

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER



**Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.**

Curso académico: 2017/2018

LA ESCRITURA EN LAS AULAS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

The writing in the Secondary School classrooms

Gabriel Núñez Ruiz

Lengua y Literatura

Julia Jiménez Martínez

ÍNDICE

	Páginas
1. Resumen.....	3
2. Formulación del problema.....	4
3. Marco teórico: estado de la cuestión.....	4
4. Metodología.....	26
5. Investigación empírica.....	30
5.1. Investigación- acción.....	31
5.2. Estudio de caso.....	32
6. Conclusiones.....	33
7. Apéndice documental.....	37
8. Bibliografía.....	50

Resumen

En este trabajo ofreceré una visión de la escritura esencial en las aulas de secundaria y una investigación cualitativa en la que determinaré la situación actual de los alumnos en los centros de secundaria sobre el acto de composición, concretamente en el IES Mar Serena de Pulpí, ofreciendo así algunos consejos o pautas mejorables en el aula.

Abstract

Along this essay, I will show an essential vision of the writing skill in Secondary School classrooms, and a qualitative investigation to determine the students' current situation related to the composing of texts, specifically in the IES Serena from Pulpí, thus offering some guidelines to improve the skill of writing.

Formulación del problema

El tema de este Trabajo Final de Máster tratará sobre la escritura en las aulas de secundaria. He decidido ahondar en este tema porque creo que la escritura es una de las bases más importantes del conocimiento del individuo en cualquiera de sus facetas y en la que hoy día los alumnos tienen mayores carencias para desenvolverse, tanto en el posterior mundo laboral como para enfrentarse a pruebas escritas con criterios de evaluación muy estrictos, a los que rara vez, el alumno consigue alcanzar o alcanza con dificultad, debido al reducido currículum que se sigue hoy en las aulas. A través de este trabajo de investigación cualitativa, basándome en autores profesionales sobre este tema y en mis apéndices documentales, quiero dar respuesta a preguntas como: ¿se enseña escritura realmente en las aulas? ¿La escritura sigue los pasos de la psicología cognitiva? ¿El proceso de escritura se ha de cambiar en las aulas? ¿En los centros se le presta poca atención al aprendizaje oral formal y al de composición? ¿La tarea de composición es individualizada y obtienen buenos resultados?, o ¿Se escribe mucho pero se enseña poco a escribir?

Marco teórico: estado de la cuestión

Tras la formulación del problema, ofreceré una nueva visión de la composición en las aulas sobre cómo se podría abordar, explicar, trabajar, obtener mejores resultados, e incentivar esta competencia en el alumnado, a la vez que haré una investigación cualitativa experimentada en mis prácticas de máster en el IES Mar Serena de Pulpí. En esta investigación me serviré de instrumentos como cuestionarios, ejercicios de clase, redacciones; del aprendizaje cooperativo; y de dos enfoques principales, la investigación- acción y el estudio de caso, para poder concluir con unos aspectos mejorables en el aula.

Las últimas investigaciones publicadas en revistas relacionadas con los textos de didáctica entre los años 2007 y 2016 son: “Procedimientos de reformulación en

textos de divulgación didáctica” por Carolina González Ramírez, en el cual revisa los procesos de formulación implicados en la recontextualización de saberes específicos en textos de divulgación didáctica en el nivel discursivo y lingüístico, concluyendo que la correcta utilización de este tipo de recursos constituye una base fundamental en el proceso de construcción de conocimiento científico; “Didáctica de la literatura. Textos e interpretación” por Agustín Reyes Torres, el cual propone una serie de estrategias didácticas a partir de la literatura cuyo objetivo es enfocar el análisis de la misma desde una perspectiva práctica; “Perspectiva intercontextual para la didáctica de construcción de textos argumentativos” por Yaritza Tardo Fernández, C. María Delvalle Galantón y Lorna Cruz Rizo, en este trabajo se hace un estudio epistemológico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción del texto argumentativo que permite saber la necesidad de profundizar en las particularidades didácticas de dicha formación desde su significado contextual; “Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica” por Stella Serrano de Moreno nos ofrece situaciones didácticas que permiten a los profesores contribuir al desarrollo en los estudiantes en su competencia argumentativa escrita; “Revisión de textos en situaciones didácticas de intercambio entre pares” por Luisa Mirta Castedo, el objetivo de esta tesis fue indagar en una revisión de textos producida en una situación didáctica donde los alumnos interactuaban entre sí para resolver la tarea; “Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica” por Verónica Sánchez Abchi, Joaquim Dolz y Ana María Borzone, consistiendo en un análisis de textos argumentativos en un curso de tercero de primaria en el formato de carta de solicitud; y “Enseñar a escribir textos narrativos: diseño de una secuencia didáctica” por Susana Hocevar en el primer ciclo de educación básica, común y especial.

Tanto Yaritza Tardo Fernández, C. María Delvalle Galantón y Lorna Cruz Rizo; Stella Serrano de Moreno; Verónica Sánchez Abchi, Joaquim Dolz y Ana María Borzone; y Susana Hocevar se centran en sus publicaciones en un tema en común: en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia escritora, en concreto en la construcción de textos argumentativos para los niveles tanto de primaria como de secundaria.

Apoyándonos en Daniel Cassany hablaré de la importancia de la escritura en la vida, pero, sobre todo, en las aulas. Mostraré pinceladas sobre los tipos de lectura, diferenciando así la oralidad de la escritura. Me centraré en la planificación del proceso de composición, en la textualización, en la revisión y en las características textuales, como muestra de ello hablaremos de las investigaciones extranjeras, y por último, practicaremos una metodología utilizada como es el aprendizaje cooperativo.

Cobran importancia en las situaciones físicas entre emisores y receptores en el acto de habla, las tradiciones orales y los hábitos adquiridos por transmisión de generación en generación, así como el razonamiento basado en lo cotidiano, en costumbres, refranes, etc., ya que para hablar, solemos desarrollar capacidades mnemotécnicas para facilitar al interlocutor la retención de información, como frases hechas, refranes, proverbios, etc. Por otro lado, alejándonos del habla, la persona que realiza el acto de leer y escribir con frecuencia, ha desarrollado otras destrezas comunicativas y ha reorganizado sus capacidades cognitivas, como por ejemplo:

- Aprender a desvincular la comunicación del contexto en el que se produce, lo cual puede: usar el lenguaje en soledad sin esperar una respuesta o usar el lenguaje al margen del contexto físico en el que se genera para referirse a cualquier tema o situación.
- Aprender a desvincular el discurso del “yo” enunciativo y del “tu” o “usted” del destinatario. En muchos escritos, el discurso esconde la enunciación del autor; esconde las referencias del destinatario; busca denominaciones empíricas y neutras; discrimina datos objetivos de interpretaciones personales (Hornberger, 1994, pág.425, considera que es una de las habilidades relacionadas con la alfabetización).
- La escritura le permite almacenar contenido libre y se aleja de la obligación de memorizar.

Esos cambios psicosociales fomentan valores nuevos como la originalidad, reflexión, razonamiento lógico, objetividad, por encima de valores como por ejemplo, la oralidad.

En los últimos años se han aportado pruebas en contra de la dicotomía oralidad/escritura/pensamiento, criticando la idea de que sin escritura no hay desarrollo ni aprendizaje. Algunos autores que sustentan este pensamiento y que proponen otros modelos son:

-(Oesterreicher, 1996, pág.318), el cual afirma que, desde el análisis del discurso podemos diferenciar entre lo fónico y lo gráfico, al transmitir un mensaje; y entre lo hablado y lo escrito, al elaborar un texto. Actualmente para referirnos a estos procesos se acepta planificación, textualización y revisión.

-(C.Bereiter y M. Scardamalia (1987, págs. 8-11) identifican dos modelos diferentes de composición, decir el conocimiento y transformarlo. En el primero, el autor elabora su texto a partir de la reproducción de datos almacenados en su memoria, a través de “sondas”, dichas sondas pueden referirse tanto al tema del escrito o al tipo discursivo. La búsqueda de adecuación entre estos dos planos provoca que el autor reelabore sus ideas y texto, lo cual hace que se generen conocimientos nuevos. Aunque un autor puede usar uno u otro según le convenga la situación de escritura planteada. El modelo de transformar conocimiento incorpora como componente funcional el modelo de decir el conocimiento.

-El modelo de Hayes-Flower (1980) es actualizado por la propuesta de John R. Hayes (1996, págs. 4-25), ofreciendo una nueva propuesta didáctica con un importante componente actitudinal. Este modelo integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. El modelo distingue el componente individual del contexto sociocultural, destacando en este último la influencia que ejercen las tecnologías en los procesos de escritura y resaltando que en la actualidad muchos textos de la sociedad son resultado del trabajo de varios autores, lo cual cobra un papel muy importante junto con el análisis de la audiencia final del texto o el texto que se va produciendo.

En referencia a la memoria de trabajo, en el componente individual destacan los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales que mantienen un paralelismo con valores, destrezas y conceptos. Dichos componentes se depositan en la memoria de trabajo, que es el lugar donde el autor vierte los datos que recupera de su memoria a largo plazo, y donde los procesa temporalmente con la aplicación de distintas tareas

no automatizadas (Kellogg, 1996, pág. 59). Hayes describe la memoria de trabajo como un recurso limitado, que consta de memorias específicas: fonológica, semántica y audiovisual. Aun así el texto puede presentar defectos, puesto que el autor no dispone de suficiente memoria para atender a todos los requerimientos que impone la composición. La memoria a largo plazo es el almacén limitado donde un individuo guarda los datos lingüísticos y extralingüísticos que utiliza para la composición.

La inclusión del componente motivador y emocional se justifica por la influencia de los valores y creencias sobre la escritura en el acto compositivo. Hayes distingue las predisposiciones (motivación, interés, angustia por la escritura, etc.) de las creencias o actitudes (la habilidad de escribir se puede mejorar y trabajar, etc.).

En resumen, el modelo de Hayes (1996) ofrece una visión más completa y organizada de la composición al incorporar la memoria de trabajo, la motivación o las emociones.

Por otro lado, la interpretación textual es la representación interna de los diversos *inputs* que recibe el autor, y pueden ser tanto orales, escritos, gráficos o incluso no verbales. Para Hayes leer se convierte en un proceso central de la composición. El autor distingue así tres tipos de lectura:

- Leer para *comprender* textos. Se refiere a la acción de leer e *interpretar* textos que el autor puede utilizar como fuente informativa, modelo discursivo u orientación general para la composición. Además Hayes, sugiere que los autores no solo construyen representaciones del contenido del texto, sino también de la forma, de sus autores y de su formato no verbal que inciden en el acto de escritura.
- Leer para comprender la tarea. Se refiere a las instrucciones que se deben seguir para la tarea de composición en contextos laborales o escolares. El éxito depende de la habilidad para interpretar palabras como <describe>, <comenta>, <argumenta>, etc. Otros autores lo denominan representación de la tarea, sin restringir el tipo de *inputs* a lo escrito. Para Flower (1987) se trata de la transformación de un contexto empírico y público de escritura en una representación mental y privada. Flower y Hayes (1981) muestran que el

experto es el que tiene la capacidad de elaborar representaciones concretas y precisas de este problema.

- Leer para evaluar el texto. Es la interpretación del texto que va realizando el autor. Hayes argumenta que en una lectura corriente el lector se centra más en la construcción de significado y por consiguiente, descarta los problemas que pueda tener ese escrito. En cambio en una lectura más centrada, el autor no sólo quiere construir un significado del texto, sino que lo compara con el que querría que tuviera, por lo tanto se fija en el género, necesidades y puntos de vista del lector, estructura, etc. En este caso particular de lectura no sólo consiste en la elaboración de significados sino también a la detección de posibles problemas y las posibles formas de solucionarlos.

Respecto al análisis e la audiencia, otros autores como (Boiarsky, 1993; Long, 1990) muestran importancia de ello, consistiendo esta en elaborar representaciones del destinatario del texto. Existen tres tipos de análisis: el sociodemográfico, dirigido a un público general; el organizativo, para autores administrativos o del ámbito laboral; y el psicológico, para autores más cercanos e individuales (Warren, 1993).

Por último, la reflexión consiste en el desarrollo de unas representaciones a partir de las ya existentes. Hayes distingue tres procesos básicos:

- La solución de problemas. Consiste en elaborar mentalmente una serie de pasos con el fin de conseguir un objetivo, es decir, solucionar respuestas como ¿qué pasos debo seguir? ¿cómo será el esquema?, etc.
- La toma de decisiones. Consiste en ver las posibles opciones para un hecho y elegir una, por ejemplo: ¿qué tono elijo para el texto? ¿qué punto de vista adoptaré?, etc.
- La inferencia. Consiste en crear información nueva a partir de la vieja. Es un proceso útil tanto para la producción de texto, ¿qué quiere saber el lector? como para la lectura, ¿qué quiso decir el autor?

Siguiendo a Oesterreicher, la planificación tiene una gran importancia en los estudios de composición. Hayes (1996, pág. 21) aclara que debe incluirse en los

procesos de reflexión dichos anteriormente y más bien suele tratarse como un tipo de solución de problemas en el campo de la ciencia cognitiva. Hayes y Nash (1996, págs. 43-45) distinguen entre cuatro objetos de planificación: el proceso, la forma, el contenido y el lenguaje.

Los procesos de planificación son:

- Formular objetivos: se definen los propósitos del texto.
- Generar ideas: se actualiza o se recupera la memoria a largo plazo de todo tipo de datos que puedan ser interesantes para una determinada situación comunicativa. Los datos pueden ser ideas para el contenido del texto, técnicas de trabajo, esquemas discursivos, etc.
- Organizar ideas: consiste en reorganizar los datos en una estructura organizada acorde con los objetivos.

Finalmente, la investigación sobre la planificación ha permitido diferenciar varias estrategias. Flower et al. (1989, págs. 6-7) distingue tres tipos básicos de planificación: la dirigida por el contenido o tema, la dirigida por el esquema y la constructiva.

La Textualización consiste en la elaboración de productos (outputs) lingüísticos a partir de representaciones internas. Hayes propone el siguiente proceso “provisional” de generación de prosa:

1. El autor utiliza elementos como pistas o indicios para recuperar contenido semántico almacenado en la memoria a largo plazo.
2. Vierte dichos paquetes en la memoria de trabajo.
3. Elabora una forma verbal para dicho contenido y la almacena en una memoria articulada temporal.
4. Articula la forma verbal de manera vocal.

5. Evalúa dicha forma, si tiene un resultado positivo, la redacta; si es negativo, repite los pasos 3 y 4.

Kaufert, Hayes y Flower (1986) resumen sus hallazgos en los puntos siguientes:

- El autor redacta por partes o fragmentos de oración.
- Cada parte o unidad se corresponden a dos o más segundos o a una discontinuidad gramatical.
- La extensión de la parte o unidad redactada puede variar.
- Un tercio de los finales de parte coincide con límites gramaticales de frase.
- El autor redacta de izquierda a derecha y más del 90% de las partes se añaden al final de la parte anterior.
- El proceso de redacción de una oración sigue este trascurso:
 1. El autor evalúa una primera parte una vez redactada.
 2. Si la parte redactada es aceptada, el autor busca un significado para la siguiente parte.
 3. El autor relee la oración antes de completarla con las unidades finales.

Todos estos pasos nos muestran la tarea de textualización y el uso de habilidades de lectura y oralización.

Siguiendo la linealidad de lenguaje, otros autores como J.P. Bronckart et al. (1985) que han estudiado los procesos de textualización, sugieren otros conceptos como por ejemplo, linearización para referirse al proceso, incluida la textualización, de transformar los planes y las ideas del contenido textual en una secuencia lineal de prosa. De Beaugrande (1984, pág. 153), en cambio, analiza con detalle las propiedades de la linealidad del lenguaje humano.

Bronckart distingue en la linearización:

- Referenciación. Consiste en encontrar formas lingüísticas para denominar las realidades extralingüísticas que se van a mencionar en el texto.

- Textualización. Consiste en organizar las proposiciones anteriores de acuerdo con las restricciones que impone la linealidad del discurso. Además la textualización incluye tres operaciones (conexión, cohesión y modalización).

Del proceso de revisión, son muchos los que opinan que se trata del proceso más importante de la composición, además de ser un rasgo diferenciador entre lo escrito y lo hablado (Camps, 1994^a, pág. 81). Una de las teorías que describe mejor este proceso es el modelo CDO (comparar-diagnosticar-operar) de C. Bereiter y M. Scardamalia (1987, pág. 265-269). Este proceso se puede empezar en cualquier momento, y termina con éxito o sin éxito con el retorno al principio (comparación). El modelo trabaja con dos representaciones mentales, la del texto intentado y la del texto actual. El primero es una representación global de la unidad discursiva, que incluye aquellas partes que el autor todavía no ha elaborado; el segundo puede contener partes físicamente elaboradas del mismo el borrador en su estado actual.

Las etapas de este modelo son:

- 1º Comparar. El autor compara las dos representaciones en busca de algún desajuste, el cual incluye revisar aspectos <correctos>.
- 2º Diagnosticar. El autor busca la causa del desajuste, si es así, el autor saltará al siguiente paso, si no lo consigue, puede volver al paso de comparación o salir de este modelo. Una vez que el autor tiene la causa de desajuste identificada, el autor, tiene dos posibilidades, cambiar la representación del texto intentado o modifica el texto actual, lo que supondría pasar al tercer paso.
- 3º Operar. Esta etapa consta de dos pasos, elegir la táctica y generar el cambio. Elegir la táctica consiste en escoger el método más adecuado para modificar el texto actual según el diagnóstico; generar el cambio consiste en realizar el cambio diseñado. Los expertos disponen de otros métodos más estratégicos para cambiar el texto, en cambio, los aprendices tienden a usar un único procedimiento de cambio como <tachar palabras> (Flower, 1981, pág. 214).

Hayes (1996) distingue tres planos en la actividad de revisión:

- El control estructural. Dirige todo el proceso y viene a ser un esquema de la tarea, aprendido con la experiencia y almacenado ya en la memoria.
- Los procesos fundamentales. Encontramos los procesos básicos de interpretación, reflexión y producción.
- Los recursos. Consiste en las memorias de trabajo y a largo plazo, con toda la fuente de conocimientos que aporta.

Las investigaciones y las teorías sobre los procesos de composición han tenido y seguirán teniendo una notable influencia en la didáctica de la escritura y de la lengua. Han modificado tanto la concepción de la escritura como la forma de enseñarla en las aulas.

Respecto a las características textuales, el aprendizaje de la escritura provoca que muchos aspectos generales del lenguaje se enseñen y aprendan asociados a la composición de escritos. Se suele creer que aspectos como cohesión, coherencia o corrección son exclusivos del género escrito. Esta situación se refuerza con el escaso tiempo dedicado al aprendizaje oral formal en los centros escolares, o el carácter planificado de la composición, creyendo que toda la oralidad es espontánea.

Por otra parte, los escritos suelen presentar mensajes monotemáticos y explícitos, con menos redundancia. En cambio, la oralidad muestra mayor variación temática, menos información precisa y más redundante. En muchas conversaciones cotidianas utilizamos unidades lingüísticas inferiores a la oración. Luis Cortés, citado por Portolés (1998, pág. 45) destaca que sobre 3.508 enunciados, el 24, 25% son enunciados oracionales típicos. El objetivo de los hablantes no es ser coherentes o cohesionados, sino ser eficaces.

De esta forma, algunas características de lo escrito que diferencian un texto significativo de un no texto no reconocido por la comunidad son:

- Coherencia. Equivale al concepto de gramaticalidad. La coherencia diferencia entre los textos que el hablante percibe como correctos, significativos y adaptados a la situación y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo.

Ejemplo: "Juan

Cada día, y una semana tiene siete días, doy comida a mi gato. Nunca vi un gato que tuviera tres patas. Patas es una palabra bonita y natural y a nuestro taxista Jazmín, que adora a los animales, le gusta especialmente, jesta palabra!

Maya"

En este caso el ejemplo presenta cohesión pero sin coherencia.

El concepto de coherencia proviene de la lingüística del texto (Bernárdez, 1982 y 1995) y tiene carácter fundamentalmente pragmático y semántico e incluso gramatical. Algunos de los aspectos que incluye son: fuerza ilocutiva y perlocutiva; construcción del significado; estructura y progresión de la información; y párrafos y apartados.

- **Cohesión.** Se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre las palabras, oraciones, apartados, etc., y que permiten al lector interpretarlo con eficacia (Halliday y Hasan, 1976); Mederos, 1988). Son recursos cohesivos los que conectan elementos anteriores y posteriores, palabras que sólo puede interpretarse recurriendo al contexto verbal previo o las relaciones semánticas que se puedan establecer entre el léxico de un texto.

Desde el punto de vista de la didáctica, la distinción entre coherencia y cohesión permite distinguir los aspectos globales o macro del texto (contenido, estructura...) de los aspectos más locales o micro (anáforas, semánticas, pragmáticas...). Algunos procedimientos cohesivos son: mecanismos de repetición; marcadores discursivos; cadenas nominativas; sucesión de tiempos verbales.

- **Adecuación.** Designa el grado de adaptación del discurso a su intención comunicativa. No es lo mismo adecuación que corrección, pues esta última no incluye la dimensión contextual del uso lingüístico. Dentro de la adecuación nos podemos encontrar con el dialecto; el registro; y la inscripción del enunciador.
- **Corrección.** Se refiere a la norma explícita en una comunidad de hablantes. Dentro de la corrección también se incluyen aspectos como puntuación,

construcción sintáctica, selección léxica, etc., relacionados con la elaboración de la prosa y alejados de los problemas más corrientes de la normativa.

La norma y la corrección aunque se da por igual en todos los niveles discursivos, se han desarrollado aún más en la construcción de la oración.

- Repertorio. Se refiere a la calidad de rasgos estilísticos y expresivos de un escrito, adoptando medidas en la prosa como no repetir una misma palabra en un fragmento breve, usar léxico diverso y preciso, preferir oraciones complejas a simples, valorar positivamente los efectos poéticos y los recursos retóricos, etc. También el repertorio tiene un ámbito mucho más restringido como es el de la educación y el de la evaluación de escritos donde se tienen en cuenta aspectos como: el grado de complejidad de un texto, el esfuerzo realizado por su autor, el riesgo tomado al redactarlo. Incluye entre otros aspectos: el léxico, la sintaxis, puntuación y otros signos tipográficos y retórica.

Estos conceptos se utilizan habitualmente en la didáctica de la composición como fuente para determinar currículum de enseñanza, para preparar programaciones particulares, para corregir textos o para diseñar sistemas de valoración objetiva de escritos en exámenes formales.

Por otro lado, hablaremos de las representaciones de la comunidad española, es decir, el conjunto de puntos de vista y creencias que comparten los miembros de una comunidad, los valores y las actitudes hacia un determinado hecho, están estrechamente relacionados con la escritura. Además nuestras percepciones influyen en las de otros hasta el punto de que una misma comunidad comparte las mismas actividades, pensamientos y actitudes. Algunas representaciones de la comunidad española no favorecen el aprendizaje o la práctica de la composición. Hace falta alejarse de estas representaciones que confunden a los usuarios y elaborar más representaciones positivas y cercanas a la realidad. Practicamos con demasiada frecuencia la escritura silenciosa. Como cuando autores damos nuestra opinión crítica, sentimos que nuestras palabras son amenazadoras y agresivas; en cambio, cuando escuchamos opiniones sobre nuestro texto, nos sentimos heridos o castigados. Por estas razones, preferimos que nuestros escrito se mantengan en silencio y sus lectores

callen utilizando la escritura silenciosa. Como resultado, alumnos y profesores conciben la composición como una tarea individual, que debe realizarse en privado y en silencio. Incluso se llega a pensar, que hablar con compañeros durante la escritura no resulta beneficioso. En definitiva, el silencio en la composición y la destrucción de las producciones intermedias impide acceder a la actividad mental del autor.

La sobrevaloración de la ortografía en la práctica constituye uno de los rasgos lingüísticos más valorados. Identificamos una causa básica de esta sobrevaloración, entre otras:

- La simplicidad del saber ortográfico. Las emociones que despierta la escritura derivan del fuerte valor sociolingüístico que tiene la ortografía en nuestra cultura. Se cree ingenuamente que saber ortografía significa dominar la lengua y viceversa. Se asume que el saber ortográfico es sencillo, estático, mecánico y esencial para la composición o que se adquiere con facilidad en unos pocos cursos. Pero la realidad desmiente estos hechos:
 1. No es sencillo: escribo ¿carné o carnet?; ¿y el o la Internet?
 2. No es estático: antes era balompié y ahora fútbol. Cada día aparecen nuevos conceptos y objetos.
 3. No es mecánico: todas las reglas o regularidades tienen excepciones. No siempre es fácil ni rápido distinguir entre aún y aun o sino y si no.

Las diferentes investigaciones sobre la composición han analizado diferentes puntos de vista en el proceso de composición que realizan los estudiantes en los centros. Los contextos educativos británico y norteamericano no coinciden con el español o hispano, pero muestran conclusiones importantes:

- El equipo de James Britton (1975) estudió los tipos de escrito que producían en la escuela británica los jóvenes de 11 a 18 años y concluyó que había una ausencia relevante de lo que denominaba escritura expresiva. Este autor distingue tres tipos de escritura: la transaccional, la poética, y la expresiva, decayendo en este orden los escritos, siendo solo un 6% en los expresivos frente a un 64% y un 18%. La interpretación que hizo el equipo de Britton de estos datos concluye en que la escuela británica enseña la escritura solamente

como un medio para aportar información. Para estos autores la escritura expresiva es la más próxima al habla corriente y es la práctica más básica, a partir de la cual, pueden surgir otros tipos de escritura, además de ser un instrumento esencial para que se produzca el desarrollo cognitivo.

- Por otro lado, Fulwiler (1987) cita varios estudios sobre la escritura practicada en los centros norteamericanos, con datos extremadamente preocupantes. Según el autor, muchas de las prácticas denominadas de escritura resultan ser actividades mecánicas de rellenar vacíos, copiar fragmentos o manipular estructuras sintácticas de oraciones; por otro lado, muchos de los escritos tienen el objetivo de evaluar el conocimiento en vez de promover el aprendizaje (Fulwiler, 1981, pág. 15, y 1987, pág. 2); y muchas escuelas tienen una especie de currículum oculto que excluye la lectura, la redacción y la reflexión, así como la solución de problemas, pensamiento crítico o análisis empírico de datos. En general los centros educativos:

1. Conciben la composición como un fin y no como un método de aprendizaje.
2. Limitan la práctica de la redacción a la asignatura de lengua.
3. Las tareas de composición se limitan a textos breves.
4. No se favorece la oralidad como reflexión sobre la composición.
5. Prefieren los sistemas de evaluación analíticos (test de verdadero o falso) a los globales (redacción de un tema).

Fulwiler concluye que este tipo de educación lingüística fomenta la pasividad, la inercia y la falta de espíritu crítico. Además, el profesorado tiene una percepción equivalente, pobre y limitada, de lo que es la composición y sus procesos de aprendizaje.

- El mundo hispano posee particularidades diferentes. No es frecuente que los centros educativos españoles o sudamericanos dispongan de lectores ópticos de test de elección múltiple, lo cual facilita que el alumnado escriba como mínimo más exámenes de tipo tema o preguntas cortas. El entorno también es menos competitivo que en EE.UU, por lo que las forma de evaluación pueden ser más cualitativas, globales y humanistas. Según Jennie Skerl (1991), muchos docentes del nivel de secundaria creen que:

1. Enseñar composición en secundaria es sólo una recuperación, porque el aprendizaje de lo escrito acaba con la educación básica y en secundaria se deberían de tratar contenidos más especializados. Sólo las lagunas en escritura que padece el alumnado de secundaria, obligan a renunciar a contenidos y a reforzar la enseñanza de la expresión escrita. Aunque los estudiantes de secundaria no presenten limitaciones de expresión, todavía carecen del dominio lingüístico alcanzado por un adulto profesional.
2. Escribir es una herramienta de evaluación y no un proceso de aprendizaje. La composición se asocia a los exámenes con las medidas sumativas y objetivas de evaluación y con la corrección de errores. Jennie Skerl argumenta que la actividad escritora se inicia mucho antes de la consecución del producto final.
3. La escritura está más relacionada con la forma que con el contenido. Antes de los aspectos de organización y desarrollo de ideas, se debería de enseñar las reglas de normativa y las sutilezas estilísticas [sic]. La autora discrepa aquí entre quienes desvinculan la forma del contenido del escrito y que tienden a considerar la escritura como una tecnología externa al conocimiento. Además, opina que cualquier escrito, implica la persona del autor en cada momento, de manera que escribir es una actividad humanística y no sólo tecnológica.

En definitiva, y como conclusión de sus investigaciones, estos autores piensan que los jóvenes escriben poco en los centros educativos, que lo que escriben no es lo más apropiado y que la enseñanza y la práctica de la composición no pueden reducirse a un solo ciclo educativo.

Haciendo una aproximación a nuestro entorno, en 1998 se visitaron tres centros educativos en la provincia de Barcelona para explorar las prácticas escritoras de los alumnos de 14 a 17 años. Se realizaron entrevistas a todos los niveles, informándose de las tareas de composición que realizaban en las distintas asignaturas del currículum. Los resultados son más variados, analíticos y globales que representativos o precisos. Los datos se refieren a las tareas de composición en las asignaturas de Lengua (catalana y castellana).

Los resultados nos dan estas conclusiones:

1. Se escribe mucho pero se enseña poco a escribir. Lo que más valoración requiere es la toma de apuntes de los jóvenes. No obstante, las prácticas de escritura en Lengua son escasas, breves y disciplinarias, recibiendo escasas correcciones. Según los datos anteriores un alumno produce menos de 6 escritos durante un trimestre, es decir, 15 líneas cada dos semanas. Por un lado, en la asignatura de Lengua deberían de haber más tareas de composición acompañados con modelos y orientaciones del docente; por otra parte, en las demás asignaturas deberían de convertirse la reproducción mecánica de apuntes y trabajos en tareas más reflexivas de escritura.
2. No se enseña a escribir lo que necesita escribir el alumnado. Monereo et al. (1997, pág. 58) se refiere a la toma de apuntes, la cual se inicia en el bachillerato pero de forma intuitiva y personal. La escritura debería enfocarse más en las necesidades del alumno y no en los géneros sociales y literarios.
3. No se enseña a escribir para pensar y aprender. El alumnado tiene una idea de la composición como una tarea mecánica, memorística y poco creativa. Esta cuestión también está relacionada con la falta de práctica en la composición citada anteriormente, ya que las prácticas de escritura deberían poner énfasis en las funciones intrapersonal e interpersonal del alumnado (comunicativa, manipulativa y epistémica)
4. Se enseña a escribir en soledad. Algunos docentes valoran negativamente el trabajo cooperativo, también desacreditan el uso de la oralidad en la composición. Como hemos visto, escribir es un acto social y que la mejor forma de aprender y usar el lenguaje y la escritura es interactuando con otras personas. Una crítica humanista a la escuela (Johnson y Johnson, citados en Barnett, 1995, pág. 67) sostiene que se educa a individuales, personas con mejores o peores destrezas pero con escasas capacidades para trabajar en equipo
5. Se transmiten valores y actitudes perniciosos. Las tareas de escritura se alejan de los usos reales y perjudican el desarrollo de la composición. Nos referimos a estos tres aspectos:
 - La composición se enseña de modo explícito en las letras hasta el punto de no ser escritura lo que se redacta en asignaturas científicas.

- Las prácticas compositivas ponen más énfasis en la corrección gramatical del texto que en el resto de rasgos lingüísticos.
- Se enseña a escribir de forma analógica, con lápiz y goma de borrar, aunque el uso más corriente sea el digital, con ordenador. Las aulas de ordenadores de los centros, rara vez se utilizan para aprender a escribir

En conjunto, las prácticas compositivas deberían de adaptarse a la revolución social y tecnológica que está experimentando la escritura. Sólo de esta manera el alumnado sentirá a la sensación de que está usando y aprendiendo un instrumento actual, vivo y útil. Todos estos puntos deberían llevarse a cabo en todas las materias del currículum para el progreso académico del alumnado.

En definitiva, el modelo de tarea real que se utiliza en las aulas por parte del docente, es que este suele decidir por su cuenta las prácticas de composición utilizando un libro de texto. A partir de unos objetivos y contenidos relacionados con el currículum, diseña una tarea de escritura. El alumno normalmente trabaja solo y fuera de clase, por lo que carece de información sobre el proceso de composición que sigue. A causa de esto, la evaluación del docente se concentra en el producto final. Resulta imposible considerar otros aspectos. Además, la respuesta del docente se trasmite con notas manuscritas en el mismo escrito, y es unidireccional, ya que el aprendiz raramente reacciona a la respuesta del docente.

Las limitaciones didácticas que presenta este modelo son:

1. Ausencia de planificación y revisión. El autor planifica, textualiza y revisa. La actividad de escribir compensa la planificación y la corrección del docente, la autorrevisión.
2. Objetivos conceptuales. Se centra la actividad escritora en la confección lingüística del producto final. Se desatienden los aspectos procedimentales y cognitivos y los actitudinales.
3. Heterodirección. El docente dirige, conscientemente o no, la conducta del alumnado. El aprendiz pierde protagonismo. Este hecho incide en las actitudes del alumnado, que siente poco interés por tareas tan organizadas.

4. Limitación de interactividad. La ausencia de oralidad impone restricciones importantes a ambos interlocutores.
5. Falta de negociación de la tarea. Se incrementa la posibilidad de malentendidos sobre la instrucción inicial, que determina las características lingüísticas del escrito que debe realizar el aprendiz, así como los criterios de corrección que usará el docente.
6. Ausencia de destinatarios reales. El receptor único de los textos del aprendiz es el docente. La ausencia de lectores reales extraescolares o de lectores intermedios limita el interés por la composición en los alumnos.

En resumen, estos puntos son limitaciones importantes a la situación de escritura, que reducen drásticamente su valor pedagógico. Los <deberes> de escritura de las áreas de Lengua no son estrictamente actividades para desarrollar la composición u obligan a escribir, pero no enseñan a hacerlo.

La propuesta metodológica que presentamos intenta dar respuesta a las carencias detectadas por la práctica escritora en los centros escolares. A continuación presentamos modelos teóricos y orientaciones para dos tipos diferentes de situaciones: la enseñanza explícita de la composición, sobre todo en las áreas de Lengua; y el aprovechamiento de la escritura como instrumento de aprendizaje en las diversas áreas del currículum. Nuestro punto de partida es la concepción sociocultural del lenguaje, derivada de las tesis de Vygotsky, según la cual lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes. Dos aspectos esenciales de esta concepción que tienen relevancia para nuestra propuesta son el papel central que tiene la interacción en el aprendizaje y el papel que desarrolla el diálogo oral en la adquisición de lo escrito. Un tercer aspecto que también consideramos es la propuesta metodológica del aprendizaje cooperativo. La interacción como motor de aprendizaje constituye el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición. Según este planteamiento (Vygotsky, 1934 y 1988; Wertsch, 1985; Vila, 1987; Kozulin, 1990), el aprendiz adquiere un determinado uso verbal al relacionarse con hablantes expertos que ya dominan el uso en cuestión y que lo utilizan de forma real. En este marco, dos conceptos psicológicos fundamentales que

adquieren relevancia didáctica son la zona de desarrollo próximo, o el conjunto de usos verbales que el aprendiz está en condiciones de poder aprender a realizar autónomamente con la ayuda de un experto; y el andamiaje lingüístico, o el comportamiento interactivo que tiene que mantener el interlocutor para facilitar el aprendizaje. Algunas investigaciones (Rué, 1991) apuntan a que no es imprescindible que la interacción sea con un <experto> para que se produzca aprendizaje. Forman y Cazden (1984) sugieren que algunos trabajos de grupo entre aprendices de un mismo nivel de conocimiento y habilidades pueden generar procesos de desarrollo cognitivo, siguiendo el modelo vygotskyano. La única condición que deben cumplir estas actividades es la de contener roles o funciones diferentes y complementarias para cada miembro del grupo, para poder regularse o ayudarse entre sí.

El diálogo oral en la composición es un instrumento de mediación y aprendizaje. Se deben considerar estas dos perspectivas:

1. Desde el punto de vista del desarrollo individual de la persona, el uso escrito constituye una extensión de los contextos, las situaciones y las funciones en que se utiliza el lenguaje oral (Halliday, 1978, pág. 57), que el individuo ha adquirido previamente de manera natural.
2. Desde el punto de vista del desarrollo histórico de la comunidad a que pertenece el individuo, la oralidad constituye también el principal medio de elaboración de sus formas culturales y de su transmisión de una generación a otra.

Siguiendo las tesis de Vygotsky y Luria y basándose en los estudios empíricos, Scinto (1986, pág.45) defiende que la mediación de la oralidad es imprescindible para adquirir el código escrito, pero que cuando la escritura alcanza un estadio consolidado de funcionamiento, consigue autonomía parcial. En definitiva, el diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar los procesos de análisis, reflexión y valoración que requiere.

En el ámbito de la composición cooperativa entre compañeros, Camps (1998, pág.77) sostiene que el diálogo aporta estos beneficios:

1. Permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente.
2. Favorece la capacidad de hablar <sobre la lengua>.
3. Permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la gestión textual.

Así, uno lee el borrador, otro lo escucha desde el punto de vista del supuesto destinatario, un tercero se fija en la prosa, etc.

Estudios específicos (Guasch, 1995, pág. 20 y 1997, pág. 47) sugieren que, cuando se compone en segundas lenguas, el diálogo en segundas lenguas o primeras lenguas tiene diversos beneficios:

1. Permite distinguir las cuestiones del contenido del escrito de las de forma.
2. Facilita distinguir el contexto de interacción entre aprendices coautores, que se puede desarrollar en primeras lenguas, del de la producción escrita, en segundas lenguas.
3. Permite identificar y resolver con agilidad las deficiencias en el dominio del código escrito de segundas lenguas.
4. Evita que estas deficiencias interrumpan constantemente el proceso de composición.

El trabajo cooperativo aplica con eficacia estos principios en el aula de secundaria. Las propuestas de trabajo y aprendizaje cooperativo entre iguales (cooperative learning, peer teaching; Rué, 1991; Grabe y Kaplan, 1996, pág. 306) se desarrollan en los EE.UU en los últimos veinticinco años, tienen mucha influencia de la psicología humanista, que quiere luchar contra la competitividad en la educación secundaria. Constituyen una aplicación para los denominados niveles intermedios de composición. Estos niveles se refieren al alumnado que ya ha alcanzado un grado básico de escritura y que inicia el aprendizaje de la escritura para los contextos académicos, pensando en una futura entrada en la universidad. _En general, la investigación destaca que el trabajo cooperativo resulta mucho más beneficioso: genera motivación intrínseca, fomenta actitudes positivas e incluso consigue un mejor rendimiento de aprendizaje.

En este punto, Whitman (1988) analiza las implicaciones cognitivas y afectivas de la enseñanza entre iguales. En el plano cognitivo, tener que explicar algo que se ha leído/escrito a otra persona exige una actividad cognitiva superior a la de hacer solo la mismas tareas escritas, sin poder explicarlo a nadie. Requiere una comprensión más profunda del texto. En el plano afectivo, la relación entre iguales es más personalizada e individualizada que en un gran grupo, lo cual también favorece el aprendizaje.

Muchos de los planteamientos didácticos del aprendizaje cooperativo (Kagan, 1990) asumen buena parte de los principios psicopedagógicos de los dos puntos anteriores:

1. Todas las actividades de aprendizaje se hacen en equipos de pocos aprendices.
2. Se parte de la base de que el alumnado no sabe trabajar en equipo y que se le debe formar: escuchar, dialogar, leer, negociar acuerdos, etc.
3. Las tareas de aprendizaje tienen las siguientes características:
 - Cada miembro del equipo asume responsabilidades diferentes y complementarias
 - Las actividades tienen interdependencia positiva. Algunos procesos de interdependencia positiva son calificaciones colectivas; valorar positivamente las <ayudas> que cada aprendiz ofrece a sus compañeros; tareas de rompecabezas o puzzles, en las que cada miembro debe realizar una parte de un todo, que se valorará de manera global; y tienen evaluación sumativa y formativa, que a partir de encuestas y formularios de auto y heteroexplotación, permite incrementar la conciencia y la responsabilidad del grupo y de cada uno de sus miembros, además de mejorar sus destrezas sociales de comunicación.

Nuestra propuesta para enseñar a escribir, es decir, nuestro modelo educativo, es un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, que prioriza el aprendizaje del uso verbal en contextos significativos para el aprendiz (Lomas [comp.], 1996 y 1999; Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Este modelo consiste en que el docente negocia las propuestas más motivadoras; estas las hacen cooperativamente parejas o

pequeños grupos de aprendices con la ayuda del docente, por lo que se compone en el aula. Comparando las dos secuencias observamos las siguientes particularidades:

1. Respecto al diseño de actividades, destacamos la importancia de escoger tareas significativas; los distintos tipos de objetivos que se pueden plantear en la tarea; y la importancia de los borradores y la evaluación formativa. Docentes y aprendices negocian la tarea de composición. Las mejores tareas de composición son las auténticas: las que salen fuera del aula, tienen interlocutores y procesos comunicativos reales y obtienen respuesta. Por ejemplo, publicar una carta en un periódico, emitir un programa de radio por una emisora local, mantener correspondencia con otros grupos aprendices, etc. Dolz (1994, pág. 28) distingue tres tipos de situaciones de comunicación:
 - Situaciones auténticas: son contextos extraescolares verdaderos.
 - Situaciones de discurso del ámbito escolar: diario del centro, escritos entre grupos y niveles diferentes, murales, etc.
 - Situaciones de <ficcionalización>: simulaciones, juegos de rol, etc. Por ejemplo, simular ser un abogado y argumentar a favor o en contra de las leyes de extranjería.
2. Respecto a los objetivos específicos de enseñanza. El procedimiento fundamental de aprendizaje de la composición es participar activamente en contextos significativos de comunicación escrita. Hay Varios tipos de objetivos específicos:
 - Adquirir información
 - Incrementar la conciencia sobre la composición: que analice los distintos pasos que sigue, que se dé cuenta de los bloqueos que acontecen, que identifique y verbalice las emociones y las sensaciones que tiene, que las contraste con las de los compañeros y del docente, etc.
 - Desarrollar procesos específicos: la investigación también ha mostrado que la conducta madura de composición se caracteriza por la capacidad de concentrarse selectivamente en diferentes subtareas de la composición en diferentes momentos. Por este motivo, otro objetivo específico de enseñanza consiste en desarrollar de manera intensiva cada uno de los subprocesos de la

composición. Tienen este objetivo las actividades de modelación de técnicas de composición. La tarea de composición de párrafos muestra una secuencia casi completa de modelación.

Conviene no perder de vista que ésta es la única actividad que se produce en un contexto significativo, de manera que su enseñanza debe ser más global que atomística.

Metodología

La metodología de mi investigación estará basada en la investigación-acción de Elliott (2005: 23-39) y en el estudio de casos de Stake (2007: 11-41).

En referencia a Elliott nos centraremos en lo que consiste la investigación-acción en la escuela, también en el desarrollo de esta investigación-acción y en la investigación en el aula. Las palabras “autoevaluación”, “investigación-acción” y “adopción de decisiones” han entrado a formar parte del vocabulario de la formación de profesorado en ejercicio. La investigación-acción se describiría como “reflexión relacionada con el diagnóstico” descrita por Oakshott (1975) dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente, surgen de la deliberación práctica. Según Elliott (2000, pg. 24) “La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores”, es decir, se relaciona más con los problemas prácticos cotidianos en lugar de los problemas teóricos. “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema, por tanto, adopta una postura exploratoria” (Elliott, 2000, pg. 24).

Según este autor:

Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada [...] La investigación-acción interpreta <lo que ocurre> desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en

la situación problema [...] Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas en relación con las condiciones que ellas postulan (Elliott, 2000, pg.24-25).

La investigación-acción describirá y explicará “lo que ocurre” con el mismo lenguaje usado por los sujetos, por eso estos relatos pueden ser aprobados en el diálogo de los participantes. La investigación debe establecer esquemas conceptuales en los que el contenido empírico especificado por los conceptos resulte claro y distinto y que la relación de los conceptos sea compatible con los principios de la lógica formal.

Como explica este autor en su libro:

Richard Pring (1976) define el sentido común como “el conjunto de creencias que comparten las personas, que mantienen sin ponerlas en tela de juicio y que proporcionan una perspectiva básica del mundo, de su posición en el mundo y de cómo deben actuar” (Elliott, 2000, pg. 30).

El hecho de que los conceptos de sentido común de las aulas no sean suficientemente precisos para los fines científicos no significa que no lo sean para otros fines. La elaboración teórica a partir de la práctica explora los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos. Según Elliott “El estudio de casos en los contextos interpersonales es un método de construir teorías porque permite que el profesional compruebe y modifique sus teorías anticipatorias” (2000, pg. 33). La investigación sobre la educación conceptúa la clase desde un punto de vista científico “más allá” del de la acción.

Los datos de la investigación educativa en las clases son cualitativos, tratan de desarrollar una teoría sustantiva de la acción en el aula, adoptan como método principal de construcción teórica el estudio cualitativo de casos, generalizan de manera natural e implican necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación.

Las principales técnicas son las de observación del participante y la entrevista informal.

Por último, es necesario saber que en la investigación sobre la educación, el investigador tratará de no contaminar la situación y de apartarse en tanto en cuanto sea posible de la acción.

En referencia a Stake, hablaremos del caso único, de las preguntas de la investigación y de la naturaleza de la investigación cualitativa. Normalmente nos centramos en los casos como personas o situaciones, ya sea por lo común o por lo únicos que son, con el propósito de aprender cómo funcionan en sus entornos habituales. El caso es uno entre muchos y puede ser un niño, un grupo de alumnos, un programa innovador, etc., pero este último resulta ser más general, por lo tanto no sería un caso tan específico, necesitamos casos más evidentes y que los métodos sean de utilidad para su estudio. Louis Smith representaba al caso con la letra griega “zeta” teniendo siempre presente que el caso tiene unos límites o unas partes constituyentes. A la hora de escoger un caso, es necesario que su estudio no nos vincule a otros posibles casos, ya que lo que nos interesa es estudiar ese caso en particular, en ese caso, podríamos llamar a nuestro trabajo “estudio intrínseco de casos”. Se puede hacer también un estudio de casos para investigar una situación paradójica mediante un estudio de caso particular, aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente, podemos llamar a esta investigación “estudio instrumental de casos”. Y un “estudio colectivo de casos” es, por ejemplo, de la investigación del caso de un niño, la investigación de un conjunto de niños.

Los métodos serán diferentes en cuanto a estos tres estudios de caso y dependerán si el interés es intrínseco o experimental. El primer objetivo es comprender el estudio de caso que se va a realizar, ya que algunos casos servirán mejor que otros. El primer criterio para la selección de casos es que sean casos fáciles de abordar en el que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión. Se formularán determinadas generalizaciones para la letra griega “zeta” como por ejemplo “la incapacidad de permitir que otros tomen la iniciativa en el trabajo en grupo”, dentro de esto, el estudio de caso puede modificar estas generalizaciones mayores o menores. El objetivo es entender el caso en su totalidad y Malcolm Parlett y David Hamilton (1976) lo llamaron “enfoque progresivo”.

La función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada, Erikson las llamó “asertos”. A menudo, el proceso lógico para llegar a los asertos no aparece con claridad ni al lector ni a los propios investigadores, pero hay que tener presente que un buen estudio de casos es paciente y reflexivo. La atención y la receptividad son importantes, pero el buen estudio de casos depende de la disciplina.

La tarea del investigador quizá será la de reformular las preguntas de la investigación. El diseño de la investigación debe tener una organización conceptual: ideas que expresen, puentes conceptuales, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones. Lo que se quiere conseguir en el estudio cualitativo de casos es lograr la mayor comprensión del caso. A propuesta de Stake, se deben utilizar temas como estructura conceptual y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación porque la identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos.

Los temas no son simples y claros, sino que tienen una cierta relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Las declaraciones temáticas se hacen para facilitar el trabajo del investigador, pero Stake las prefiere más detalladas que breves, ya que en algunas ocasiones las declaraciones aparecerán como relaciones de causas y efecto o en otros casos se podrá tratar, tal vez, de un posible problema. También podría ser un error formular los organizadores en forma de preguntas generales y de amplio alcance. De igual forma, tienen muy poco interés cuando están desligadas de un caso real, pero lo ideal es elegir temas interesantes.

Nos quedaremos tras una exhaustiva recogida con dos o tres preguntas únicamente que ayudarán a estructurar las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos. A veces, es posible que las declaraciones temáticas no encajen bien con las circunstancias y requieran una nueva reformulación, surgen así los temas émicos, y a medida que las preguntas llevan a la comprensión, el investigador empieza a reformular los temas como asertos.

En 1972, en la Universidad de Edimburgo, Malcom, Parlett y David Hamilton hablaban de las tres fases en que se mueven los investigadores: la observación, la

investigación renovada y la explicación, hablaban entonces del enfoque progresivo. Son muy importantes las preguntas informativas generales que el autor utilizará a veces como primera estructura conceptual y otros como estructura subordinada a la estructura temática.

En muchos informes de estudio de casos aparecen tanto los datos clasificados como la interpretación directa. Por último, es necesario explicar que los datos clasificados se obtienen, sobre todo, por categorías en que se divide una variable, es decir, si la variable es la participación, las categorías podrían ser alta, media o baja, y así sucesivamente con el resto de categorías de la variable.

Para la línea de mi metodología he seguido la investigación-acción de Stake, para ello, elaboraré un proyecto basado en el aprendizaje cooperativo, donde los niños practicarán y se pondrán en contacto con el proceso de composición, pasando por diferentes niveles para extraer conclusiones sobre este ejercicio en grupo. Esta última conclusión la compararé y ampliaré con la línea del caso único de Elliott, para ello elegiré a un alumno que haya participado en el proyecto anterior y me centraré en sus pensamientos y aspectos de composición, sobre todo analizaré su gramática mediante pruebas como ejercicios de clase, cuaderno y redacciones libres; y en su evolución como alumno respecto a la escritura.

Investigación empírica

Mi investigación empírica estará basada con técnica etnográfica y abarcará, para tener un conocimiento mayor del asunto, una investigación- acción y en un estudio de caso.

Mi proyecto sobre la investigación- acción en las aulas abarcará el periodo de tres sesiones durante una misma semana con tres cursos diferentes: dos primeros de bachillerato y un cuarto de la ESO. El proyecto que llevo a cabo persigue informar a los alumnos de la importancia de la escritura en el aula y en el posterior mundo laboral; enseñar a los alumnos los procesos de planificación para elaborar la composición; y

analizar los resultados para cerciorarlos de la importancia de este ejercicio. El proyecto de la investigación con un caso único, será llevado a cabo con una alumna de cuarto de ESO para analizar más profundamente el acto de composición y abarcará un periodo de un día, además de los posteriores y profundos análisis de sus textos.

- **Investigación-acción**

Para el proceso de investigación acción realicé una misma actividad con cada curso basándome en el aprendizaje cooperativo. En esta actividad propuesta se desarrollarán las competencias kinestésica; lingüística oral, escrita y de lectura; interpersonal; e intrapersonal.

Los objetivos de esta tarea serán aumentar la comunicación oral y escrita; conocer la presentación de un texto, poner en práctica las características textuales de cohesión coherencia y adecuación, así como el lenguaje formal; incentivar la toma de decisiones; planificar las fases para una composición, llegando a elaborar correctamente un escrito (planificación, textualización y revisión); aceptar las críticas y opiniones del resto de compañeros; paliar contra la escritura silenciosa; y aumentar la interdependencia positiva y el trabajo grupal.

Los contenidos que se trabajarán serán la escritura; la oralidad; la cohesión, coherencia y adecuación; las reglas ortográficas, el léxico, sintaxis, puntuación y gramática; y la planificación de un escrito.

En la primera sesión, los primeros veinte minutos los dediqué a explicarles y hablarles un poco sobre la escritura y propuse un debate en clase sobre este tema para reflexionar con preguntas del estilo: para qué sirve la escritura, por qué se escribe, se escribe mucho fuera del aula, se escribe en las demás asignaturas o en el mismo centro se practica con habitualidad la escritura, qué clases de escritos son los que hoy día practican los alumnos, etc. Seguidamente organicé grupos de cuatro personas de forma estratégica, es decir, cada grupo estaba compuesto por alumnos de diferente

nivel académico y social. En un periodo de media hora, cada alumno escribió un texto en relación al tema elegido, podía ser cualquier tipo de texto, desde una narración o entrevista a un artículo periodístico o de reflexión.

En la segunda sesión, los cuarenta y cincuenta minutos los dediqué a que cada miembro del grupo al azar desempeñase un rol específico intercambiándose con el compañero para que todos pudiesen interactuar en ambos roles, por ejemplo: un alumno corrigió el texto elaborado; otro alumno leyó en voz alta el texto; y el último resumió en una línea, aproximadamente, de qué trataba el texto del compañero.

En la última sesión, se llevó a cabo la evaluación y la muestra de los resultados a través de la observación y el seguimiento de las actividades realizadas en cada grupo. La nota final fue grupal para cada uno de los miembros del equipo. Me serví de una rúbrica donde evalué a los alumnos para tener un método demostrable y fiable, valorando: la originalidad, la destreza escritora, la planificación de la composición y el trabajo en equipo.

- **Estudio de caso**

Para el proceso de estudio de caso se eligió una alumna, que ya había realizado la actividad anterior basada en el aprendizaje cooperativo, para centrarme en su evolución sobre el proceso de composición y en aspectos más característicos sobre su escritura. La alumna corresponde al curso de cuarto de ESO y para estudiar el estudio de caso, en un primer lugar, se realizó una entrevista personal para determinar su posición sobre el acto de composición. Esta alumna asegura que le gusta escribir y que lo suele hacer con asiduidad. Piensa que las personas necesitamos escribir y que tenemos que escribir para enriquecer nuestro vocabulario, siendo una actividad necesaria en nuestro día a día (a la hora de realizar una entrevista de trabajo, para ordenar nuestras las ideas, para relacionarnos...), vuelve a remarcar que necesitamos escribir, sobre todo, porque este acto es un medio para demostrar lo que sabemos, para hablar más formal ante ciertas situaciones y para dar nuestra opinión ante determinados aspectos, aunque se centra demasiado en el plano disciplinario de la

asignatura de Lengua y literatura, ya que en algún momento mezcla el tema de la escritura personal con las fábulas o reseñas, poniendo ejemplo a sus palabras y señalando, que es en estos escritos donde se puede dar nuestra opinión y escribir con una intención determinada. En definitiva, considera el acto de composición algo esencial. Por último, este afán por la escritura lo traslada a su día a día escribiendo micro relatos a través de una aplicación de móvil llamada “Watpad”, es decir, combina la escritura con las nuevas tecnologías; y también participa en numerosos concursos de relatos cortos en su localidad.

Para estudiar con más detenimiento este caso, hemos recopilado algunos ejercicios de clase y redacciones de esta alumna, en las que escribió de forma libre, para analizar y estudiar sus rasgos gramaticales, faltas ortográficas, posibles problemas de comprensión y otros aspectos relevantes.

Conclusiones

Respecto a la investigación acción de mi proyecto basado en el aprendizaje cooperativo, he de decir que las conclusiones fueron que:

- El bachillerato de ciencias sociales valora positivamente la escritura creyendo que esta es un medio de comunicación y expresión en general, incluso hay una alumna que se dedica a escribir en un blog personal, los demás, solo escriben a través del teléfono móvil; por otro lado, en las demás asignaturas aseguran no escribir demasiado, a excepción de la asignatura de lengua y literatura, practicando con más continuidad los comentarios de texto y textos críticos. Este grupo ha sido silencioso y les ha costado trabajar en grupo a la hora de realizar el proyecto, pero aún así los resultados sobre la escritura en grupo fueron bastante buenos en comparación con sus resultados en redacciones anteriores.
- El bachillerato de ciencias de la salud ha sido más participativo que el grupo anterior, pero a diferencia del este último, ellos creen que no es necesaria la escritura para las demás asignaturas y si practican el acto de composición, sólo lo hacen a través del teléfono móvil, como consecuencia de esto, han tenido

bastantes carencias a la hora de escribir, tanto imaginativas como de faltas ortográficas, incluso finalmente reconociendo que les costaba escribir sobre algo que querían expresar.

- Por último, cuarto de la ESO ha sido un grupo mucho más activo y participativo que los dos anteriores, sobre todo a la hora de debatir sobre este tema positivamente. Se han tomado muy en serio el proyecto sobre escritura, han trabajado bien en grupo y han realizado la tarea correctamente, obteniendo muy buenos resultados en comparación con los ejercicios de escritura en solitario.

Si comparamos las redacciones anteriores elaboradas con la docente con las elaboradas en este trabajo cooperativo, observamos que existe una gran diferencia a modo general (*Anexo 1*) y (*Anexo 2*). En primer lugar, se subsanan errores de gramática como “mi trabajo consta de” en lugar de “mi trabajo consiste en”, comas que hacen que la redacción posea coherencia y cohesión, o falta de conectores que enlacen las oraciones o párrafos, pero, sobre todo, la redacción en grupo tiene un tema más concreto y un sentido único. Por lo tanto, se puede observar que el alumno obtiene mejores resultados incentivándose su autoestima y seguridad en sí mismo.

Por otro lado, se ha comprobado que el trabajo cooperativo permite distraumatizar al alumno de la evaluación e incluir esta como un elemento constructivo dentro del proceso aprendizaje, Ya que cuando se habla de suspenso o aprobado se provoca un estado de angustia que entorpece y rebaja el rendimiento del alumno, provocando su pasividad. Por eso, en nuestro caso, practicando el trabajo cooperativo, la nota pasa a ser realmente un elemento más, además a través de los trabajos y las continuas conversaciones, se incentiva la actividad y confianza del alumno.

Respecto al estudio del caso único, haciendo un estudio sobre el nivel gramatical, con respecto a lo que denominamos “signos auxiliares de la escritura” en los ejercicios de clase, sobre la acentuación y la puntuación de las preguntas podemos comentar lo siguiente:

- aunque la puntuación es correcta de modo genérico, existen periodos oracionales que serían más fácilmente comprensibles si tuvieran intercaladas algunas comas. Por ejemplo: si se hubiera puesto una coma después de “oníricas construcciones”, de la pregunta 24 (*Anexo 3*). O un punto y coma delante de “pero” en la pregunta 46 (*Anexo 4*). Lo mismo podemos afirmar de la puntuación de los textos o redacciones extraídas poniendo una coma detrás de “destacan enormemente las personas mayores” (*Anexo 7*); aunque también en el caso de los monosílabos que pueden confundirse, necesitan acento gráfico: el pronombre “el”, por ejemplo: “él siguió, frente a el bebé” (*Anexo 8*). También tiene a veces problemas para acentuar hiatos, cuando una de las vocales es tónica y cerrada: amanecía; aunque generalmente utiliza bien estos hiatos: había y tenía. Lo mismo sucede a veces cuando empieza el periodo con una oración subordinada antepuesta a la oración principal, cosa que no siempre realiza, por ejemplo: “todas las semanas a partir de aquella, decidió pasar por aquel callejón” (*Anexo 5*).
- Con respecto al léxico, en general es utilizado de modo correcto y apropiado, a veces hubiera sido conveniente emplear algún sinónimo para no repetir palabras, esto sucede con el verbo existir. Igual sucede con el uso incorrecto de la preposición “de” seguida de “que”; casos de queísmo, ejemplo: “me di cuenta que nosotras somos” (*Anexo 6*) o dequeísmo. Pero en general las construcciones oracionales y las relaciones interoracionales están bien logradas (*Anexo 5, 6, 7 y 8*).
- Respecto al nivel textual, y con respecto a la comprensión del texto no caben dudas sobre el hecho de que esta alumna posee una excelente comprensión del significado de los textos; por lo que estaría muy bien puntuada en las pruebas PISA (*Anexo 5, 6, 7 y 8*).

Por lo tanto, de esta alumna podemos decir que a lo largo de su desarrollo cognitivo y aprendizaje no corrige todas sus fallos o faltas en la escritura, quizá la alumna merece una corrección más exhaustiva en la que participe de forma dialogada.

Tras este trabajo realizado he podido sacar mis propias conclusiones, como por ejemplo, tras mis resultados de la investigación-acción, que el proceso de escritura se ha de cambiar en las aulas; que tras las valoraciones y entrevistas realizadas a los alumnos, en los centros educativos se le presta poca atención al aprendizaje oral formal y al de composición; y que la tarea de composición es siempre individualizada, cayendo en un error, ya que se escribe mucho pero se enseña poco a escribir, fomentándose así, la pasividad del alumnado.

En el tema que nos ocupa, lo que los niños necesitan son principios y reglas generales para la composición y la lectura, ya que escribiendo y hablando se consigue que los niños logren tener un nivel válido para la vida cotidiana. Se piensa que el conocimiento de la gramática ya nos enseña a escribir, y son necesarios otros conocimientos. Cuando le pedimos a un adolescente que escriba la estamos pidiendo la precomposición, la composición y la poscomposición para enfrentarse a las exigencias PISA.

Apéndices documentales

Anexo 1

2º ACTIVIDAD LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 2º EVALUACIÓN 17-18	
	NOMBRE: <u>María García Muñoz</u> GRUPO: <u>4ºA</u> FECHA: <u>31/1/18</u>
65	
PENALIZACIONES A APLICAR EN CADA PRUEBA:	
1. ORTOGRAFÍA: cada falta ortográfica supone -0,25 p. El límite de penalización será -3 puntos.	
2. PRESENTACIÓN: límite de -0,5 puntos (ausencia de márgenes y sangrías, tachones, líneas torcidas...)	
CONSTRUYE UNA HISTORIA A PARTIR DE LA SIGUIENTE IMAGEN (mínimo 30 líneas y, al menos, tres párrafos):	
	
<p>Una mañana de febrero me levanté de la cama con una sonrisa en la cara pensando que el día iba a ser fabuloso. Me vestí, desayuné y me dispuse a ir a la oficina. Mi trabajo <u>consta de</u> ^{consiste en} ayudar a la gente del tercer mundo o de países subdesarrollados, a poder crear aquellos lugares tan difíciles. Ver a esa gente sufrir me mata por dentro, y me hace valorar mucho más lo que tengo.</p>	

Abí el ordenador, puse mi clave de acceso, me metí en archivos y me puse a investigar lo que me tocaba hacer. Me tocaba empezar con África. Un destino difícil en el cual una enfermedad te machaca hasta morir, por no disponer de los medios necesarios.

Me rompió el alma ver que apenas nadie ayudaba a esta gente y pensé en crear una organización para ayudarles. Junté a todos los principales miembros de nuestra empresa, les mostré mis planes y pusieron mi plan en marcha. Muchos medicamentos, muchos expertos y muchas ayudas iban en camino.

Un mes después nos encontrábamos en África. Fuimos a encontrarnos con todos los desfavorecidos y con todas o la gran mayoría de personas que componían ese poblado. No me imaginé que mi estancia aquí fuese tan dura y, a veces, tenía que salir y gritar fuerte para poder sacar todo el dolor que me daba. Todo lo malo se convertía en bueno al ver que la gente empezaba a sonreír y eso no se paga ni con todo el oro del mundo.

Anexo 2

Él se iba. No se el motivo. Quizás el desenlace de tiempo lo haría todo más fácil. Un beso, un abrazo, un "te echo de menos, ven ya"... Los días no se hacían llevaderos, necesitaba las salidas rutinarias al Mercadona, a comprar ropa... pero con él.

Después de unos meses me fue de gran alivio que sí, que volviese aquí, conmigo.

La situación en casa se hizo extraña, los típicos "buenos días" se hacían pesados, las "buenas noches" eran muy ligeras, las comidas, las cenas...

Finalmente nos dispersamos a algo mejor, la soledad.

Maria García Muñoz.

Este texto habla sobre la ruptura de una pareja.

Anexo 3

✓ 7 Los personajes de la novela se mueven por instintos primarios. ¿A qué crees que se refiere el narrador cuando habla de la bestia ruin, suplicante y cansada?
Al ser humano

25/04/18

Pg 343 29 ¿En qué dos expectativas matrimoniales se debaten las mujeres del texto 1? ¿Qué ventajas ven en cada una?
✓ El estar casada con un notario y vivir de lujo y el estar cargada de hijos y veja sin humor alguno.
Casándose con notario → ir a teatro, conciertos, tener mucho dinero...
Sin casarse con un notario →

24 ¿Qué imagen del barrio de chabolas proporciona el autor en la descripción del segundo texto? Analiza los recursos literarios que emplea.

✓ Como una limitada llanura con oníricas construcciones confeccionadas con maderas de embalaje de naranjas y latas de leche condensada...
Enumeración

Pg 347 33 ¿En qué situación se encuentra el personaje de Nemesis en el primer texto? ¿Cómo trata de justificarse?

✓ En un interrogatorio.
Diciendo que era un muerto de hambre y mostrando sus costillas, y que no traicionaría.

34 ¿Cómo aparece caracterizado el detective en el texto 2?
✓ Como un hombre curioso

Anexo 4

27/04/18

Pg 351 (45) ¿Qué es lo que le reprocha Elvira a Fernando?

¿Por qué crees que lo hace?

✓ Que no gane más dinero. Porque el padre de él ha muerto y ya no pueden vivir del bote

(46) ¿Qué podemos decir del carácter de los dos personajes a partir de su diálogo y de las anotaciones?

✓ Elvira es una mujer sincera pero con mucho genio. Sin embargo Fernando es muy tranquilo

(47) ¿En qué momentos se refleja el mundo de frustración que refleja la obra?

✓ En las preguntas

(48) ¿Cuál es el problema de fondo que late bajo esta discusión y aparece en la intervención primera de Elvira?

✓ Que Fernando nunca se decida a nada

Pg 352 (1) ¿Cómo describe Fernando hijo el ambiente de la escalera en la que ambos viven?

✓ Como una casa miserable, broncas constantes, estrecheces...

(2) Según él, ¿qué ha hecho que sus padres fracasen?

✓ Estar treinta años subiendo y bajando esa escalera, haciéndose más merquinos...

(3) ¿En qué consiste para estos personajes el progreso que les va a llevar a la felicidad?

✓ En dejar la escalera en cuanto puedan

(4) ¿Cuál es la reacción de los padres al oír la conversación?

✓ Inquietud, disgustada, angustiada y el padre está estupefacto

Anexo 5

1º ACTIVIDAD LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 2º EVALUACIÓN 17-18

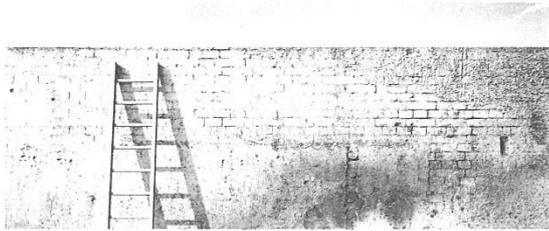
 NOMBRE: María García Muñoz GRUPO: 4ºA FECHA: 12/11/19

975

PENALIZACIONES A APLICAR EN CADA PRUEBA:

1. ORTOGRAFÍA: cada falta ortográfica supone -0,25 p. El límite de penalización será -3 puntos.
2. PRESENTACIÓN: límite de -0,5 puntos (ausencia de márgenes y sangrías, tachones, líneas torcidas...)

CONSTRUYE UNA HISTORIA A PARTIR DE LA SIGUIENTE IMAGEN (mínimo 40 líneas y, al menos, tres párrafos):



La conocí en la escalera. Sí, allí mismo. Aquel lugar inalcanzable. Solo aquellos que realmente son valientes llegar hasta arriba y al llegar allí, se veía lo que pasaba.

Una mañana del mes de febrero salía del supermercado, de hacer las típicas compras de la semana vaya, cuando decidí pasar por un callejón que creía que me iba a apaciguar el camino. La verdad es que era muy extenso pero a la vez era bastante entretenido. Cada paso que decía de dar era increíble. Encontraba miles de dibujos en las paredes y yo misma le daba un significado a cada uno de ellos, desde más sentimentales hasta la chorrada más grande y a la vez más interesante que jamás había visto.

A mitad del camino empecé a ver un grupo de chicos que estaban jugando al fútbol y más adelante vi a una mujer esbelta de rostro alegre que venía en dirección opuesta. Cruzamos miradas un tanto especiales. Su pelo, sus ojos, sus labios no eran posibles de olvidar. Tampoco me olvidaré que la encontré al lado de una escalera que se hallaba apoyada en aquel muro de ladrillo.

Me propuse ir subiendo los peldaños con aquella mujer para así poder lograr algo. De manera que aquella escalera la puse en mi vida de ejemplo.

Todas las semanas a partir de aquella, decidí pasar por aquel callejón. Aquella muchacha se la cruzaba siempre. Las semanas, los días, las horas y segundos pasaban. En la semana número siete y en el último de los peldaños él estaba más decidido que nunca. Salí del supermercado, crucé, giró a la izquierda, caminé durante quince minutos y a lo lejos vi a alguien apoyado en la escalera. ¡Era ella!

Él angustiado por los nervios y un poco eufórico le dijo: "¡Hola me llamo Javi! ¿Qué haces aquí?" La chica sonrió y dijo: "Semana siete, último escalón". Se habían puesto una meta, un sueño entre ambos.

Después de mucho tiempo de conversación y muchas ganas, empezaron a conocerse. Tenían objetivo de subir peldaños pero de una escalera mucho más grande y más cargada que nunca.

Anexo 6

4ª ACTIVIDAD LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 2º EVALUACIÓN 17-18



NOMBRE: María García Muñoz GRUPO: 9ª FECHA: 9/03/18

915

PENALIZACIONES A APLICAR EN CADA PRUEBA:

1. ORTOGRAFÍA: cada falta ortográfica supone -0,25 p. El límite de penalización será -3 puntos.
2. PRESENTACIÓN: límite de -0,5 puntos (ausencia de márgenes y sangrías, tachones, líneas torcidas...)

CONSTRUYE UNA HISTORIA A PARTIR DE LA SIGUIENTE IMAGEN (mínimo 30 líneas y, al menos, tres párrafos):



Una mañana del siete de marzo escuché en la radio algo sobre una huelga feminista. En realidad yo estaba totalmente a favor de esa protesta debido a que estaba cansada de cargar con toda la responsabilidad.

En mi casa no había igualdad. Yo trabajaba, planchaba, lía, tendía la ropa, me arreglaba para reuniones de trabajo, cuidaba a mi hijo recién nacido... Hasta que un día me dije: "¡Basta!"

Hablé muy seriamente con mi marido sobre ese tema, elocé, palalce y todo seguía igual. Mi marido se negaba a dar de su parte y yo también me negué a dar de la mía.

Al día siguiente mientras hacía la comida veía por la televisión que las protestas estaban divididas en diversas horas. Después de mucho pensarlo dejé la cuchara y la cacerola, me vestí y me dispuse a ir a la protesta con mi bebé.

Luché durante horas hasta quedarme sin voz. Me negaba rotundamente a que alguien pusiera un misexco cecejo en mi mente. Era libre, muy libre. Salí en la televisión expresando mi rabia ante esa locura. No quería ser diferente a mi marido o a cualquier hombre.

Al final del día me di cuenta ^{de} que nosotras somos mucho más que ellos. Ellos sin nosotras no existirían. Pasó el día y ya tenía que ir a casa. Mi marido se vio con todo el derecho del mundo para quitarme y dejarme inferior pero no, esta vez el sexo débil era él. Cogí mis maletas, las de mi hijo y me fui a las de mi madre a vivir.

Todo volvió a la normalidad, me sentía mejor así, con mis derechos. Por fin conseguí todo lo que quería. ¡No más cargos!

Anexo 7

3º ACTIVIDAD LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 3º EVALUACIÓN 17-18	
	8-027718
NOMBRE: <u>Maria Garcia Muñoz</u>	GRUPO: <u>4ºA</u> FECHA: <u>26/04/14</u>

PENALIZACIONES A APLICAR EN CADA PRUEBA:

1. ORTOGRAFÍA: cada falta ortográfica supone -0,25 p. El límite de penalización será -3 puntos.
2. PRESENTACIÓN: límite de -0,5 puntos (ausencia de márgenes y sangrías, tachones, líneas torcidas...)

ESCRIBE UN TEXTO ARGUMENTATIVO (mínimo 40 líneas) CON LA SIGUIENTE TESIS:

"¿EL MÓVIL PERJUDICA LA COMUNICACIÓN?" *Como ante conectivos -0,1*

¿Es tan grave poseer un teléfono móvil? 2º P. SinG -0,1

Es muy fácil o muy sencillo pensar que la mejor comunicación existente es la que hay entre dos personas pero cara a cara. Que todo aquello que se habla por teléfono móvil nunca va a ser igual de intenso. Como bien dice el diccionario de la Real Academia Española un móvil es un aparato portátil que permite la comunicación sin cables, por medio de ondas electromagnéticas. Y la comunicación es el medio que como bien dice la palabra comunica dos o más puntos o establece un acceso entre ellos.

En la forma de comunicación oral destacan enormemente las personas mayores ya que anteriormente no disponían de las mismas cosas. El resto de personas ya sean adolescentes o de edad superior tienden a usar el teléfono móvil.

Los aspectos relevantes de este tema son las personas que no quieren ni muestran mínimo interés en aplicar mejores conocimientos en algo que realmente no usan diariamente o en la vida cotidiana.

En cuanto a esto existen ventajas e inconvenientes.
En base a las ventajas existe: el conocer a personas extranjeras o de culturas totalmente opuestas a las que nosotros llevamos a cabo en el día a día, solventar infinidad de dudas con ayuda de internet, si tienes 1024 emergencias en casa o en cualquier lugar puedes disponer de medios ligeros para que te socorran (llamar al 112)...
Al igual que hay ventajas, existen bastantes inconvenientes también como problemas de salud ya que te crea adicción e incluso existen vídeos muy subiditos de tono que pueden desencadenarte muchos sustos, el buscar información y que al final no acades en la deseada y sea evasión, la enorme pérdida de tiempo que supone...

Habría, sin embargo, quien, como yo, que interprete este hecho de manera muy negativa, ya que el teléfono móvil jamás ha podido perjudicar a una persona que le ha dado un uso correcto, respetando los límites. No se niega que las personas sean muy diversas, que algunos no tienen la misma forma de ser esto por lo que todo esto se tiene que acomodar a la forma de ser de cada uno de los individuos.

¿Pero realmente pensamos en todos esos familiares que viven lejos?

¿Frases célebres?

María García Muñoz
4ºA

Anexo 8

5ª ACTIVIDAD LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 1º EVALUACIÓN 17-18		
	NOMBRE: <u>María García Muñoz</u>	GRUPO: <u>4ºA</u> FECHA: <u>29/11</u>
<u>9-025-845</u>		
PENALIZACIONES A APLICAR EN CADA PRUEBA:		
1. ORTOGRAFÍA: cada falta ortográfica supone -0,25 p. El límite de penalización será -3 puntos.		
2. PRESENTACIÓN: límite de -0,5 puntos (ausencia de márgenes y sangrías, tachones, líneas torcidas..)		
-0,25 p		
CONSTRUYE UNA HISTORIA A PARTIR DE LA SIGUIENTE IMAGEN: (mínimo 40 líneas y, al menos, tres párrafos):		
		
<p>Una mañana de junio, en pleno verano, Jesús, un bombero muy cualificado, se levantó con desilusión entre el olor a humo desesperante y el único sonido que podía escuchar: el crujir de los troncos quemándose.</p>		
<p>Cogió un tronco que estaba en el suelo y con él empezó a apartar los escombros de su camino. Escuchó el bullicio de la gente y se acercó lo más rápido posible. Todas esas personas intentaban apaciguar las llamas.</p>		
<p>Llevaba diez años ejerciendo de bombero y nunca se había encontrado en una situación tan difícil. A pesar de su salario tan bajo, siempre había arriesgado su vida por salvar a docenas de personas.</p>		

Jesús no tenía ni idea de cómo habría costado esos treinta metros de árboles que ardían en fuego. Tal vez le hizo saltar al peligro ver que una madre lloraba sabiendo que su hijo de unos ocho meses estaba en una casa cercana a los bosques.

"¡Ah! ¡Ah!" "Ese grito de vocalis infantiles era desesperante" decía Jesús para sí mismo. Por esa misma razón, iba mucho más rápido.

Aunque el calor casi consumía la ropa que esa mañana se habría puesto Jesús, él siguió el lloriqueo hasta llegar a la pequeña habitación en la que el bebé se encontraba. No se imaginaba la llegada de las llamas a aquel lugar.

Entró en el cuarto en el que se encontraba aquel niño que le miraba espantado entre mantos. A la vez miraba a través de la ventana de la habitación donde se veía el trajín de todos sus compañeros bomberos y vecinos tratando de apagar el fuego, solo con la esperanza, varias cubetas y una madre que lloraba de rodillas.

El bombero, Jesús, salió orgulloso de aquella casa pero no paraba de llorar. La madre salió corriendo hacia el bombero que tenía a su bebé en brazos. Todo se solucionó y tomaron medidas hacia los incendios forestales.

Maria García Muñoz

4ºA

29/11/17.

Bibliografía

- Cassany, D. 1989. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (13ª ED. ACT). Barcelona: Paidós Iberica.
- Cassany, D. 1993. *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Grao.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, volumen 35 (51-52), 149-162. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=TEIzvSJI5tgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de estudios en la educación, Canadá. Recuperado de <file:///C:/Users/Julia/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf7>
- Bernárdez, E. (2003). El texto en el proceso comunicativo. *Revista de Investigación Lingüística*, volumen 6 (2). Recuperado de <http://revistas.um.es/ril/article/view/5771>
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=Rd1vnZvZ6WgC&pg=PA14&dq=Bronckart++textualizaci%C3%B3n+1985&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiWncePhsTbAhWBZCwKHRPUDjkQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Bronckart%20%20textualizaci%C3%B3n%201985&f=false>

- Domínguez Mujica, C.M. (2003). *Sintaxis de la lengua oral. Oralidad y escritura: dos objetos y una lengua*. Recuperado de <http://www.human.ula.ve/linguisticahispanica/documentos/Dominguez.pdf>
- Elliott, J. (2000). *La investigación- acción en la educación*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- González Ramírez, C. (2013). Procedimientos de reformulación en textos de divulgación didáctica. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, volumen 17 (1), 9-24.
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos: diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, volumen 28 (4), 50-59.
- Jiménez Sánchez, D. (2010). Pensamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. *Revista de estudios filológicos* (20). Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/605>
- Lomas, C.; Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/MAESTRAIMELDA/el-enfoque-comunicativo-de-la-enseanza-de-la-lengua-carlos-lomas-comp>
- Lomas, C. (1999) Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicarse. *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Ensenar-Lengua-y-Literatura-.pdf>

Martínez, J. (2015). *La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral*, volumen 14 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a07>

Mirta Castedo, L. (2007). Revisión de textos en situaciones didácticas de intercambio entre pares. *Archivos de Ciencias de la Educación* (1), 255-256.

Nicasio García, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: Lengua, Lecto-Escritura y matemáticas*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=NI-2XY6eNZwC&pg=PA179&lpg=PA179&dq=Warren+tres+tipos+de+análisis+1993&source=bl&ots=0zOdiIWI-i&sig=Y_uuLN_vKHQJW_qmSsCMJc4bo-4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj0iJr8gsTbAhVK8RQKHUk1BgwQ6AEIKjAB#v=onepage&q=Warren%20tres%20tipos%20de%20análisis%201993&f=false

Oesterreicher, W.; Stoll, E.; Wesch, A. (1996). Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas: aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zfcAVutGw00C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Oesterreicher+1996+análisis+del+discurso&ots=pDr0-ZvXZe&sig=guAVEBVxjQn-yCZcGNY_ZhaGAx0#v=onepage&q=Oesterreicher%201996%20análisis%20del%20discurso&f=false

Portolés, J. (1993). *La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español*. Universidad autónoma de Madrid, Madrid.

Reyes Torres, A. (2012). Didáctica de la literatura. Textos e interpretación. *Foro de profesores de español como lengua extranjera*, volumen 7 (0). <https://doi.org/10.7203/foroele.v7i0.6708>

Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*.

Recuperado de

<https://books.google.es/books?id=wzQAacxmHgQC&pg=PA48&dq=flower+1987+la+escritura&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi5yf-2hcTbAhVHhaYKHV4ICAQQ6AEIMDAB#v=onepage&q=flower%201987%20la%20escritura&f=false>

Sánchez Abchi, V.; Dolz, J.; Borzone, A.M. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, volumen 51 (2).

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200008>

Scardamalia, M.; Bereiter, C. (2014). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, volumen 15, 43-64. Recuperado de

<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>

Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, volumen 14 (1), 149-161

Stake, R.E (1999) *Investigación con estudio de casos*. Recuperado de

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Tardo Fernández, Y.; Cruz Rico, L.; Delvalle Galantón, C.M. (2011). Perspectiva intercontextual para la didáctica de construcción de textos argumentativos. *Diálogos educativos* (22), 1-19.

