

Artículo / Article

Una secuencia didáctica para aprender a escribir. En busca de la reflexión metalingüística

A didactic sequence to learn to write. Looking for metalinguistic reflection

Joan V. Sempere Broch 

Universitat de València, España

jovisem@alumni.uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-2515-3911>

Fecha de recepción: 01/12/2022 | Fecha de aceptación: 05/02/2023

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar un modelo de secuencia didáctica fruto de la experiencia docente. El trabajo como maestro nos llevó a sucesivas adaptaciones de las propuestas de Camps y Dolz. Consideramos que cuando el trabajo se realiza con alumnos pequeños, se debe atender al conocimiento lingüístico de partida, pero también al conocimiento del mundo propio de la edad. Hemos creído necesario relacionar la secuencia con el modelo de etapas de composición de textos -planificación, textualización, revisión y corrección. Aunque dichos procedimientos son recurrentes, en este nivel educativo, el modelo elegido permite atender de manera específica las operaciones que se realizan al escribir. Pretendemos también hacer al alumnado partícipe de su propio proceso de aprendizaje y atender el desarrollo de las competencias de reflexión metalingüística e interlingüística, mediante el contraste de lenguas.

Palabras clave: Género discursivo • Educación Primaria • Reflexión interlingüística • Trabajo colaborativo • Modelo de etapas

Abstract

This paper aims to present a didactic sequence model resulting from teaching experience. The work as a teacher led us to successive adaptations of Camps and Dolz's proposals. From our regard, when the work is carried out with young

students, attention must be paid to the starting linguistic knowledge, but also to the knowledge of the world proper to the age. We have found necessary to relate the sequence to the model of stages of text composition -planning, textualization, revision and correction. Although these procedures are recurring, at this educational level, the chosen model allows to have specific attention to the operations that are performed when writing. We also try to make students participate in their own learning process and attend to the development of metalinguistic and interlinguistic reflection skills, through language contrast.

Keywords: Discursive genre • Primary education • Interlinguistic reflection • Collaborative work • Stage model

Introducción

El objetivo de este texto consiste en presentar un modelo de secuencia didáctica (SD) para enseñar y aprender a escribir basada en las SDs elaboradas por Camps (1995) y Dolz (1994) y modificadas de acuerdo a nuestra propia realidad escolar. La adaptación de las propuestas de dichos autores se realizó a lo largo de una dilatada experiencia profesional y como fruto de la reflexión en el marco de la investigación-acción. La SD consiste en un dispositivo didáctico elaborado desde la observación de la actividad en el aula y su interpretación, en ese mismo contexto, de los procesos desarrollados y de los resultados obtenidos. Por ello, comparte las características de las investigaciones de tipo cualitativo caracterizadas por Cool i Reicharolt:

- Fenomenologismo: “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”.
- Observación naturalista y sin control.
- Subjetivo.
- Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.
- Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista descriptivo e inductivo.
- Orientado al proceso.
- Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.
- No generalizable: estudios de caso aislados. (Cook i Reicharolt, 1997, p. 29)

A lo largo del artículo, justificaremos las adaptaciones realizadas en los modelos de SD citados y examinaremos algunos ejemplos implementados en el aula para mostrar las decisiones que tomamos en relación con los modelos de partida, analizando el trabajo en los diferentes planos del uso lingüístico -contextual, textual y oracional-. Nos detendremos especialmente en destacar la relación entre el trabajo de escritura con el desarrollo de la reflexión metalingüística.

Consideramos que el aprendizaje de un uso consciente de los diversos géneros discursivos no es posible sin reflexión sobre su contexto enunciativo, sobre sus características textuales y lingüísticas, y para ello se necesitan conocimientos gramaticales explícitos (Camps, 2017; Ellis, 2016).

El desarrollo de una capacidad metalingüística se ve favorecido mediante el trabajo interlingüístico que consiste en el contraste entre las diferentes lenguas del currículo, ya que muchos aprendizajes lingüísticos que se producen en una lengua son aplicables al resto de lenguas que se van incorporando (Guasch, 2014; Ruiz Bikandi, 2006). La integración de la reflexión gramatical con los usos lingüísticos, materializados en los géneros discursivos, relaciona la SD que hemos experimentado con el proyecto Egramint en el que colaboramos en la actualidad.

Así, en un primer apartado expondremos las condiciones escolares en las que se implementaron las SD; a continuación, presentaremos en modelo al que nos hemos estado refiriendo y los ejemplos que muestran su potencialidad en la reflexión metalingüística. Finalizaremos con algunas conclusiones en relación con la aplicación de la SD.

1 El contexto escolar de implementación de la SD y el objeto de aprendizaje

El modelo de SD que presentamos surge de sucesivas adaptaciones de los modelos de SD referidos anteriormente, en relación con su implementación en el aula. Tal como afirma Camps (1994):

Se podría considerar que gran parte de la investigación actual en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita se puede calificar de didáctica, porque parte del análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el mismo contexto escolar. Parece evidente que la complejidad de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lengua no admite que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran la interacción didáctica, los aspectos fundamentales que constituyen lo que ya se ha denominado triángulo didáctico: profesor, materia que se enseña, alumno, (Camps, 1994) (Original en catalán).

La consideración del contexto escolar resulta inexcusable para la adopción de decisiones metodológicas, ya que es en esa situación en la que se produce la mencionada relación didáctica. El trabajo que origina el presente escrito se desarrolló en un centro escolar público de un barrio obrero en una ciudad de tamaño medio. La lengua del territorio es el catalán, variante valenciana, y los alumnos están escolarizados en esta lengua. La SD se trabajó en 3º y 4º de Educación Primaria (8-10 años). El alumnado, vértice fundamental en el triángulo didáctico, procede de familias inmigrantes en su mayoría y aunque algunos pertenecen a la tercera generación desde que se produjo el traslado familiar, su lengua es el castellano y estos conforman el grupo mayoritario. Otros son recién llegados, pertenecen a familias magrebíes, que hablan diferentes variantes del árabe y de lenguas bereberes del norte de África; otros

proceden del este de Europa, y son hablantes de la lengua rumana o de lenguas eslavas. Finalmente, un grupo reducido, procede de América Central y del Sur y su habla es castellana.

Independientemente de la lengua primera de cada alumno, interesa destacar ahora la diversidad cultural y la diferencia de acceso a la cultura letrada y, por lo tanto, a la variedad de géneros discursivos a los que se han visto expuestos previamente. Mayoritariamente, conocen los géneros que se suelen utilizar en los centros escolares, ya que, para algunos, el contacto con la lengua escrita en sus hogares es mínimo. Todo ello condiciona la intervención didáctica en todos los aspectos: organización del alumnado, dinámicas de las clases, contextualización de los aprendizajes de lengua, muestra de géneros discursivos variados y un muy largo etc. Por ejemplo, no podemos pretender trabajar un género discursivo que aparece en el aula por decisión del profesor, fruto de la nada, no se puede proponer la escritura de un género alejada de la realidad inmediata, del discurrir diario del aula, ya que supondría un doble esfuerzo para el alumnado: reconocer un género alejado de su realidad y, por ello, representarse un contexto enunciativo que desconoce. Conviene, tanto por la edad del alumnado como por su procedencia cultural, que sea muy explícito el contexto de uso y que se presente la tarea en condiciones de autenticidad para que el alumnado identifique los elementos que son fundamentales en la producción y comprensión de los géneros: enunciador, destinatario, relación social entre ambos, intención comunicativa, finalidad, etc.

Nuestras propuestas de escritura, y por ello de reflexión metalingüística, materializadas en las SD, surgen de la actividad escolar y de las situaciones que se producen en la escuela y en su entorno, ya que proporcionan el necesario contexto auténtico a la enseñanza y el aprendizaje lingüístico. Las clasificamos en:

1. Proyectos específicos de Lengua (catalán, castellano o inglés): participación en un programa escolar en una radio local: entrevista, reportaje, noticiario, etc.; escritura de poemas o de cuentos con ocasión de concursos literarios o celebraciones escolares, entre otros géneros.
2. SD inmersas en proyectos de trabajo que se están desarrollando en otras áreas del currículo: Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, y Educación Artística, especialmente. Por ejemplo, redacción de textos académicos en relación con las ciencias; carteles y otros géneros que ilustren una exposición de pinturas o de trabajos escolares de Ciencias Naturales; escritura de un texto histórico o biográfico; diapositivas en soporte digital como apoyo de una exposición oral; etc.
3. Proyectos emergentes. Llamamos así a situaciones que aportan los propios alumnos, relacionadas con sucesos externos al aula que llaman su atención y que convertimos en una situación didáctica que motiva el trabajo en alguna SD de lengua: un hecho de actualidad del que han sido testigos o la observación de algún hecho curioso que merece un tratamiento en el área de Lengua. Por ejemplo, encontrar una página web de una entidad pública con textos deficientes, con múltiples errores ortográficos, que motiva la escritura de una carta al responsable de dicha página, entre otras situaciones.

Por otra parte, en el segundo vértice del triángulo didáctico, el equipo de profesores presenta también una gran diversidad, tanto desde el punto de vista de su experiencia docente, de su procedencia de tradiciones pedagógicas diversas, como de su formación en didáctica de la lengua. El trabajo compartido en el equipo educativo requiere la explicitación de las creencias profesionales, de los saberes al respecto de la materia que nos ocupa y del consenso posterior en el momento de tomar decisiones pedagógicas compartidas, tal como explicaremos en el apartado siguiente del presente artículo, ya que dicho consenso aporta argumentos en favor de las modificaciones que hemos introducido en los modelos de SD de Camps y Dolz.

En cuanto al tercer vértice, la materia que se enseña, cabe destacar que tomamos los géneros discursivos como eje fundamental del aprendizaje lingüístico. Tal como afirma Camps:

(...) las esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados más o menos estables que conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación. Es la dinámica de la comunicación entre las personas donde se origina y evoluciona la compleja realidad social y se aprende a participar en ella; es también en esta dinámica donde se originan, aprenden y evolucionan los géneros discursivos que constituyen también instituciones sociales. (Camps, 2003). (Original en catalán).

De igual manera, Zayas (2012) alude a Bakhtin y señala algunos aspectos de los géneros discursivos que los hacen idóneos para convertirse en el eje de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, de las lenguas. Los géneros suponen una actividad lingüística fruto de un determinado tipo de intercambio verbal en una situación comunicativa. Además, presentan determinadas estructuras fijas de composición e incluso, muestras de lengua que aparecen en ellos con cierta probabilidad, en palabras de Zayas:

De esta concepción del género discursivo se han de destacar las siguientes ideas:

- Cada clase de texto –cada género– está asociado a un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada.
- Los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar mediante el lenguaje dentro de una determinada situación discursiva.
- Los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables –en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición– que reflejan las características de la interacción. (Zayas, 2012, p. 66)

Dolz y sus colaboradores (Dolz i Gagnon, 2004; Dolz, Moro i Pollo, 2000) también consideran los géneros como herramienta de enseñanza y aprendizaje, ya que son construcciones culturales que sirven para controlar el comportamiento humano propio y ajeno. Por ello la construcción mental de los géneros colabora en el desarrollo humano, al considerarlos como mediadores entre la acción humana y los diferentes ámbitos de actuación. Por ello, el aprendizaje lingüístico ha de tener como eje fundamental la (re)construcción de los diferentes géneros en las diferentes esferas de actividad humana. En la enseñanza y aprendizaje de dichos géneros, se incluyen los diferentes aspectos de la educación lingüística.

Los tres tipos de situaciones en los que enmarcamos las SD (proyectos de lengua, proyectos relacionados con otras áreas curriculares y situaciones emergentes) dan sentido a la elección de los géneros discursivos que proponemos como objeto de aprendizaje, al ofrecer un contexto adecuado y reconocible por el alumnado. En cada género, se presentan cuestiones relacionadas con aspectos pragmáticos, textuales, sintácticos, morfológicos, ortográficos... que puedan incidir en la mejora del uso, en los procesos de producción y recepción. En el marco de dichos procesos, podemos ejercer la acción de enseñanza ofreciendo las ayudas necesarias en cada uno de los aspectos mencionados.

2 Las bases de nuestra propuesta de SD

En nuestro caso, basamos la acción didáctica en un conjunto de principios pedagógicos y metodológicos que concuerdan con el trabajo en SD y que proceden del acuerdo en el equipo docente al que habíamos aludido anteriormente. Los enunciamos a continuación:

- Propiciamos la actividad de los aprendices, superando la transmisión de conocimiento del docente al alumnado.
- Partimos del nivel de conocimientos y desarrollo del alumnado. Procuramos la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de conocimiento previo y de la memorización comprensiva.
- Pretendemos promover la autonomía personal, emocional e intelectual. Proponemos por ello, situaciones en las que el alumnado pueda participar en la negociación de los objetivos de aprendizaje y de las temáticas que lo contextualizan.
- Atendemos las inteligencias y capacidades diversas del alumnado en favor de un desarrollo armónico y eficiente, mediante el uso de fuentes de conocimiento de procedencia diversa y la expresión del mismo mediante recursos y técnicas variados.
- Proporcionamos situaciones de aprendizaje con sentido para los alumnos y alumnas.
- Organizamos las tareas de enseñanza y aprendizaje en relación con el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.

En coherencia con estos principios, tomamos la opción metodológica de las SD, y en general, de los Proyectos de Trabajo. Estas metodologías entroncan con las propuestas de la Escuela Nueva (Camps, 1994; Rodríguez-Gonzalo, 2008). Según estas autoras, se basan en John Dewey, quien pretendía ofrecer significado al aprendizaje a través de la globalización: la actividad del alumnado y la presentación de los objetos de aprendizaje en el contexto y de manera globalizada. Kilpatrick, seguidor de Dewey dio forma al llamado Método de Proyectos. Además, indican que Célestin Freinet aportó a estos enfoques sus propuestas de trabajo cooperativo en la composición de textos y de utilización de la imprenta escolar.

En un artículo anterior (Sempere, 1993), ya planteábamos la inclusión de los proyectos de escritura en tareas más globales interdisciplinares, de modo que en el desarrollo de cualquier tarea de clase se incluyesen secuencias de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Dichas secuencias, que llamábamos proyectos de escritura, permitían centrarnos en las tareas discursivas como objetivo. No obstante, Camps señala los peligros que puede ofrecer la globalización:

El aspecto del trabajo global que se destaca en el trabajo por proyectos se diferencia de aquello que con frecuencia se ha entendido como globalización. Desde nuestro punto de vista la globalización venía dada por la unidad y la complejidad del objeto de estudio que había que analizar y por las diversas ciencias que se ocupaban de él, en cuyo marco la lengua era solamente el vehículo para la elaboración de contenidos de otras materias, pero no el objeto de aprendizaje por sí misma. En el trabajo por proyectos del que trata este artículo, la globalidad viene dada fundamentalmente por la intención del sujeto: es aquello que quiere hacer lo que da carácter global al trabajo. (...) El uso de la lengua es una actividad intencional y es la intención que se constituye en motor de las actividades discursivas. (Camps, 1994). (Original en catalán).

Dolz redunda en el mismo problema. Se cuestiona los centros de interés globalizados y otras metodologías que otorgan a la lengua un papel únicamente instrumental. Según este autor, de este modo no se asegura el aprendizaje lingüístico.

Las secuencias didácticas que nosotros proponemos son una respuesta a la demanda del profesorado que se siente insatisfecho ante la situación que acabamos de describir. Las secuencias tratan de articular de manera explícita los objetivos, los contenidos y las actividades del proyecto de trabajo. Este planteamiento rompe con la tradición que separa las actividades de estructuración y de liberación de la expresión.

Para poder llamar secuencia didáctica a un conjunto de módulos de actividad, la secuencia se tiene que corresponder con un proyecto de lectura o de producción verbal en relación con una acción que se piensa llevar a término. (Dolz, 1994).

Ambos autores centran la enseñanza y aprendizaje de la lengua en la producción y lectura de un determinado género discursivo. La misma idea recoge Zayas (2012):

La secuencia didáctica se formula como la integración de dos tipos de actividades:

- Una tarea global consistente en la composición de un determinado género discursivo, es decir, de un texto situado en un contexto social, con una finalidad, un destinatario, etcétera.
- Unas actividades encaminadas a lograr unos aprendizajes de acuerdo con unos objetivos explícitos que están relacionados con la tarea global y que, por tanto, sirven de ayuda para la composición del texto y como criterios de evaluación.

Las actividades que conforman la secuencia se justifican por la naturaleza de la tarea global (la composición del género discursivo) y por el proceso que se ha de seguir para llevarla a cabo, que incluye operaciones diversas y numerosas interacciones verbales entre los alumnos y entre estos y el profesor. (Zayas, 2012).

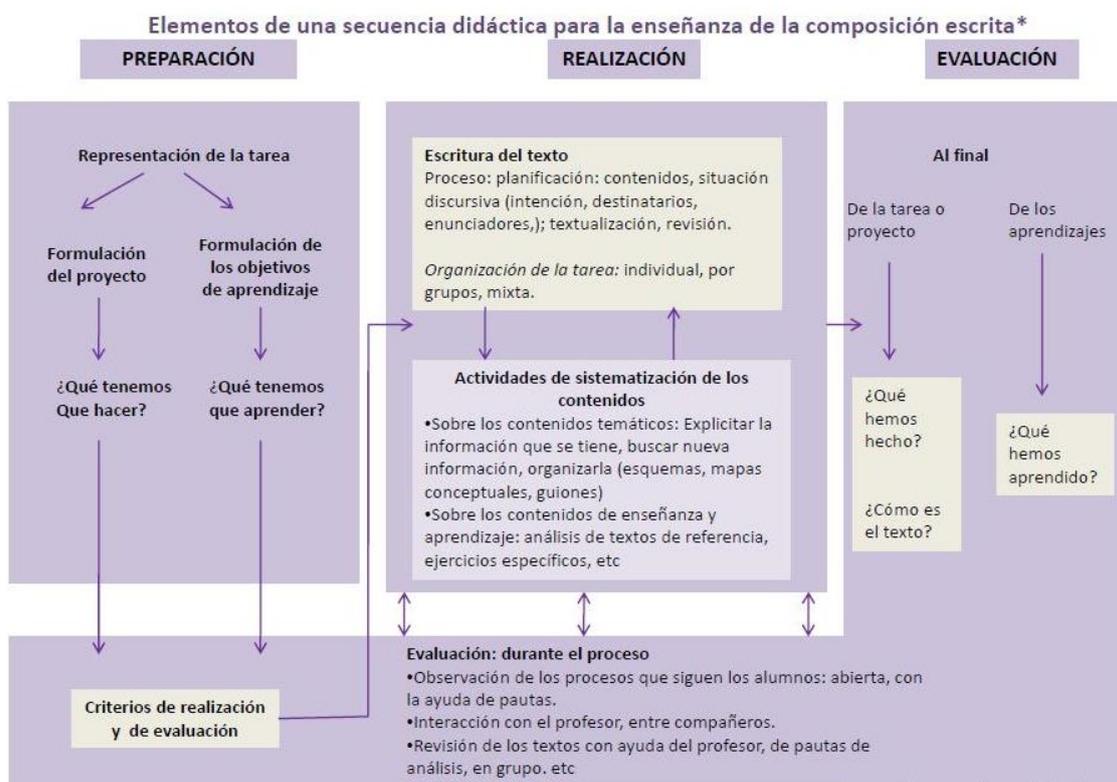
En el apartado siguiente, presentaremos el modelo al que nos hemos venido refiriendo que es deudor los planteamientos didácticos anteriores y se enmarca en el paradigma general del sionestructivismo y de los enfoques discursivos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

3 Nuestra SD

Tal como hemos indicado más arriba, nuestra propuesta es deudora de los planteamientos de Camps (1994, 1995, 2006) y de Dolz (1994, 2008). A continuación, revisaremos ambos modelos para incidir en las coincidencias y en las diferencias y pasaremos a plantear nuestra propuesta.

Camps (1995, 2006) presenta un modelo de SD que define como una unidad de composición, que se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto. Dicha producción forma parte de una situación discursiva que le da sentido, incidiendo en el hecho de que texto y contexto son inseparables. En el principio de dicho proyecto, se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que han de ser conocidos por los alumnos, ya que deben guiar la composición del texto y el de aprendizaje y serán utilizados como criterios de evaluación al final del proceso. Plantea tres fases en la secuencia: preparación, producción y evaluación. Todo ello se ve ilustrado en la Figura 1 siguiente:

Figura 1. Secuencia didáctica

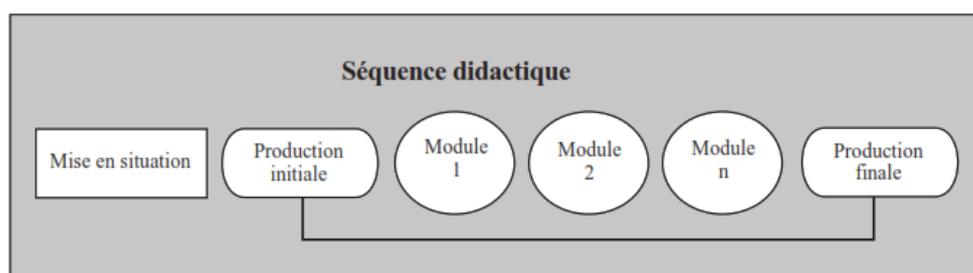


Fuente: Camps (2006).

La secuencia combina un doble proceso: el de composición del texto y el de enseñanza y aprendizaje lingüístico, con objetivos explícitos, actividades de sistematización y de evaluación. Este planteamiento permite que el proceso de aprendizaje tome sentido para el alumnado, porque la finalidad del texto, los objetivos discursivos guían la producción y provocan, al mismo tiempo, la necesidad de aprendizaje para alcanzarlos.

Dolz presenta un esquema semejante que vemos de manera simplificada en la Figura 2:

Figura 2. Secuencia didáctica



Fuente: Dolz & Gagnon (2008).

En ambos modelos, se plantea una fase inicial que Camps llama *preparación*. Dolz la denomina *mise en situation*, en ella planifica el proyecto desde el punto de vista pragmático – motivo, finalidad, espacio social, enunciador, destinatario– y propone las condiciones de trabajo en el aula. Hasta aquí, se pueden considerar coincidentes ambas propuestas. Hay una diferencia significativa en cuanto al modo de selección de los objetivos didácticos. Mientras que Camps propone una negociación inicial de los objetivos didácticos y por ello de los contenidos lingüísticos que se trabajarán, Dolz los selecciona atendiendo a las necesidades que emergen en el primer borrador del texto (*production initiale*):

Le projet est présenté au moment de la mise en situation. Ensuite, les élèves réalisent une première production textuelle dans le cadre du projet. Cette première production permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités initiales des élèves de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production d'un genre textuel.

Une série d'ateliers composés de diverses activités scolaires et d'exercices constitue la troisième étape. Chaque atelier est destiné à améliorer une des composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observée dans les productions initiales des élèves. Les ateliers visent à combler les difficultés apparues lors de la première production et touchent aux quatre niveaux de l'activité langagière. (Dolz, i Gagnon, 2008)

Desde nuestro punto de vista, ambas propuestas son compatibles. Es cierto que conviene tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado como punto de partida. No obstante, en la dinámica del aula, las necesidades de aprendizaje, los posibles objetivos, vienen dados por las observaciones anteriores del profesorado y también se explicitan por parte del alumnado en la negociación inicial, en la fase de inicial. En este sentido, el papel del maestro es

fundamental, ya que la detección de las necesidades de aprendizaje, en relación con los diferentes proyectos desarrollados en el aula, es una de las tareas docentes básicas, más allá de las prescripciones de los currículums oficiales, que también tienen que ser tenidas en cuenta, ya que fijan niveles estándar de aprendizaje como referencia.

En nuestro caso, tal como hemos avanzado, nos referimos a Educación Primaria, en concreto al segundo ciclo (8-10 años). En estas edades y con alumnado de las características que hemos expuesto (vid. apartado 1 en este mismo artículo), la fase de preparación es vital. Tenemos que atender en ella el contenido semántico del texto que pretendemos producir: qué significados queremos comunicar, qué temática. Resulta realmente complejo para los alumnos relacionar el contenido del texto con el género que ha de utilizar en cada situación de comunicación. Su inexperiencia aconseja establecer claramente dicha relación: contenido semántico con situación discursiva, ya que la elección del género que debemos producir depende de ambos factores. El desconocimiento de la variedad de géneros posibles es un hándicap que se debe resolver en este momento inicial de la producción del texto y se debe hacer de manera explícita con el alumnado: ¿qué motivo origina la producción?, ¿qué información queremos transmitir?, ¿cómo nos representamos como enunciadores?, ¿quién es el destinatario? y, por consiguiente, ¿qué género podemos escribir? De las respuestas a estas preguntas, depende el género. Los adultos alfabetizados conocemos los géneros adecuados a cada situación y hemos automatizado, en cierto modo, estas operaciones que no resultan para nada evidentes para los aprendices.

Además, creemos conveniente relacionar los procesos de *preparación, realización y evaluación* de la propuesta de Camps (2006), con el proceso de redacción del texto y sus fases: planificación, textualización, revisión – corrección. Aunque dichos procedimientos son recurrentes durante el proceso de composición (Flowers y Haye, 1996), en la enseñanza de la escritura para estas edades, resulta muy efectivo tratar cada uno de los subprocesos de manera separada, con la finalidad de hacer evidentes las distintas operaciones que tienen que aprender en cada uno de ellos. No discutimos que, en el proceso interno de cada alumno, el proceso será recurrente inevitablemente, porque a lo largo de la producción se darán cambios, de acuerdo con una revisión constante. No obstante, dicho control necesita del aprendizaje explícito de algunas operaciones que se ven facilitadas con la parcelación didáctica de cada proceso. Camps afirma que:

La enseñanza de los procesos de composición escrita se basó en primer lugar en los denominados modelos de etapas, cuya finalidad era ofrecer a los aprendices pautas y estrategias para llevar a término de manera adecuada los subprocesos de planificación, escritura y revisión. Muy pronto, sin embargo, el interés se desplazó del proceso observable a partir del producto que iba surgiendo (planes, borradores, texto definitivo) a las operaciones mentales que acompañaban este proceso y que a menudo no se reflejaban en la conducta externa. Los modelos cognitivos explicaban las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevaba a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), las cuales no son secuenciales sino altamente recursivas. (Camps, 2003).

Prescindir del modelo de etapas en otros niveles educativos, y quizás en el campo de la investigación, podría ser posible. En el aula de Primaria, sin embargo, resulta complicado no hacer referencia a dichas etapas de manera explícita y constante. Tal como podremos ver a continuación, sí que propiciamos la recurrencia, a la que alude Camps en la cita anterior, en todas las observaciones e intervenciones del docente. Pero la consideración de un modelo de etapas creemos que tiene un lugar importante en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.

En otro orden de cosas, en el primer apartado del presente escrito, considerábamos la necesidad de consenso en el equipo educativo. Este modelo de etapas facilita que se pueda compartir propuestas y criterios de análisis de la tarea docente entre los profesores con diferentes niveles de formación y procedentes de diversas tradiciones pedagógicas. Los subprocesos planificación, textualización y revisión están ampliamente difundidos en los centros escolares, mientras que los planteamientos discursivos, con todo lo que implica el trabajo con los géneros, no presenta una penetración tan amplia en las escuelas. Se trata pues de conjugarlos. Cada profesor presenta un proceso singular de formación profesional y necesita un ritmo particular para quemar etapas y con ello poder atender las exigencias de la enseñanza de la composición. Parece oportuno tomar en consideración dichos subprocesos a la hora de acordar modelos de secuencia que se puedan compartir en los equipos educativos.

Las consideraciones expuestas nos llevaron a plantear las SDs adecuadas a nuestras condiciones escolares, relacionando las aportaciones de los investigadores con nuestra propia evaluación de la acción en el aula, aunque el trabajo realizado en ella mantenga los principios pedagógicos que sustentan los modelos de Camps y Dolz, el cruce con el modelo de procesos aporta, a nuestro entender, un complemento a la acción de enseñanza y aprendizaje que la facilita cuando se trabaja en las etapas primeras de la enseñanza. Por otro lado, tenemos que recordar la conexión entre las SDs de lengua y los proyectos desarrollados en el aula en otras áreas, con eventos de la actualidad o con situaciones emergentes que centran la atención del alumnado, como recurso para brindar contextos auténticos a la producción lingüística. El esquema de SD que proponemos en la Figura 3.

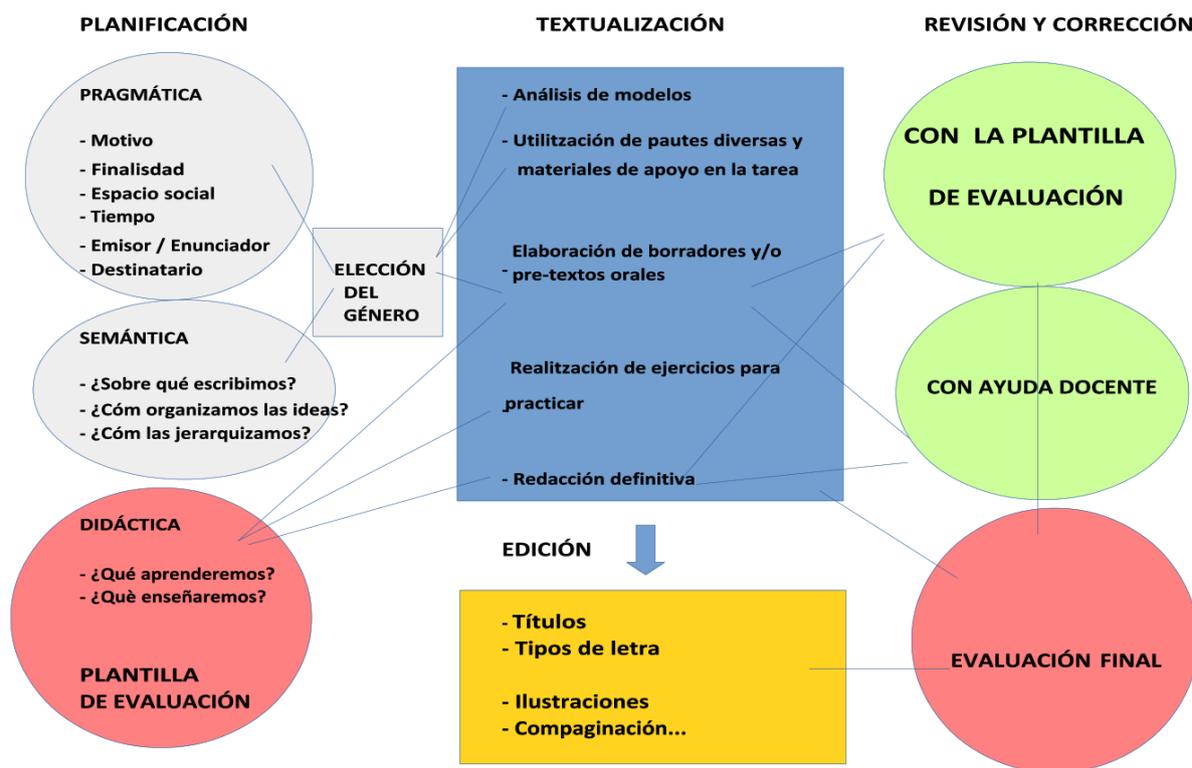
La SD se desarrolla en las fases siguientes:

A. Planificación:

Se decide con el alumnado cuál es el género que se pretende producir a partir del análisis de la temática que hay que tratar y de la situación comunicativa.

Se analizan los aspectos temáticos que conviene destacar, cuales habría que evitar, orden en el que habría que tratarlos, etc. Evidentemente la planificación semántica se revisará y ampliará posteriormente, cuando se tenga un mayor conocimiento del contenido mediante la lectura de materiales diversos y las conversaciones en clase. Recordemos que la producción se vincula a algún objeto de estudio en el aula, aunque en este momento, se reflexione sobre los aspectos mencionados ya que condicionan la elección del género.

Figura 3. Propuesta de secuencia didáctica



Fuente: Sempere (2017).

Tras el análisis del contenido temático, observamos la situación comunicativa. Planteamos la necesidad de producción de un texto, oral o escrito, desde el punto de vista pragmático: ¿para qué tenemos que escribir o hablar?, ¿qué queremos conseguir?, ¿a quién nos dirigimos?, ¿cuál es nuestro papel como emisores del texto?, etc. Tratamos de planificar nuestra acción verbal aclarando y fijando la situación discursiva. Estas reflexiones nos llevan a la elección del género adecuado al tema y a la situación. Es evidente que las aportaciones del docente en este momento son imprescindibles dado el escaso conocimiento sobre los géneros del alumnado. Esta intervención supone la muestra de modelos entre los cuales elegir, proponer uno determinado o estimular el recuerdo para que sean los alumnos los que hagan la propuesta.

Una vez elegido el género, el docente fija los objetivos y contenidos lingüísticos que serán objeto de aprendizaje a lo largo de la SD. Dichos objetivos pueden referirse a contenidos de orden pragmático, textual, sintáctico o léxico, atendiendo las necesidades del alumnado (Camps y Fontich, 2020) y las exigencias del currículo. Tras determinarlos en negociación con el alumnado, se plasman en una plantilla que se entrega al alumnado para que oriente todo el trabajo en la producción textual. (Ver Anexo I).

B. Textualización:

El proceso de textualización ocupa un tiempo largo y se aborda de manera compleja, que normalmente se desarrolla en parejas o en pequeños grupos. Únicamente los géneros suficientemente conocidos se redactan de manera individual. Pretendemos que el diálogo entre iguales, asistido en ocasiones por el docente, desarrolle la capacidad metalingüística (Fontich, 2011; Reig, 2020; Rodríguez-Gonzalo, 2011). Este proceso complejo, se realizan diferentes operaciones: observación de modelos del género que se produce; documentación sobre la temática sobre la que se escribe; elaboración del esquema textual; talleres de aprendizaje sobre los aspectos que se ha marcado como objetivos.

La lectura y el análisis de modelos se efectúa de manera guiada mediante plantillas o con la ayuda del docente, ambos recursos intentan destacar los aspectos del texto relacionados con los objetivos fijados desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico y/o sobre el contenido temático. Dicho análisis conduce a la elaboración de un esquema que guiará la redacción posterior y que en muchas ocasiones adopta la forma de silueta, esquema tipológico o etiquetas, siguiendo las propuestas de Jolibert: (ver Anexo II)

Instrumentos para dar forma:

- la silueta de un texto son los contornos que forman los bloques de texto cuando ocupan una página. Es un instrumento más adecuado para una carta o una receta de cocina que no para una narración;
- el esquema tipológico extraído del relato y que adaptamos a otros tipos de texto (inicio, desarrollo, final);
- las etiquetas corresponden al contenido semántico de los bloques de texto. Por ejemplo: en una carta de solicitud, se encuentra la etiqueta “dirección” arriba a la izquierda; hay al menos tres etiquetas más en el cuerpo de la carta: “presentación de la solicitud”, “argumentos” y “saludo”. (Jolibert, 1992). (original en catalán)

Con el esquema visual y tipológico del género que pretendemos redactar, procedemos a la documentación mediante la lectura, consulta en la web, la explicación del profesor, el visionado de material videográfico, compartiendo información entre compañeros, etc. Se trata de ampliar conocimientos sobre el tema. Esta operación se puede realizar de manera simultánea al análisis formal de los textos al que aludíamos anteriormente (Reig, 2020). A continuación, se completan los esquemas definidos previamente, de manera que se organice la información que se va adquiriendo, ya que es el orden que se tendrá que seguir, se completa un guion para la redacción posterior.

Con este trabajo previo, se puede proceder a la redacción de un borrador una vez revisado el esquema, con la colaboración de compañeros y del docente. A pesar de que habrá una revisión final, es de gran ayuda para el alumnado de estas edades, redactores inexpertos, facilitar este tipo de revisiones intermedias con los borradores, con la ayuda de la plantilla de objetivos que se había proporcionado, ya que este enfoque permite a los alumnos representarse el texto como una unidad. Al mismo tiempo, este procedimiento permite la introducción de

talleres sobre algunos aspectos de los que se han fijado como objetivos de aprendizaje lingüístico, en cualquiera de sus niveles. De este modo, los alumnos perciben la necesidad de ese aprendizaje dotándolo de significatividad. Por ejemplo, ejercicios sobre aspectos discursivos como la manera de dirigirse a una autoridad en una carta formal; aspectos gramaticales en el plano del texto y de la oración como evitar repeticiones con el uso de pronombres o de la elipsis; cuestiones léxicas como el uso de vocabulario técnico para tratar temas científicos o aspectos morfológicos como observar los cambios que provocan en las palabras los prefijos y sufijos.

Esta fase de ejercicios, termina con una recapitulación sobre los conceptos lingüísticos que se han trabajado: una definición aproximada de un concepto, una nota sobre el uso de algunas expresiones, una clasificación de pronombres, el esquema de un texto o la deducción de una norma ortográfica.

C. Revisión y corrección:

Con el borrador que se ha redactado, y una vez sistematizado el aprendizaje sobre los contenidos seleccionados, se procede a la revisión, corrección y redacción definitiva del texto, mejorando, si es necesario aquellos aspectos que han sido objeto de trabajo detallado en los ejercicios. Tal como hemos dicho anteriormente, el trabajo se desarrolla en parejas a fin de activar la reflexión sobre dichos aspectos y así interiorizar los conocimientos adquiridos (Fontich, 2011; Reig, 2020; Rodríguez-Gonzalo, 2011). Independientemente del trabajo realizado en parejas o en pequeño grupo, resulta muy efectiva la corrección de un único borrador por parte de toda la clase, utilizando medios tecnológicos como los proyectores interactivos o pizarra digital. Así, se propicia el debate entre los alumnos y se puede observar, por parte del docente, los avances en la reflexión metalingüística.

El texto revisado y corregido se pasa a la edición, dándole el formado definitivo en el soporte adecuado, la compaginación necesaria y el debido cuidado en aspectos formales y estéticos. Finalmente, vuelve a tomar protagonismo la plantilla de revisión que ha guiado todo el proceso, ya que es el instrumento con el que el alumnado procede a su autoevaluación. Son objeto de dicha revisión tanto los resultados obtenidos como el proceso que se ha seguido. Los resultados se contrastan con los compañeros y compañeras y con el docente.

4 Algunos ejemplos

En consonancia con lo anteriormente expuesto, mostraremos algunas propuestas que corresponden a situaciones de producción diversas: una relacionada con el trabajo del área de Conocimiento del Medio y otra en la cual la propuesta de actividades de trabajo en la SD incluye lo discursivo, lo gramatical en el plano del texto y de la oración y otras relacionadas con la norma ortográfica, etc.

A. Carta a un concejal del ayuntamiento de nuestra ciudad.

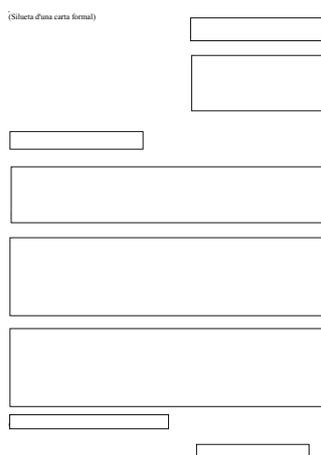
Cuadro 1. SD sobre una carta formal

Motivo	En el transcurso del Trabajo en un proyecto de Conocimiento del Medio sobre el ecosistema de ribera en un río cercano, visitamos una página web municipal en la cual podemos obtener información sobre una ruta botánica en la orilla del río. Los alumnos detectan que hay abundancia de faltas ortográficas, en catalán, en el texto. Dicho problema aparece como emergente y da lugar a una sesión de corrección ortográfica. No contentos con ello, los alumnos piden informar al Ayuntamiento para que lo revise e insisten en enviar el texto que hemos corregido.
Género discursivo	Según el tema y la situación comunicativa corresponde redactar una carta formal.
Talleres	
Taller 1	Las etiquetas de la carta formal. El esquema.
Taller 2	El enunciador y el destinatario. Enunciador colectivo (la clase) y tratamiento distanciado y respetuoso a una autoridad.
Taller 3	Uso del corrector ortográfico del procesador de textos para la carta.

Fuente: Elaboración propia.

En el primer taller (Cuadro 1), tras la observación de diferentes modelos, se llegó al acuerdo de mantener que podemos observar en la Figura 4. En ella podemos ver los espacios destinados a la fecha y el destinatario -superior derecha-; saludo, motivo de la carta, cuerpo en dos partes, despedida y firma.

Figura 4. Silueta de una carta formal



Fuente: Elaboración propia.

Más interesante puede resultar el segundo taller sobre los roles diferentes que aparecen en esta acción lingüística, como podemos ver en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Planificación del taller sobre el enunciador y el destinatario

Taller 2	El enunciador y el destinatario. Tratamiento a una autoridad.
Actividad 1	<p>Actividad en parejas. Análisis de modelos de carta para identificar el emisor y el destinatario. Entre los modelos hay una carta personal y tres formales. Respondemos las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ ¿Quién escribe? ¿Es una persona? ¿Es una entidad? ¿Es una persona en nombre de una entidad? ▲ Puesta en común.
Actividad 2	<p>Actividad en grupo clase. ¿Quién escribe nuestra carta? ¿A quién escribimos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Consultamos la página web del ayuntamiento para saber quién es el concejal responsable. ▲ ¿Escribimos a una persona con su nombre o a un concejal que es un cargo? ¿Quién es el responsable, la persona o el regidor? Imaginemos que conocemos a esta persona. ¿Cuáles de los temas siguientes le contaríamos a la persona y cuáles al concejal? <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>He tenido un hermanito.</i> ▲ <i>Me gustaría que el rótulo del parque donde juego se escribiese en valenciano.</i> ▲ <i>Estoy pasando las vacaciones en un pueblo y te envío una tarjeta.</i> ▲ <i>Algunos de nuestros familiares necesitan aprender valenciano y no encuentran clases.</i> ▲ Sobre la página web, ¿a quién escribiremos? <p>¿Quién escribirá, un niño o una niña de la clase o la clase de 4ºB?</p>
Actividad 3	<p>Actividad individual. Hacemos una lista de las personas a las que hablamos de usted (trato distanciado) o hemos oído que se hable de usted.¹</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Hacer el listado. <p>Discusión con la clase. Intentar explicar por qué se habla de usted.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en este taller, tratamos de mostrar la estrecha relación entre los usos y la gramática. Los usos de los pronombres y del verbo, en este caso, responden a cuestiones pragmáticas, tales como las relaciones entre el colectivo *clase de 4ºB* y la administración pública representada en la figura del *concejal*. Este tipo de trabajo redundante en el desarrollo de la capacidad metalingüística, ya que la reflexión gramatical se produce al hilo de la producción de un texto (Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017).

En la actualidad en el proyecto Egramint (Rodríguez-Gonzalo, 2022), al que nos hemos referido al principio del presente artículo, trabajamos en SD que centran en la gramática el

¹ En catalán existen dos procedimientos para mantener este trato distanciado y respetuoso. Una consiste en utilizar el pronombre tónico *vosté* combinado con pronombres átonos o *febles* y formas verbales en tercera persona. “*A vosté li agrada veure faltes d’ortografia?*”. La segunda forma se usa en contextos más formales, en el escrito de manera frecuente, aunque es la forma habitual en algunos territorios del dominio lingüístico, no en el nuestro. Consiste en utilizar las formas de la segunda persona del plural combinadas con el pronombre tónico en segunda persona del singular. “*Vos adjuntem un text corregit perquè comproveu les errades*” (*Vos y comproveu*, segunda persona del plural).

motivo principal de la reflexión, siempre en relación con el uso lingüístico. Es decir, partimos de un problema gramatical mostrado en su contexto de uso y promovemos la redacción de un determinado género discursivo. Por ejemplo, el uso de los adjetivos para desarrollar una SD de escritura de un género como es el cartel informativo-icitativo con la descripción de un animal en peligro de extinción y un eslogan (Sempere, Reig y Torralba, 2022) o la situación y el orden de los adjetivos respecto del nombre en inglés y la redacción de una ficha de adopción de una mascota en lengua inglesa (Torralba, Reig y Sempere, 2022).

De este modo, se plantea la producción textual y se desarrolla una secuencia de reflexión sobre el papel de los adjetivos como complemento del nombre, atendiendo a funciones diferentes: caracterizar, valorar y clasificar. En este trabajo, se realizan diversos talleres en relación con los diferentes usos del adjetivo y con la posición del adjetivo respecto del nombre que redundan en la observación de los géneros y de los fenómenos lingüísticos; la indagación sobre los problemas planteados mediante la realización de algunos ejercicios y la escritura de una descripción de un animal en peligro de extinción, para finalizar con la sistematización de los fenómenos observados y los conceptos gramaticales en desarrollo. La novedad fundamental que planteamos en la SD que venimos presentando es la introducción de la reflexión interlingüística (catalán, castellano, inglés) (Ellis, 2016; Rodríguez-Gonzalo, 2022), de modo que se procura la incorporación de la reflexión metalingüística en el propio proceso de producción, contrastando los mismos fenómenos en lenguas diversas. Mostramos una de las actividades en la que se promueve dicho contraste en el Anexo III.

Una muestra de las ayudas que se ofrecen para la construcción del concepto son los Cuadro 3 y Cuadro 4 que se presentan a continuación:

Cuadro 3. Cuadro para la sistematización del conocimiento lingüístico

Los adjetivos son un tipo de palabras que nos sirven para _____ los nombres. Conocemos varias clases de adjetivos, los _____ y los que sirven para _____ los nombres.

Cuando usamos más de un adjetivo para el mismo nombre, el que _____ se sitúa más cerca del nombre.

En inglés, los adjetivos siempre van _____ del nombre. Hay que recordar que los que se colocan más cerca del nombre son los que _____.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Cuadro para la sistematización del conocimiento lingüístico. 2

En **inglés**, los adjetivos siguen un orden estricto. En primer lugar, van los que hacen referencia a _____. Después los que _____ y los que _____.

A continuación, situemos los que se refieren a _____ seguidos de los que _____.

Después van los que explican _____.

Y, por último, los adjetivos que _____.

Ten en cuenta que, en **castellano**, el orden no es tan estricto y que en general los adjetivos van detrás del nombre. Los que sirven para _____ van más cerca del nombre y detrás, los que sirven para _____.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos expuesto el modelo de SD que hemos aplicado a lo largo de un dilatado periodo de tiempo en nuestras aulas. El dispositivo se ha experimentado con éxito, ha mostrado su utilidad por motivos diversos:

- Atiende al hecho comunicativo de manera global, ya que el trabajo se realiza de acuerdo con una finalidad discursiva y con la presencia de destinatarios efectivos, condición exigida por los investigadores.
- Integra el trabajo de todas las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Permite el aprendizaje de los procesos de comprensión y producción de textos.
- Haciendo coincidir las fases del modelo de etapas de composición de textos con las de la SD facilitamos la observación y práctica de los procedimientos necesarios en cada una de dichas fases.
- Es una herramienta en el tratamiento de la diversidad en el aula ya que cada alumno puede avanzar desde su propio conocimiento y atender aspectos diversos en el desarrollo de la secuencia, ya que se pueden propiciar plantillas diversas con los objetivos según niveles del alumnado.
- Implica la participación del alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, ya que se requiere su participación cuando se escogen temáticas de trabajo; se atiende sus preocupaciones con la utilización de los hechos emergentes; contamos con ellos a la hora de fijar objetivos y en el control de su propio proceso de aprendizaje y participan en la evaluación de los conocimientos adquiridos y del proceso de seguido.

- Propicia la reflexión metalingüística por varios motivos: trabajo compartido que permite la verbalización de lo que se piensa sobre la lengua; contraste de los fenómenos lingüísticos entre varias lenguas -las primeras y las escolares-; ofrece instrumentos para fijar dicha reflexión.
- Además, crea un instrumento de reflexión didáctica para el profesorado tanto de manera individual como en el equipo de trabajo, ya que el docente es testigo y colaborador en los procesos que se generan y permite la observación directa de la actividad de los alumnos y no únicamente del producto de su trabajo. Estas observaciones se comparten en el equipo educativo y se transforman en criterios para reformular la acción didáctica. Incide por ello, en el desarrollo profesional y en la mejora de la práctica diaria.

Datos de los fondos

El autor del artículo forma parte del equipo de trabajo de Egramint (La elaboración de una gramática escolar interlingüística: Hacia una enseñanza de las lenguas en contextos multilingües). Proyecto subvencionado de la Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España (PID2019-105298RB-I00. IP Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo. Universidad de Valencia-UV. España.

Referencias

- CAMPS, A. Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. En *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 5. Barcelona: Graó, 1995.
- CAMPS, A. *Projectes per aprendre llengua: entre la teoria i la pràctica*. En *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n. 2. Barcelona: Graó, 1994
- CAMPS, A. *Projectos de lengua entre la teoría y la práctica en Camps*. En CAMPS, A.; ZAYAS, F. (Coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 2006.
- CAMPS, A.; FONTICH, X. (Eds.). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. San Juan. Universidad Nacional de San Juan, 2020.
- COOK, T. D.; REICHAROLT, C. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata. 1997.
- DOLZ, J. *Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura*. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n. 2. Barcelona: Graó 1994.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit*. *Pratiques*, 138, 2008
- DOLZ, J.; MORO, C.; POLO, A. *Le débat regulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage*. *Repères, Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, n. 22. 2000.

- ELLIS, R. Anniversary Article. *Focus on form: a critical review. Language teaching research*, v. 20, n. 3, p. 405-428, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1177/1362168816628627>.
- FLOWER, L.; HAYES, J. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, v. 1, 73-110, 1996
- FONTICH, X. El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural Les nocions de bastida i parla exploratòria. *Articles de Didàctica de La Llengua I de La Literatura*, n. 54, 68-75, 2011.
- GUASCH, O. La reflexión interlingüística en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. En, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. n. 67, 2014.
- JOLIBERT, J. *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó, 1992.
- REIG, A. Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita a partir de lectura de fuentes diversas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 13, n. 3, p. e857, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.857>.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C. *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4o de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Universitat de València. Servei de publicacions, 2011.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C. La organización del trabajo lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En RODRÍGUEZ-GONZALO, C. (coord.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Propuestas para el aula. Perifèric, 2008.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C. Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 21, 33-55, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C.; ZAYAS, F. La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, n. 63., p. 245-277, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>.
- RUIZ BIKANDI, U. La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en / amb / sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de La Llengua i de La Literatura*, n. 38, p. 51-66, 2006.
- SEMPERE, J. V. La lengua como instrumento y como objeto de aprendizaje en unidades didácticas globalizadas. En *Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 14*, 1993.
- SEMPERE, J. V. *Seqüències didàctiques per a aprendre llengua: anàlisi i millora d'un model*. Treball final de Màster Universitari en Comunicació Intercultural i Ensenyament de Llengües (Pla de 2013). Universitat Jaume I, 2017. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/173361>.
- SEMPERE, J. V; REIG, A.; TORRALBA, G. Aiguamolls en perill. 4t curs. Sites EGRAMINT, 2022. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/aiguamolls-en-perill-4t-de-prim%C3%A0ria>.
- TORRALBA, G., REIG, A., & SEMPERE, J. V. Adopt, don't shop. 6è curs. Sites EGRAMINT, 2022. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/adopt-dont-shop>.
- ZAYAS, F. Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. En CAMPS, A. (coord.) Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 5, 1995.

Anexos

Anexo I

Avaluació del text expositiu

Abans de redactar el text		Si	No
1	He pensat les preguntes que he de respondre?		
2	He planificat el text fent un guió?		
3	He ordenat la informació que tinc?		
Mentre escric		Si	No
1	Tinc en compte el que ja he escrit i el que escriuré després, consultant el guió?		
2	Les definicions responen als apartats què és?, com és? I què fa?		
3	Vaig posant epígrafs?		
4	La informació està ben repartida als paràgrafs?		
5	Estic controlant que no hi haja repeticions?		
Hem après coses de llengua?		Sí	No
1	He definit amb claredat i d'acord amb l'esquema?		
2	Després de cada paràgraf hi ha un punt i a part?		
3	Les frases comencen amb majúscula i acaben amb un punt?		
4	Has utilitzat els termes científics adequats?		
5	Has revisat els apòstrofs?		
6	Has revisat les paraules que porten mb o mp?		

Anexo II

PLANIFIQUEM



Què sabem de la mar? **Consultem...**

Què és la mar?

La formació del mar

Com es va formar?

D'on ve l'aigua? (Dos teories)

Quan es va formar?

Anexo III

Actividad 14

Ahora conocemos los usos de los adjetivos. A continuación, aprenderemos a ordenarlos; lo haremos mejor si pensamos un poco.

How to place adjectives in order

ORDEN EN INGLÉS			
Opinion	cool	● Valoración	C A L I F I C A T I V O S
Size	small	●	
Age	young	● Caracterización	
Shape	square	●	
Color	green	●	
Origin	British	● Clasificación	
Material	plastic		
NOUN / NOMBRE			

Mirando los colores de la tabla de arriba, pintad las casillas de abajo con el color correspondiente. Luego reflexionaremos sobre ello.

ADJETIVOS		NOMBRE	ADJETIVOS	
		ave	acuática	pequeña
small	aquatic	bird		
	magnífico	animal	terrestre	
magnificent	terrestrial	animal		

Actividad 15

Podemos observar algunas cosas. Reflexionad respondiendo a las preguntas y luego completad el texto.

1. ¿Dónde se sitúan los adjetivos en castellano? ¿Delante o detrás del nombre?
2. ¿Dónde se sitúan los adjetivos en inglés?
3. ¿Recuerdas el color que hemos puesto en los adjetivos que hemos utilizado para clasificar? Míralo en la tabla. ¿Dónde están, más cerca o más lejos del nombre?
4. ¿Es esto lo mismo en los dos idiomas?