18 de enero de 2021.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (25), 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

ANEXO I

LISTA DE CONTROL

Responsable de la revisión:.....

Alumno revisado:.....

COHESIÓN

- Puntuación:
 - Punto
 - Coma
 - Dos puntos

- Nexos:
 - Uso incorrecto
 - Exceso

- Anáforas

COHERENCIA

- Selección de información (relevancia y pertinencia)
- Estructura textual (introducción, nudo y desenlace)

LÉXICO

- Términos incorrectos
- Sinonimia

ADECUACIÓN

- Registro

ASPECTOS FORMALES

- Distribución del texto
- Limpieza del escrito

CONSIDERACIONES GENERALES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO II
INFORME

Nombre:.....

- COHESIÓN:
- COHERENCIA:
- LÉXICO:
- ADECUACIÓN:
- ASPECTOS FORMALES:
- OTROS CAMBIOS Y NUEVAS APORTACIONES AL TEXTO:

ANEXO III

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL DEBATE	Logrado (2 puntos)	En proceso (1 punto)	No logrado (0 puntos)
Posicionamiento y tesis			
Presentación de los argumentos			
Refutación de los argumentos			
Responde adecuadamente ante el equipo contrario			
Resume correctamente lo que ha dicho el equipo contrario			
Resume lo expuesto por su propio grupo			
Reitera la tesis			
Lenguaje verbal			
Lenguaje no verbal			
Actitud cuando no debate			
Observaciones y nota grupal			