



El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales

Learning to write opinion texts in Primary students: analysis of metalinguistic activity, concepts about writing and final products

Teresa Ribas Seix

Universitat Autònoma de Barcelona
teresa.ribas@uab.cat

Carmen Rodríguez-Gonzalo

Universitat de València
Carmen.Rdez-Gonzalo@uv.es

Carme Durán

Institut Obert de Catalunya / Universitat Autònoma de Barcelona
cduran4@gmail.com

Resumen:

El artículo analiza la capacidad metalingüística mostrada por alumnos de 4.º curso de Educación primaria (9 años) en el proceso de una tarea de escritura colaborativa, así como los conceptos que estos mismos alumnos han desarrollado sobre la escritura en el aula. Muestra también qué elementos de la intervención didáctica están presentes en el proceso seguido por las distintas parejas y en los textos que estos niños y niñas producen. Los resultados nos permiten apreciar en detalle la capacidad metalingüística y de abstracción de estos alumnos y la naturaleza de sus razonamientos, a la vez que muestran cuáles son sus concepciones sobre la escritura, su visión sobre las estrategias propuestas por la intervención y el reflejo del proceso en los productos escritos. Nos permiten, pues, comprender, a partir de la triangulación de los distintos datos obtenidos, el itinerario seguido por cada pareja de alumnos, sus ideas y los obstáculos encontrados, y proponer así líneas de actuación para los docentes. Finalmente, el diseño de la investigación y los datos analizados nos dan también la oportunidad de contrastar los aprendizajes entre alumnos que han seguido una intervención didáctica con reflexión explícita sobre la gramática y otros que no la han seguido.

Palabras clave: actividad metalingüística; aprendizaje de la escritura; educación primaria

Abstract:

This paper analyzes the metalinguistic capacity shown by students in the 4th year of primary education (9 years of age) in the process of a collaborative writing task, as well as the concepts



that these students have developed about writing. It also shows what elements of the didactic intervention are present in the process followed by the different couples and in the texts that these children produce. The results allow us to appreciate in detail the metalinguistic and abstraction capacity of these students and the nature of their reasoning, while showing their conceptions about writing, their vision of the strategies proposed by the intervention and the reflection of the process in written products. They allow us to understand, from the triangulation of the different data obtained, the itinerary followed by each pair of students, their ideas and the obstacles encountered, and thus propose lines of action for teachers. Finally, the design of the research and the analyzed data also give us the opportunity to contrast the learning between students who have followed a didactic intervention with explicit reflection on grammar with others who have not followed it.

Keywords: metalinguistic activity; learning of writing; primary education

Resumo:

O artigo analisa a capacidade metalinguística demonstrada pelos alunos do 4.º ano do ensino básico (9 anos) no processo de uma tarefa colaborativa de escrita, bem como os conceitos que esses alunos desenvolveram sobre a escrita em sala de aula. Também explicita que elementos da intervenção didática estão presentes no processo seguido pelos diferentes pares e nos textos que eles produzidos. Os resultados permitem apreciar detalhadamente a capacidade metalinguística e de abstração desses alunos e a natureza do seu raciocínio, mostrando as suas concepções sobre a escrita, a sua perspectiva acerca das estratégias propostas pela intervenção e o reflexo do processo nas produções escritas dos alunos. A triangulação dos diferentes dados obtidos permitir-nos-á entender o itinerário seguido por cada díade, as suas ideias e os obstáculos encontrados e, assim, propor linhas de ação para os professores. Por fim, o desenho da pesquisa e os dados analisados no dão a oportunidade de contrastar a aprendizagem dos alunos que seguiram uma intervenção didática com reflexão explícita sobre a gramática com outros que não a seguiram.

Palavra-chave: atividade metalinguística; aprendizagem da escrita; ensino básico (1.º ciclo)

1. Introducción

Uno de los problemas planteados actualmente en el ámbito de la didáctica de la lengua es si la enseñanza reflexiva de la escritura, en la que se acompaña a los alumnos a explicitar el proceso que siguen y las características del texto que tienen que elaborar, es una buena forma de desarrollar la competencia escrita de niños y jóvenes. Es decir, si el hecho de promover la actividad metalingüística explícita y la conciencia sobre los procesos de composición escrita ayuda a los alumnos a aprender a escribir. Y a esto se añade otro punto de discusión: si esta activación se puede empezar con niños y niñas de Primaria o es mejor esperar a cursos más avanzados.

Una parte importante de la investigación que propugna enseñar a reflexionar sobre la gramática de la lengua se centra en observar al profesorado en los contextos de enseñanza de la escritura, ya que hay estudios que apuntan que el docente podría ser el factor decisivo



en el aprendizaje de los alumnos (Myhill, Jones & Wilson, 2016). Creemos importante complementar estos trabajos con los datos que provienen de la actuación del alumnado: el proceso de escritura y de aprendizaje que siguen y su pensamiento mientras lo hacen, asumiendo que los resultados serán diversos, y que la mejor intervención didáctica será la que promueva distintas formas de progresar en un entorno de interacción socialmente compartido.

Para aproximarnos al punto de vista del alumno con una mirada amplia y explorar su proceso de aprendizaje, presentamos una investigación con datos empíricos de dos aulas de Primaria, que pone el acento en los siguientes aspectos:

- las concepciones del alumnado sobre la escritura y sobre las tareas de aprendizaje propuestas;
- los conocimientos sobre el texto y sobre el proceso de escritura manifestados en la interacción, en situación de entrevista y en contexto de escritura cooperativa en el aula;
- los conocimientos reflejados en los borradores y en los textos, individuales y grupales, y
- la capacidad de reflexión metalingüística que manifiesta el alumnado.

De esta forma queremos saber hasta qué punto la reflexión sobre la lengua y la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje seguido en el aula han representado una ayuda para la escritura y para la conceptualización del saber escribir.

2. Marco teórico de referencia

Los referentes teóricos de nuestra investigación guardan relación con los siguientes aspectos:

- a) Siguiendo los modelos que, a partir de finales de los años 80, explicaron el proceso de escritura desde una perspectiva cognitiva (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia 1983), la didáctica de la lengua ha elaborado desde hace tiempo propuestas para una enseñanza que tenga en cuenta que escribir es un proceso complejo que se desarrolla en el tiempo (Camps 1994a; Dolz & Schneuwly, 1996; Brandão, Barbeiro & Pimenta, 2008; Brandão Carvalho & Barbeiro, 2013). Contrariamente a las prácticas más habituales hasta hace algunos decenios, a partir de las teorías socioculturales ha tomado fuerza la idea de que escribir no es una actividad solitaria, sino que los textos que se elaboran “dialogan” con otros muchos textos anteriores, se nutren de ellos, y que nunca se escribe de forma descontextualizada. La escritura es una actividad socialmente situada, en la que hay un emisor, un destinatario y un propósito que le dan sentido; todos estos elementos determinan muchos aspectos de la tarea. Asimismo, los entornos sociales en los que pueden aparecer los discursos tienen siempre unas convenciones que configuran las características del texto que se escribe (Camps, 2017).
- b) Recogiendo tradiciones educativas de principios del siglo XX e incorporando resultados de investigaciones más recientes, en los años 90 se planteó un modelo de proyecto



de trabajo para aprender lengua, llamado también *Secuencia Didáctica* (SD, en adelante)¹ (Camps, 1994b y 2003; Bronckart & Schneuwly, 1991; Dolz & Schneuwly, 1997; Rodríguez-Gonzalo, 2008), que se propone combinar el aprendizaje de los usos lingüísticos y discursivos con la reflexión sobre la lengua y sobre los mismos usos. Este modelo ha dado pie a numerosas prácticas de aula e investigaciones, que plantean la enseñanza reflexiva de la lengua como un camino para desarrollar las competencias en el ámbito de las lenguas (Camps, 2003; Camps & Ribas, 2017; Rodríguez-Gonzalo, 2012).

- c) Siguiendo la idea de desarrollar la capacidad de observar y analizar la lengua en uso de los aprendices en edad escolar, varios trabajos ponen el acento en el papel del profesorado: es necesario enseñar, a través de las tareas de aula y de los materiales, estrategias y conceptos gramaticales y discursivos para que la reflexión sea eficaz e incida en una mejora de la escritura (Dolz & Gagnon, 2018; Rodríguez-Gonzalo y Durán, 2019). En este sentido, la referencia al significado de los mensajes y a su contexto de uso serán el primer paso para reflexionar sobre las formas del lenguaje y relacionarlas con el propósito del escritor.
- d) Esta reflexión de la que hablamos ha sido descrita como un proceso de toma de conciencia sobre el funcionamiento del lenguaje que proporciona herramientas para controlar la propia escritura (Rodríguez-Gonzalo y Durán, 2019). Pero es interesante observar cómo los trabajos que analizan este proceso han puesto de manifiesto su no linealidad. No se trata de enseñar los conceptos para que se apliquen más adelante en el proceso de escritura. Por el contrario, el alumnado construye y reconstruye sus conceptos sobre la gramática y sobre el discurso de forma recursiva, a partir de la reflexión organizada pero también a partir de las observaciones sobre los usos, en contextos con sentido.
- e) Los estudios sobre la enseñanza de la abstracción señalan que el hecho de dar nombre a un concepto representa un paso importante en su construcción, un primer nivel de conceptualización (Barth, 2004). Por ello, el progresivo dominio del metalenguaje permite avanzar en la construcción de conceptos gramaticales complejos e integrantes de un sistema conceptual. Compartimos con Camps (2000), no obstante, la idea de que los conceptos pueden nombrarse en lenguaje común en estadios iniciales, incluso sin mucha precisión, para introducir, ya en Primaria, la denominación específica cuando exista una idea para el concepto que se está nombrando. Por su parte, Myhill & Jones (2015) señalan que, en el desarrollo de la competencia metalingüística, una de las funciones clave de la enseñanza es la de mostrar a los estudiantes un metalenguaje

1 Este modelo tiene dos desarrollos básicos, el realizado por la escuela de Ginebra (Bronckart, Dolz, Schneuwly) y el planteado por Greal (Camps, Rodríguez-Gonzalo), cuyos rasgos compartidos señalamos. En este trabajo seguimos el planteado por Greal. Para más información sobre cada modelo en particular, remitimos a la bibliografía indicada.



que les resulte útil para discutir sobre la escritura, tanto con términos gramaticales como discursivos.

- f) El interés de la reflexión sobre la lengua relacionada con la escritura, en aspectos gramaticales o discursivos, desde edades tempranas es defendido en estudios tanto de los grupos Greal² (Gil, 2011; Bigas & Gil, 2009) y Giel³ (Santolària, 2014) como los del equipo de la Universidad de Exeter (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Jones, Myhill & Bailey, 2013) o autores como Calil (2012). La enseñanza explícita de mecanismos de reflexión sobre la lengua en tareas de escritura en aulas de Primaria se muestra como una práctica con efectos positivos destacables en la mejora de los textos del alumnado.

3. Metodología

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia de tipo mixto⁴, que incluye un tratamiento de datos cuantitativo de la muestra total (n=57 aulas de 18 centros) y un tratamiento cualitativo de una submuestra (n=9 aulas). Su objetivo general es aportar resultados sobre el progreso del alumnado de la escuela obligatoria cuando aprenden a escribir textos de opinión en catalán mediante una SD⁵ que pone el acento en el proceso de planificación y en las estrategias de autorregulación durante la escritura. En una parte de la muestra, la SD incluía también la reflexión explícita sobre los elementos de conexión del texto.

La SD de escritura, diseñada por el equipo investigador (Salas, Birello & Ribas, en revisión) y pilotada previamente, perseguía la escritura de textos de opinión⁶ sobre temas cercanos a la experiencia de los estudiantes (¿Crees que todos los niños de tu edad han de ir a la escuela?, ¿Crees que en la escuela se necesita el tiempo de patio, el tiempo de recreo?, ¿Crees que los niños han de regalar algunos de sus juguetes a los niños y niñas que no tienen? ¿Piensas que los padres han de comprar a sus hijos todo lo que quieren?). Esos

2 Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de Llengües, radicado en la Universitat Autònoma de Barcelona y fundado por A. Camps. Para una información detallada de su trayectoria de investigación, v. 25 Anys de Recerca | Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües

3 Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües, radicado en la Universitat de València (Grupo Giel) y coordinado por C. Rodríguez-Gonzalo.

4 Investigación que ha recibido fondos del Proyecto "Enseñar a escribir: reflexión gramatical y estrategias de autorregulación" (EDU2015-64798-R), del Ministerio de Economía y Competitividad (Programa estatal de I+D+i) de España y de FEDER.

5 El diseño de la SD parte del modelo de Camps (1994b, 2003).

6 Los textos de opinión pertenecen a los géneros discursivos escolares, por medio de los cuales el alumnado construye conocimiento académico. Por sus temas abstractos y complejos, son habitualmente difíciles para los niños y niñas, a la vez que su dominio está muy relacionado con una escolaridad satisfactoria. Por estos motivos fue escogido el texto de opinión, sobre temas cercanos a los alumnos, como objeto de aprendizaje de la SD.



textos se habían de publicar en un blog del proyecto, abierto a familias y docentes, y así lo hicieron las escuelas participantes.

La SD constaba de dos versiones parcialmente diferenciadas⁷: en la primera, en la escuela Llevant, el objetivo prioritario eran las estrategias de autorregulación y especialmente el conocimiento explícito del esquema de organización de las ideas, como ayuda en la planificación del texto. La segunda versión, en la escuela Ponent, añadía a estos mismos objetivos la enseñanza explícita de los elementos de conexión del texto (tanto organizadores discursivos –*en primer lugar, para terminar, en conclusión*- como conectores de causa-consecuencia – *porque, ya que*), a los que se denominó, de forma genérica, *conectores*⁸. Ambas variantes de la SD se implementaron durante 11 sesiones de clase de una hora aproximada. En las escuelas participantes se realizó un seminario formativo previo a la puesta en práctica de la SD con el objetivo de que las maestras se familiarizasen con el planteamiento y los materiales, además de un seguimiento personalizado durante las semanas de implementación en las aulas.

El trabajo de aula alternaba tareas individuales y tareas colaborativas. Las tareas individuales escritas eran comentadas oralmente en gran grupo o con los compañeros del pequeño grupo, si bien cada alumno las resolvía en su cuaderno. En la sesión octava, en cambio, se planteaba la escritura de un texto en pequeño grupo (parejas o tríos) que luego sería evaluado por otro grupo de iguales. La escritura en colaboración tenía un espacio en la SD, si bien no era un contenido de aprendizaje, es decir, no se había entrenado previamente con los alumnos.

La investigación que presentamos aquí corresponde a la parte cualitativa del proyecto y se circunscribe a la observación de dos aulas de dos escuelas diferentes de 4.º curso de Primaria (9 años), de la ciudad de Barcelona, a las que denominamos escuela Llevant y escuela Ponent.

Para hacer una aproximación lo más completa posible al fenómeno que se quería estudiar, las concepciones y los conocimientos de los alumnos sobre la escritura de un texto de opinión, se recogieron datos de tres tipos (interacciones, entrevistas y textos) en distintos momentos de la intervención. En cada aula, se observaron 3 pequeños grupos (n=6) y para cada grupo se recogió el siguiente corpus de datos:

1. Las interacciones en pequeño grupo en la sesión 8, en la que se escribía en cooperación el borrador y el texto final de opinión.
2. Dos entrevistas de unos 10 minutos cada una, al final de la sesión 3 o 4 y al final de la 8. En la escuela Llevant, en la sesión 3 se resolvían tareas sobre el esquema textual y en la

7 Ver el contenido de las sesiones de la SD, de forma esquemática, en el anexo 1.

8 En este trabajo se ha considerado la conexión de orden (*en primer lugar, para concluir...*) y la conexión causal (*porque...*). Se ha adoptado la denominación “conector” en ambos casos, siguiendo a la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), que utiliza como equivalentes las denominaciones *conector* o *marcador* (§1.9z) para aludir a lo que considera una “clase discursiva que puede estar formada por adverbios, preposiciones, conjunciones e incluso por segmentos más complejos” (§1.9z, p.53).



- escuela Ponent, en la sesión 4 se reflexionaba sobre los conectores. En la sesión 8, en ambas escuelas se escribía por parejas un texto de opinión siguiendo el modelo estudiado.
3. El texto de opinión elaborado en cooperación, en pareja o trío, en la sesión 8, juntamente con su borrador.
 4. Los textos de opinión individuales de todos los miembros de los pequeños grupos analizados, realizados una semana antes de iniciar la intervención (textos PRE), una semana después de terminar (textos POST), un mes después (textos MANT) y un año después (textos SEG).

Los datos orales (interacciones y entrevistas) fueron grabados en audio y transcritos posteriormente. Para el tratamiento de los datos se acudió al análisis del discurso y al análisis de contenido como instrumentos principales, lo que permitió distinguir entre categorías temáticas y discursivas. Para fijar las categorías, las tres investigadoras realizaron análisis parciales de los datos, que luego contrastaron y discutieron hasta establecer el sistema de categorías utilizado.

Para el análisis de los datos orales de las entrevistas, mediante la lectura recursiva de las transcripciones, las categorías temáticas se centraron en los temas abordados a partir de las preguntas de los investigadores mientras que las categorías discursivas se centraron en las marcas enunciativas y prosódicas observadas. Para el análisis de las interacciones de aula durante la escritura, se adaptaron las categorías precedentes, teniendo en cuenta el tipo de actividad que se estaba realizando, escritura en cooperación de un texto de opinión, y los temas que surgían en la conversación entre alumnos.

En el caso de los textos, se analizaron los borradores y versiones finales tanto de la escritura en colaboración, realizada en aula, como de los textos individuales producidos por los niños y niñas antes y después de la intervención (textos PRE, POST y MANT)⁹. Las categorías temáticas contemplaban la estructuración del contenido del texto de opinión, núcleo de atención en la SD (tesis, razones y explicaciones, conclusión), así como la coherencia entre ellas. Las categorías discursivas, adaptadas a textos escritos, se centraron en las marcas lingüísticas de conexión (de orden y causales), sobre las cuales se había realizado una intervención gramatical explícita en una de las variantes de la SD. De forma complementaria, se tuvieron en cuenta también datos como número de palabras, oraciones y párrafos.

4. Resultados y discusión

A través de un procedimiento que se esfuerza por complementar las informaciones provenientes de la explotación detallada de los distintos tipos de datos, hemos obtenido unos resultados que nos permiten afirmar que los procesos y conocimientos del alumnado, el que ha realizado una y otra SD, presentan semejanzas y diferencias. Organizamos, pues, su presentación a partir de esta lógica.

9 En este trabajo no se analizan los textos SEG, recogidos un año después de la intervención.



4.1. Semejanzas

El hecho de que se trate de una intervención de escritura en aula permite esperar determinadas semejanzas entre los alumnos que han seguido las dos SD, agrupadas básicamente en torno a dos aspectos:

- Cómo los alumnos gestionan las tareas durante el desarrollo de la SD (a)
- Qué concepción de la escritura muestran (b).

Tanto las interacciones durante la escritura como las entrevistas tras las sesiones tercera o cuarta y octava proporcionan muestras explícitas de la intensa actividad metalingüística que genera toda actividad de escritura.

a. El proceso de la SD y la gestión de la escritura

La escritura en pequeño grupo de un texto de opinión, con una estrategia de planificación dada, la estrategia CREC (acrónimo de Creo -tesis-, Razón, Explicación, Conclusión)¹⁰ permite observar cómo los alumnos de 4º de Primaria entienden estos tres aspectos: el uso de la estrategia, presente en ambas SD, el hecho de escribir en pequeño grupo y la tarea de escritura que realizan. Veamos algunos ejemplos:

La estrategia para planificar (CREC)

En el fragmento del ejemplo 1¹¹, correspondiente a la entrevista realizada a la pareja C de la escuela Llevant, tras la sesión octava, aparecen dos de las características que los alumnos atribuyen a la estrategia CREC: sirve para planificar (73-M) y mejora el texto (76-V) porque obliga a hacerlo más largo (79-M), es decir, obliga a pensar más ideas y a organizarlas (83-V).

10 Denominamos estrategia CREC a una ficha proporcionada al alumnado en la cual se presentan en un esquema las partes del texto con su inicial en el margen izquierdo (C: Creo que, R: Razón, E: Explicación y C: Conclusión) y, en el caso de la escuela Ponent, incluye también los términos de conexión que pueden iniciar cada parte de dicho esquema ("Yo creo que", "En primer lugar", "Para terminar", etc.). La facilidad de memorización del esquema a través de sus siglas simplifica el trabajo metacognitivo que implica la tarea de escritura. Esta estrategia fue definida por el equipo que diseñó la SD (Salas, Birello & Ribas, en revisión).

11 Los criterios de transcripción de la conversación que se utilizan son los adoptados por el grupo GREAL (Universidad Autónoma de Barcelona). El discurso producido en catalán se ha traducido al español.



EJEMPLO 1- Entrevista

69 ENT: [...] y la otra pregunta es↓ la estrategia CREC: la habéis utilizado↑ os ha ayudado a hacer el texto pensar en la estrategia CREC o no↑
70 M: sí↓
71 V: sí↓
72 ENT: y a ver si me sabéis decir para qué ha servido↓
73 M: para planificar↓
74 V: para:: organizar las ideas↓
75 ENT: [...] i si no nos hubiésemos acordado para nada de la: estrategia CREC↑ qué nos hubiese pasado con el texto↑
76 V: lo haríamos peor↓/
77 M: /peor↓/
78 ENT: peor ↓ qué es lo que haríamos peor↑ [...]
79 M: lo habríamos hecho **más corto**↓
[...]
81 V: em:: no habría tantas razones ni explicaciones↓
[...]
83 V: que:: las y: que **estaría desordenado** el texto↓
(Escuela Llevant, 4.º Primaria, entrevista sesión 8, Pareja C)

Como contraste, en el ejemplo 2, correspondiente a un fragmento de la interacción durante la escritura en grupo de la pareja B (escuela Ponent, sesión 8) se pone de manifiesto el “encorsetamiento” que implica el uso de esta estrategia. En ella se pedían tres razones para apoyar la tesis del texto. Cuando al estudiante T (156) se le ocurre una cuarta razón, su compañero (N) reacciona inmediatamente: “no hay cuarta razón, ¿eh?, no hay cuarta razón”. Es decir, muestra cómo un instrumento pensado para promover el desarrollo ordenado de las ideas puede convertirse en un procedimiento rígido, que limite la generación de ideas.

EJEMPLO 2- Interacción durante la escritura en grupo

156. T. a mí se me ha ocurrido la cuarta razón↓
157. N. no hay cuarta razón↓eh↑
no hay cuarta razón↓
(Escuela Ponent, 4º Primaria, interacción sesión 8, pareja B)

Estos dos breves ejemplos ponen de manifiesto las ventajas y los riesgos de este tipo de estrategias didácticas. Por una parte, el uso de la estrategia CREC permite a los alumnos



agilizar y guiar la tarea de escritura, supone una ayuda durante la planificación porque incita a hacer un mayor esfuerzo para buscar las ideas y ayuda a organizarlas, lo que redundará en textos más largos y ordenados. Por otra, el uso de la estrategia de forma rígida conlleva ciertos riesgos: en ocasiones se observa que los textos mejoran formalmente, pero son poco consistentes en sus razonamientos porque a los alumnos les cuesta encontrar ideas para su explicación y repiten las razones. Y la rigidez de la estrategia también limita en ocasiones el pensamiento de los alumnos, como hemos mostrado en el ejemplo 2.

La escritura en pequeño grupo

La escritura en pequeño grupo es percibida de manera positiva por los alumnos porque les resulta útil. Los alumnos se ayudan y tienen más ideas, como se pone de manifiesto en el ejemplo 3 (M-125 y 129), aunque también son conscientes de las dificultades, como la dificultad de ponerse de acuerdo (V-133).

EJEMPLO 3 - Entrevista

117. ENT: [...] solo ya una última cosa: cuando habéis escrito en: pareja↓ eso es fácil difícil↑ os ha ido bien: no os ha ido bien: escribir en pareja↑
118. V: nos ha ido m: muy bien↓
[...]
124. V: porque: em::
125. M: teníamos más ideas↓
[...]
129. M: porque pensábamos las dos a la vez↓
[...]
132. ENT: y:: y alguna cosa que sea más difícil escribir en pareja que no individualmente↑
133.V: em:: que: quizá cada una tiene una opinión y **no nos ponemos de acuerdo**↓
134. ENT: y eso os ha pasado↑
135. M: no↓
136. V: no↓
(Escuela Llevant, 4.º Primaria, entrevista sesión 8, Pareja C)

El contexto escolar de las tareas y el contexto comunicativo

Si bien en los dos tipos de SD se planteaba la escritura de un texto de opinión que se difundiría en un blog de aula, la intención comunicativa del texto queda diluida durante todo



el trabajo de escritura, que se convierte en una tarea escolar. Esto se observa en el ejemplo 4. Durante la interacción, los alumnos discuten si se ha de escribir o no la pregunta sobre la que versa el texto de opinión (¿Piensas que los padres han de comprar a sus hijos todo lo que quieren?). La razón para poner o no esta pregunta no tiene que ver con su utilidad para el lector, sino si lo ha dicho o no la maestra (14-N, 15-T, 29-N). Es decir, la escritura se entiende como una tarea escolar, sin que el supuesto contexto comunicativo previsto tenga mayor utilidad.

EJEMPLO 4- Interacción durante la escritura en grupo

13. T: N te toca escribir la pregunta↓
14. N: no hay que escribir la pregunta↓
15. T: sí que hay que escribir **lo ha dicho**↓
16. N: no ha preguntado que si se tiene que escribir y no se tiene que escribir↓
17. T: me queréis matar↑ (...5) yo ya me voy↓
[...]
22. N: no hay que ponerlo no↑
23. A: ha dicho que lo teníamos que poner↓
24. N: Maestra ↑ tenemos que poner la pregunta↑
25. A: no pero antes lo ha dicho↓
26. N: /se lo he preguntado/↓
27. A: /lo hago como ellas/señalando hacia arriba (..) y si hacemos líneas cuando XXX↑
28. Maestra: no no no no es necesario no es necesario↓
29. N: no no hace falta↓
(Escuela Ponent, 4.º Primaria, interacción sesión 8, trio B)

En las interacciones se observa cómo la escritura tiene sentido como actividad de aula, pero no hay, en general, conciencia de una situación argumentativa en la que hay que defender el punto de vista. Solo, en alguna pareja se observa la conciencia de un lector al que se ha de convencer con el texto.

b. Sobre la escritura

Los dos tipos de SD implementadas diferencian fases en la escritura y la plantean como una actividad reflexiva: se ha de pensar lo que se va a decir (planificación), el texto ha de tener una determinada estructura y se ha de revisar. Estos aspectos aparecen, con distintos grados de conciencia, en las interacciones y en las entrevistas de los alumnos.



Borrador y proceso de escritura

El hecho de elaborar un borrador, como actividad previa a la escritura definitiva del texto, parece incidir en la conciencia de la escritura como proceso. Los alumnos ven con claridad la diferencia entre borrador y texto final y le atribuyen al primero características como las que se observan en el ejemplo 5: es un texto “en sucio” (37-L), que permite darse cuenta de los fallos (32-L) y que sirve para pensar las ideas y colocarlas en el papel (34-G). Se entiende así que el texto definitivo requiere de una elaboración posterior.

EJEMPLO 5-Entrevista

32 L: sí (.) porque **en el borrador si haces faltas de ortografía y te das cuenta** después en el [texto en] limpio no las harás porque ya pensarás en ellas
33 ENT: bien (.) más cosas
34 G: sí para pensar las idea::s (.) para colocarlas (-) /y después=
35 ENT: /eso es muy/ importante
36 G: =aquí e: haces como un resumen (.) poniéndolo mejor::r
37 L: y aquí si te equivocas y (.) y piensas que:: te quedará mejor de otra manera lo puedes borrar tanto como quieras aunque quede sucio porque aquí ya harás el definitivo
(Escuela Ponent, entrevista, sesión 8, trío C)

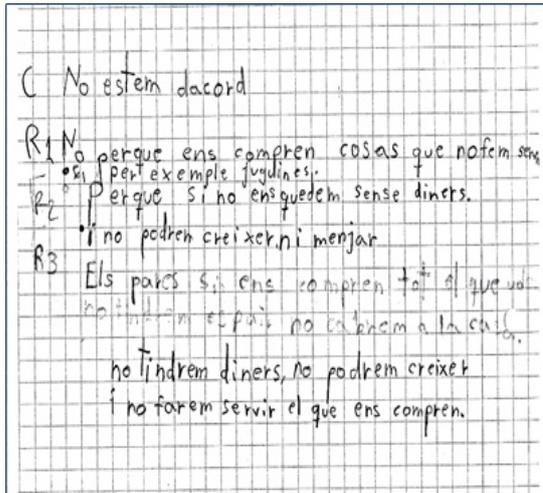
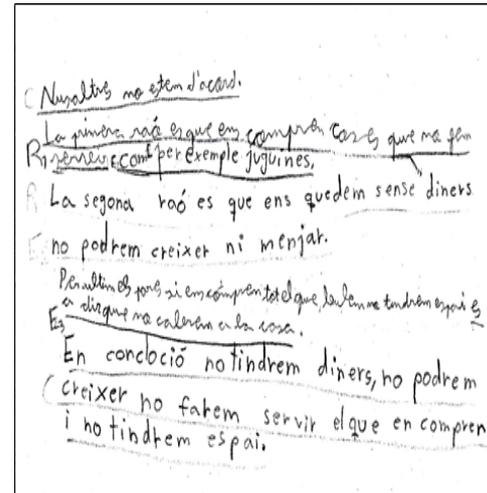
Esta diferencia entre borrador y texto definitivo se observa también en los textos de los alumnos. El acrónimo CREC aparece solo en el borrador, mientras que el texto definitivo está organizado en párrafos introducidos por oraciones con determinantes ordinales (“La primera raó, la seona raó...”).

En el caso del ejemplo 6, durante la entrevista, uno de los miembros de la pareja C (11-M) explica qué hay de diferente en el borrador y el texto definitivo señalando los determinantes ordinales que aparecen en el texto definitivo para organizar las ideas (“la primera y la segunda y la última razón”), una vez que desaparecen las letras del acrónimo. M es capaz de verbalizar explícitamente cuáles son las palabras que evidencian las diferencias entre borrador y texto definitivo.

EJEMPLO 6- Entrevista, borrador y texto elaborado en grupo

4. ENT: [...] qué diferencias [...] tiene vuestro borrador y vuestro texto↑ qué cosas hay diferentes entre un borrador y un texto↑
[...]
11. M: que aquí hemos puesto la: primera y la segunda: y la última razón y aquí no↓
(Escuela Llevant, 4º Primaria, entrevista sesión 8, pareja C)



Borrador	Texto definitivo
	
<p>Traducción¹² y transcripción</p> <p>C No estamos de acuerdo</p> <p>R1 No porque nos compren cosas que no utilizamos por ejemplo juguetes</p> <p>R2 Porque si no se quedan sin dinero y no podremos crecer ni comer</p> <p>R3 Los padres si nos compran todo lo que queremos no tendremos dinero, no podremos crecer y no utilizaremos lo que nos compran</p>	<p>Traducción y transcripción</p> <p>Nosotras no estamos de acuerdo</p> <p>La primera razón es que nos compran cosas que no utilizamos como por ejemplo juguetes.</p> <p>La segunda razón es que nos quedamos sin dinero no podremos crecer ni comer.</p> <p>Por último los padres si nos compran todo lo que queremos no tendremos espacio es decir que no cabremos en la casa.</p> <p>En conclusión no tendremos dinero, no podremos crecer no utilizaremos lo que nos compran y no tendremos espacio</p>
<p>(Escuela Llevant, 4º Primaria, borrador y texto definitivo de la pareja C)</p>	

Así, pues, se observa una distinción clara entre borrador y texto definitivo por parte de los alumnos, centrada en dos aspectos: la función del borrador (pensar las ideas, paso previo antes del texto definitivo) y en el aspecto gráfico de ambos (el borrador tiene una disposición gráfica propia, que incluye “ayudas” -las letras del acrónimo-, que se transforman en elementos lingüísticos para introducir las ideas al escribir el texto definitivo).

12 Los textos originales, como puede observarse en la parte superior del recuadro, están escritos en catalán, la lengua de enseñanza en esta SD. La traducción al español la hemos realizado las autoras de este artículo.



EJEMPLO 8- Interacción durante la escritura en grupo

20 L: no tengo negro si queréis lo hago con rojo no↑
121 G: no↓
122 M: es que a ver↓
123 G: vale↓ L L **yo te deajo negro**↓
124 L: no: gracias↓
125 M: G por qué-↓
126 L: que no que esta tinta ya me va bien↓
127 M: G pero se ve que es muy azul↑
128 G: el qué↑ (..) toma↓
129 L: que no:: ↓
130 (?): espera bórralo eh ↑
Escuela Ponent, 4.º Primaria, interacción sesión 8, trío C.

4.2. Diferencias

Ahora bien, si como hemos señalado, la manera de gestionar las tareas de escritura o la propia concepción de la escritura que muestran es similar en ambos casos – tanto en la SD de la escuela Ponent con una atención explícita a los conectores discursivos, como en la SD de la escuela Llevant en la que no se hace ninguna referencia a ellos–, encontramos, en cambio, algunas diferencias relevantes en los resultados obtenidos en relación a estos tres aspectos: a) el papel del metalenguaje como herramienta al servicio de la reflexión, b) la conceptualización de la noción de conector y c) el tipo de reflexión metalingüística que se produce en las interacciones entre iguales o con el adulto (interacciones y/o entrevistas).

a. El papel del metalenguaje

Los niños y niñas de las dos escuelas utilizan de manera fluida términos específicos para referirse a la escritura y al proceso (*borrador, estrategia, lluvia de ideas, planificar*). De la misma manera, también usan mientras escriben terminología para nombrar los signos de puntuación, las letras o las partes del esquema textual. En cambio, solo los alumnos de la escuela Ponent han elaborado un metalenguaje para referirse a los conectores discursivos que utilizan cuando estructuran su texto como se puede observar en los ejemplos siguientes:



EJEMPLO 9. Entrevista

8 ENT: más: más diferencias que veis↓ (.) [...]
9 M: que hemos cambiado un poco la conclusión↓
10 ENT: [...] muy bien↑ más cosas diferentes↓ (..) alguna cosa más↑
11 M: que aquí hemos puesto la: **primera y la segunda: y la última razón** y aquí no↓
Sesión 8 , entrevista pareja C (Escuela Llevant)

EJEMPLO 10. Interacción durante la escritura en grupo

222 D: *te aho::res* (...9) vale ↓ ahora **hemos puesto todos los conectores** (.) /todo/ todo↓
223 Mr: /todo/↓
Sesión 8, interacción trío A (Escuela Ponent)

EJEMPLO 11. Entrevista

131 D: em::: la:: los conectores↑ sirven pa::ra el que esté leyendo los textos entienda mejor lo que estamos intentando expresar↑ i que:: em:: esté con nosotros cuando estamos haciendo texto de opinión↓
[...]
137D: que::: em::: el::: las razones necesitan tener conectores↑ para que se entiendan bien↓ también las explicaciones la conclusión y decir lo que creo también necesitan conectores↓
Sesión 4, entrevista trío A (Escuela Ponent)

En el ejemplo 9, perteneciente a la escuela Llevant, observamos, por un lado, un conocimiento manipulativo de los conectores organizadores del discurso. Los niños hacen referencia a las palabras exactas (“hemos puesto la primera y la segunda y la última razón y aquí no”) que identifican como introductores de las diferentes razones, pero no son capaces de hacer una abstracción que les permita nombrarlas de otra manera o agruparlas en una misma categoría.

Por otro lado, aparece también la dificultad del entrevistador para hablar sobre la lengua con los escolares. Puesto que no se les ha enseñado el término, no puede preguntarles por los conectores de una manera directa y utiliza palabras genéricas (“¿más diferencias? ¿más cosas diferentes? ¿alguna cosa más?”) lo que dificulta que los estudiantes se centren en estos aspectos. Los niños no utilizan tampoco nunca el término *conector* en su habla.

En cambio, en los ejemplos 10 y 11, correspondientes a dos momentos distintos de la investigación, los alumnos de la escuela Ponent utilizan el término *conector* con naturalidad en las



entrevistas y en la interacción, reconocen el término, le otorgan una función (“sirven para que el que esté leyendo los textos entienda mejor lo que estamos intentando expresar”) y son capaces de identificar los conectores en su texto. A su vez, permite a la investigadora preguntar directamente por un aspecto lingüístico concreto y que los niños sepan a qué se refiere.

b. La noción de conector

La construcción de la noción también es muy diferente en ambas escuelas. En el caso de la escuela Llevant, los niños no acceden a la representación de la noción de conector porque no hay término para hablar de ella. Como hemos observado en los ejemplos anteriores, no hay un conocimiento explícito aunque sí capacidad de manipulación. En la escuela Ponent, el término es un primer paso para organizar las palabras que tienen una misma función, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

EJEMPLO 12. Entrevista

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 124. ENT: ¿para qué sirven los conectores?
125. P.: para hacer (las) razones
126. ENT: para introducir las razones, ¿no?
127. F.: para explicarlo bien (...) para que la gente lo entienda
Sesión 4, Entrevista <i>Pareja C (Escuela Ponent)</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Aun así, no se trata de una construcción homogénea entre todos los niños de la Escuela Ponent. Las representaciones sobre la noción de conector son distintas: desde el reconocimiento y la capacidad de reformulación del concepto de forma explícita hasta la manipulación e identificación, pero sin posibilidad de definirlo.

5. Conclusiones

Como indicábamos al principio, el objetivo fundamental de nuestro estudio es conocer hasta qué punto la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje seguido en el aula y la reflexión sobre la lengua representan ayudas para los alumnos a la hora de escribir. En relación con este objetivo y con el análisis realizado, organizamos nuestras conclusiones en torno a cuatro grandes aspectos: a) el desarrollo de la secuencia didáctica para escribir textos de opinión, b) las concepciones sobre la escritura de los alumnos, c) la reflexión metalingüística manifestada durante la escritura en colaboración y en las entrevistas con los investigadores y d) la incidencia de la intervención explícita sobre contenidos de reflexión sobre la lengua.



- a) En torno a la secuencia didáctica para escribir textos de opinión, hemos puesto de manifiesto que utilizar estrategias de planificación, como el acrónimo CREC, sirve de instrumento regulador a los alumnos para organizar sus textos y para evaluar textos ajenos. La estrategia les proporciona un recurso fácil de memorizar y les da seguridad. No obstante, este tipo de estrategias, utilizadas de manera rígida, pueden convertirse en automatismos que limiten la capacidad de expresión de los estudiantes.

La estrategia CREC también ha puesto de relieve algunos problemas propios de los textos de opinión, como la dificultad de distinguir razones de explicaciones y de escribir una síntesis final que no sea una mera copia del texto anterior, dado que los textos que escriben los niños de 4º de Primaria son muy breves y se prestan poco al resumen. Estas dificultades de los alumnos sugieren la conveniencia de diferenciar mejor razones y explicaciones así como de plantear la conclusión como una generalización, más que como un resumen, lo que necesitaría de actividades de aprendizaje específicas.

Tanto en las interacciones durante la escritura como en las entrevistas se observa la dificultad de los alumnos para encontrar más de una razón con la que fundamentar su opinión. Esto pone de relieve la importancia de las actividades de generación de ideas durante la planificación, que resultan poco atendidas en la secuencia didáctica y, en general, en los planteamientos sobre escritura en aula.

Por último, la escritura en colaboración se revela como una importante ayuda ya que les permite unir ideas y distribuirse el trabajo (incluido el de escribir manualmente el texto), además de que les resulta motivador. Los problemas observados, no obstante, apuntan la necesidad de enseñar a escribir en colaboración.

- b) El planteamiento de la escritura en aula mediante la realización de un borrador previo al texto definitivo ayuda a los estudiantes a entender la escritura como un proceso que requiere de planificación. El hecho de que se trate de textos de opinión les obliga a pensar, es decir, a adoptar voz de autor en un texto propio y para ello, el borrador es una buena herramienta porque permite recoger las ideas, sin necesidad de pensar a la vez en la manera de expresarlas. La escritura de opinión pone de manifiesto cómo, ya desde las primeras edades, se hace presente la función epistémica de la escritura. En cambio, el destinatario de la argumentación o la finalidad comunicativa de la misma se percibe de forma más difusa. Más que por convencer a otro, se percibe en los alumnos el esfuerzo por encontrar razones que fundamenten su opinión. Observamos que en estos alumnos la publicación de sus textos en un blog de la escuela no incide en la concepción de la tarea, quizás porque no se ha dedicado tiempo suficiente a hablar de ello.

- c) La escritura de los textos de opinión desencadena una intensa actividad metalingüística, fundamentalmente procedimental, manipulativa, sobre la que los alumnos están poco habituados a hablar. Por ello, en las interacciones durante la escritura en colaboración

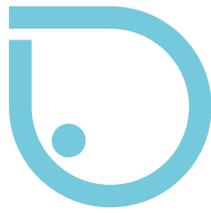


se observan especialmente alusiones a aspectos formales (tipo de letra, disposición en la página...) o a cuestiones normativas (ortografía). Aun así, el paso del borrador al texto definitivo exige una lectura de revisión en la que la estrategia CREC permite a los alumnos reflexionar explícitamente sobre la organización del texto y sobre las características del mismo (razones, explicaciones, conclusión).

En este sentido, las entrevistas provocan la verbalización y exigen a los alumnos reflexionar bien en lenguaje común o utilizando el metalenguaje de que disponen, como señala Camps (2000). La secuencia didáctica implementada, en sus dos variantes, proporciona a los alumnos metalenguaje referido a la escritura como proceso (*planificación, borrador, estrategia CREC*) y a los textos de opinión (*razones, explicaciones...*), lo que les permite reflexionar explícitamente en las entrevistas sobre la actividad de escribir y sobre las características de los textos que escriben. En cambio, solo los alumnos de la escuela Ponent disponen de metalenguaje para hablar de los elementos de conexión. Han realizado actividades específicas sobre ellos y han aprendido a denominarlos (no a definirlos), lo que les hace conscientes de su existencia. En cambio, los alumnos de la escuela Llevant utilizan los conectores para organizar su texto, pero no pueden aludir a ellos más que señalando su presencia en el texto, porque no disponen de metalenguaje.

- d) Los resultados de la intervención explícita sobre los elementos de conexión en la SD de la escuela Ponent no se observan tanto en los textos producidos, en los que el uso de conectores es prácticamente equivalente a los producidos por la escuela Llevant, sino en el uso del metalenguaje por parte de los alumnos para observar sus escritos y para reflexionar sobre ellos. La denominación de un concepto, como señala Barth (2004) al hablar del proceso de abstracción, es el primer paso, al que complementarán la identificación de rasgos, la posibilidad de ejemplificación y la comparación con otros conceptos con los que entra en relación. Los alumnos de 4º de Primaria se apropian de la denominación *conector*, y la usan con propiedad al hablar de sus textos, tanto en sus interacciones durante la escritura (la usan para revisar, para comprobar que el texto cumple con las condiciones pedidas), como en las entrevistas (entienden al entrevistador cuando usa el término y pueden aproximarse a su función en el texto).

Por último, los resultados del estudio que presentamos muestran líneas de intervención docente en el aula en relación con la escritura coincidentes con trabajos anteriores: la necesidad de secuencias didácticas que acompañen a los alumnos en el proceso de escribir. También, que para poder reflexionar sobre la escritura hacen falta instrumentos que sirvan de regulación y términos que permitan hablar de la actividad. La reflexión metalingüística explícita interviene en este proceso al hacer que los estudiantes observen determinados elementos de la lengua (en este caso, los conectores) y dispongan de palabras para denominarlos y para hablar sobre ellos.



Referencias bibliográficas

- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? En A.Freedman, I. Pringle & J. Yalden (eds.), *Learning to Write: First Language / Second Language* (pp. 20-33). Londres: Longman.
- Bigas, M., & Gil, R. (2009). L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules, a 2n de Primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 48, 67-77.
- Brandao Carvalho, J.A., Barbeiro, L., & Pimenta, J. (2008). La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como instrumento de aprendizaje. En Barrio, J.L. (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 57-88). Madrid: La Muralla.
- Brandão Carvalho, J. A., & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (54), 609-792.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13:8-26.
- Calil, E. (2012). A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 7(1), Port. 24-45 / Eng. 24-45. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8749/7543>
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova
- Camps, A. (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, 7-20.
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps & M.Ferrer (coords) *Gramàtica a l'aula* (pp.101-118). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2017). Escribir es participar en una sociedad alfabetizada. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 75, 32-39.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. En A. Camps & M. Milian (eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103-124). Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.
- Camps, A., & Ribas, T. (coords.) (2017). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de la enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (dir.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières? *Études de linguistique appliquée*, 101, 73-86.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.
- Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue: Approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Aix-en-Provence, France: Université de Provence.
- Gil, R. (2011). Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. *Guix*, 371, 23-26.



- Hayes, J.R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Hudson, R. (2016). Grammar instruction. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd edition) (pp. 288-300). New York, NY: The Guilford Press.
- Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing* 26 (8), 1241-1263.
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Myhill, D., & Jones, S.M. (2015) Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, 27:4, 839-867, DOI: 10.1080/11356405.2015.1089387.
- Myhill, D., Jones, S. M., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. 23-44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding, *Research Papers in Education*, 27:2, 139-166, DOI: 10.1080/02671522.2011.637640.
- RAE-ASALE (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Ribas, T., Fontich, X., & Guasch, O. (eds.) (2014) *Grammar at school. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Bruxelles: Peter Lang.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (ed.) (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. València: Perifèric
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2009). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 26-50.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87- 118
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2015). A classroom intervention on Spanish grammar and writing: the use of the past tense with secondary school students. *Cultura y Educación*, 27,4, 879-898. DOI: 10.1080/11356405.2015.1089388
- Rodríguez-Gonzalo, C., & Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En A. Leal; F. Oliveira; F.Silva; I.M. Duarte; J.Veloso; P. Silvano & S. Rodrigues, S. (orgs.) *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas* (pp. 181-206). Porto: FLUP. DOI: 10.21747/978-989-8969-20-0/linga11.
- Salas, N.; Birello, M., & Ribas, T. (en revisió). Impact of an SRSD writing intervention on the spelling and reading comprehension skills of low- and mid- high SES children. *Reading and Writing*
- Santolària, A. (2014). Ensenyar els connectors al primer cicle de l'escola Primària, *Tejuelo*, monogràfic 10, 101-121.



Anexo 1

Esquema de la SD de escritura de textos de opinión utilizada en las aulas

Sesión	Escuela Llevant Estrategia CREC	Escuela Ponent Estrategia CREC + conectores
1	Presentación de los objetivos de la SD: discursivos y de aprendizaje. Explicitación de los conocimientos previos del alumnado.	Presentación de los objetivos de la SD: discursivos y de aprendizaje. Explicitación de los conocimientos previos del alumnado.
2	Introducción de la estrategia de planificación CREC.	Introducción de la estrategia de planificación CREC.
3	Evaluación de un texto dado y autoevaluación del texto inicial a partir de la estrategia CREC. (Entrevistas al final de la sesión.)	Introducción de los conectores en el texto. Autoevaluación del texto inicial con la estrategia CREC+conectores.
4	Modelización por parte de la maestra del uso de la estrategia CREC para planificar el texto.	Actividades de manipulación y reflexión sobre la función de los conectores en los textos. (Entrevistas al final de la sesión.)
5	Planificación de un texto colectivo guiada por la maestra.	Actividades con conectores.
6	Planificación individual de un texto.	Modelización por parte de la maestra del proceso completo de escritura del texto con la ayuda de CREC+conectores.
7	Modelización por parte de la maestra del proceso completo de escritura del texto con la ayuda de CREC.	Planificación y escritura de un texto colectivo guiada por la maestra.
8	Escritura de un texto usando la estrategia CREC por parejas o tríos. (Entrevistas al final de la sesión)	Escritura de un texto usando la estrategia CREC+conectores por parejas o tríos. (Entrevistas al final de la sesión)
9	Escritura de un texto usando la estrategia CREC individualmente.	Escritura de un texto usando la estrategia CREC+conectores individualmente.
10	Dedicación especial a los principales problemas detectados por la maestra en los textos anteriores.	Dedicación especial a los principales problemas detectados por la maestra en los textos anteriores.
11	Escritura de un texto de opinión individualmente y sin material de apoyo.	Escritura de un texto de opinión individualmente y sin material de apoyo.