

Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura

Victoria Abad Beltrán | IES Camp de Morvedre (España)

victoriaabadbeltran@yahoo.es

Carmen Rodríguez Gonzalo | Universitat de València (España)

carmen.rdez-gonzalo@uv.es

Desde una perspectiva social, el objetivo de la enseñanza de la escritura es facilitar que los alumnos sean capaces de comprender y redactar una gran diversidad de géneros discursivos, que les permita comportarse como ciudadanos reflexivos y críticos en distintos ámbitos sociales. En el proceso de dominio de cada género es clave la representación mental del texto, que actúa como elemento regulador de la escritura en sus distintas fases. Este artículo muestra las dificultades de los alumnos para apropiarse de un género determinado (una reseña de lectura), a partir de los datos de una investigación de aula con alumnos de 3º de ESO que aborda la escritura de reseñas mediante una secuencia didáctica que incluye, como elemento regulador, ejemplos prototípicos del género. El análisis de los datos de proceso (borradores e interacciones) y de producto (versión final de los textos) muestra que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se da en dos planos: un plano cuyo objetivo es crear una representación mental del texto y otro, orientado a enriquecer el texto con recursos lingüísticos puntuales.

Palabras clave: géneros discursivos, enseñanza de la escritura, planificación textual, revisión textual, secuencias didácticas.

Discursive genres and didactic sequences: The place of the prototypical examples in the teaching and learning of writing

From a social perspective, the aim of writing teaching is for students to be able to understand and write a great diversity of discursive genres, allowing them to behave as reflexive and critical citizens in different social spheres. In the process of mastery of each genre, the mental representation of the text is key, which acts as a regulating element of writing in different phases. This article shows the difficulties of the students to appropriate a specific genre (a book review), based on the data of a classroom research with students of 3rd ESO that addresses the writing of reviews through a didactic sequence including, as a regulatory element, prototypical examples of the genre. The analysis of process (drafts and interactions) and product (final version of texts) data shows that the teaching and learning of writing takes place in two levels: a level whose objective is to create a mental representation of the text, and another, focussed on enriching the text with specific linguistic resources.

Keywords: discursive genres, writing instruction, textual planning, text revision, didactic sequences.



1. Introducción

La enseñanza de la escritura, entendida desde un enfoque social, tiene como objetivo que los alumnos mejoren su competencia comunicativa para que se apropien de una gran diversidad de géneros discursivos (Camps y Ribas, 2000; Zayas, 1997 y 2012; entre otros). Ante las dificultades de los estudiantes para representarse el plano del contenido y la situación comunicativa, esta investigación se pregunta qué tipo de intervención didáctica favorece la representación mental de un género discursivo determinado y la regulación del proceso de elaboración textual. Para ello, resumiremos las referencias teóricas sobre la escritura, los procesos de regulación y los géneros discursivos desde una perspectiva sociocognitiva; a continuación, nos centraremos en los datos referidos al uso de los ejemplos de género en diferentes momentos de la elaboración textual; y por último sintetizaremos las conclusiones extraídas sobre la regulación de la escritura y la apropiación del género.

2. Marco teórico

2.1. La creación de una representación mental del texto en el proceso de escritura

En el proceso de aprendizaje de la escritura es necesario que la intervención docente ayude a los alumnos a organizar y elaborar los conocimientos que tienen que activar. Para ello, un elemento clave es la representación mental del texto (Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1982; Van Dijk y Kintsch, 1983; Matsuhashi, 1987) porque:

1. Desencadena la recursividad de las operaciones de planificación y revisión: la representación mental del escrito se

convierte en una planificación que activa evaluaciones del texto porque a partir de ella se establecen unos criterios para revisarlo (Camps, 1990, 1994; Legros, Crinon y Marin, 2006). A su vez, la revisión puede suponer cambios en los planes iniciales.

2. Permite regular la sobrecarga cognitiva inherente a la escritura: Camps señala que el proceso de escritura es especialmente complejo por “múltiples causas potenciales y [por] las posibles interacciones entre ellas”, por ello, la producción textual “opera al límite de la sobrecarga (cognitiva)” (1994:8). Planificar (construir una representación del texto) evitaría esta sobrecarga cognitiva y ayudaría a manejarse en la dificultad que entraña este proceso.

2.2. La jerarquización de las operaciones de revisión

La revisión textual es una actividad compleja que presenta muchas dificultades porque supone tratar en tiempo real problemas de diferentes niveles y porque requiere un distanciamiento con el propio texto. Para enfrentarse a esta tarea, el escritor debe tomar decisiones sobre qué revisar y en qué orden (Matsuhashi, 1987:202). Revisar, por tanto, supone reducir la complejidad de la escritura para focalizar la atención en un aspecto o en un modo de evaluar. De ello se desprende que un escritor competente debe elegir cómo programa su revisión según sus necesidades. En este sentido, Ganier (2006) distingue dos procesos para jerarquizar las estrategias de revisión: un orden determinado por la linealidad textual (más común entre los escritores no experimentados) y

un orden focalizado en niveles lingüísticos que considera la globalidad y la estructura del texto.

2.3. La regulación en el proceso de escritura: la evaluación formativa

Como ya se ha indicado, la escritura se caracteriza por su alta complejidad, por la recursividad de las operaciones y por la "sobrecarga cognitiva". Por tanto, requiere mecanismos de regulación para controlar y tener conciencia del proceso.

La evaluación formativa ofrece regulaciones para enfrentarse a las dificultades y la complejidad de esta tarea (Ribas, 2000) y permite el desarrollo de dos procesos paralelos: contribuye a la supervisión de las operaciones de escritura y potencia que los alumnos tengan conciencia de su aprendizaje. La evaluación formativa es, pues, el medio por el cual el alumno puede acceder a la autorregulación, es decir, a una regulación consciente y autónoma de la escritura y del aprendizaje realizado.

Para ello, se debe planificar en qué momentos de la secuencia de aprendizaje se explicitarán, explorarán y recapitularán los conocimientos o se anticiparán las acciones que realicen al escribir (Ribas, 2003:143). Estos momentos del proceso de composición escrita son:

- a) Fase inicial: el profesor explicita a los alumnos las características del texto que deben elaborar y los pasos para conseguirlo. Así, el alumno crea representaciones de la tarea y se promueve la interacción entre profesor y alumno.
- b) Fase de escritura: la evaluación formativa guía a los alumnos en la escritura para que ajusten su texto al género discursivo seleccionado en la propuesta didáctica.

En suma, este tipo de evaluación es una intervención didáctica que potencia la regulación del proceso de elaboración textual al ofrecer ayudas externas para que el alumno acceda a la autorregulación.

2.4. Los géneros discursivos en la Didáctica de la Lengua

Bajtín (1982) parte de que existen diferentes esferas de la actividad humana y cada una de estas requiere un uso determinado de la lengua. Así pues, las formas de uso de la lengua (los enunciados) son heterogéneas, cambiantes y multiformes, igual que las esferas en las que se desarrollan. No obstante, aunque haya variaciones, estos enunciados se producen en una esfera social que determina las condiciones de comunicación en el contenido temático, en los recursos lingüísticos y en la estructura. Esto implica cierta estabilidad de los usos lingüísticos (los géneros discursivos). Por tanto, en cualquier actividad humana, que para Bajtín siempre es social, un emisor opta por un género o un enunciado según unas circunstancias comunicativas.

La incorporación al aula de este enfoque social de la lengua supuso un cambio de orientación en la didáctica de la lengua en varios niveles:

- 1/ La conceptualización de géneros y la ubicación que hace de los enunciados dentro de esferas de actividad humana ayuda al docente a sistematizar las características de los discursos y a seleccionar los contenidos relevantes para que los alumnos aprendan a elaborar textos adecuados a diferentes situaciones comunicativas (Ribera, 2008; Zayas, 2012). Los géneros serían, pues, el eje que articula los objetivos y contenidos de las secuencias didácticas (SD).

- 2/ El hecho de que todo enunciado sea un eslabón en una cadena de otros enunciados lleva al aula la reflexión sobre cuál ha de ser el lugar de los textos que sirven de referencia para que los alumnos escriban un texto ajustado al género seleccionado. Zayas (2012) aboga por incluir y analizar en las SD aquellos que se aproximen al prototipo de ese género.
- 3/ Los géneros discursivos sitúan los actos de producción textual en situaciones concretas de comunicación social. En este sentido, una de las grandes aportaciones del equipo de Bronckart de la Universidad de Ginebra es mostrar que el aprendizaje de la composición escrita no es general: una persona no aprende a escribir cualquier texto sino que aprende a escribir un género concreto. Así, este aprendizaje se define como la apropiación de una gran diversidad de géneros discursivos, cada uno de ellos con sus funciones y sus rasgos lingüísticos específicos (Camps y Ribas, 2000:24).

Por ello, es necesario contextualizar el aprendizaje en situaciones comunicativas y concebir que aprender a escribir implica apropiarse de los géneros, entendidos como instrumentos semióticos (Ribera, 2008:49), que permiten al alumno desarrollarse en el mundo de la escritura (Zayas, 1997 y 2012). Este enfoque social de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua desarrollará la competencia comunicativa de los alumnos al tener implicaciones en los niveles gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico (Canale, 1983).

En este proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura adquieren gran importancia los ejemplos prototípicos del género

seleccionado en las SD al convertirse en reguladores de la escritura puesto que contribuyen a construir una representación mental del texto que deben elaborar: “permeten a l’alumnat imaginar-se el text que ha de produir i explicitar les característiques d’aquest text en forma de criteris de realització o de producció” (Ribas y Fort, 1995:110). Además, estos ejemplos prototípicos ayudan a establecer unos criterios compartidos entre los alumnos y el profesor que guiarán la elaboración textual y que se convertirán en instrumentos para la revisión porque facilitan que los alumnos se representen el texto, porque les permiten guiar y controlar la escritura y porque ayudan a analizar retroactivamente el proceso y así poder extraer conclusiones para aplicarlas en posteriores tareas: *“grâce à la confrontation de leur textes avec les textes d’écrivains, les élèves découvrent par eux-mêmes les insuffisances de leur premier jet et les moyens de les réviser et de le réécrire”* (Legros, Crinon y Marin, 2006:107).

Así pues, los ejemplos de género seleccionados en las SD son herramientas de regulación externa (Allal, 2007) que proporcionan medios para acceder a la autorregulación porque su lectura y análisis contribuye a interiorizar sus rasgos para que el alumno los introduzca en sus escritos con mayor control.

3. Metodología

3.1. Las secuencias didácticas

Rodríguez Gonzalo (2008:35) define los proyectos de lengua inscritos en las SD como

propuestas de producción verbal (oral o escrita) con intención comunicativa, es decir, como géneros discursivos que pertenecen a distintos ámbitos de la vida social. Estas

producciones, al mismo tiempo, se formulan como propuestas de aprendizaje con unos objetivos específicos explícitos, que pueden ser también los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben.

Los diseños de tareas de escritura a partir de los proyectos de lengua permiten plantear la escritura, por un lado, desde la perspectiva social (sitúan al alumno en las características del género que tienen que elaborar) y, por otro, como un proceso cognitivo complejo que incluye las operaciones de planificación, textualización y revisión (Camps, 2003) y que “requiere observación y análisis de textos que pueden servir de modelo para estructurar contenidos y para apropiarse de las peculiaridades lingüísticas del género en cuestión” (Rodríguez Gonzalo, 2008:26).

De este modo, las SD son el marco para plantear propuestas didácticas que superen los aspectos superficiales (McCuthen, 2001; Fidalgo Redondo, García Sánchez, Torrance y Robledo Ramón, 2009; entre otros), y que permitan al alumno alcanzar aspectos más complejos del texto. En esta línea, Rosat, Dolz y Schneuwly (1991) ya advirtieron de que las revisiones de los alumnos se centran en aspectos superficiales (puntuación, ortografía y vocabulario) sin acceder a revisiones globales que mejoren la coherencia, la cohesión o la adecuación del texto. Para subsanar estas dificultades, propusieron articular las prácticas de aula como SD pues ofrecen una mirada crítica sobre los textos que facilita que el alumno

acceda a revisiones profundas de sus escritos. Así, la elaboración de secuencias largas y centradas en dimensiones textuales (organización del contenido o planificación) permite que los estudiantes se hagan una representación más acertada del funcionamiento de los textos.

3.2. Implementación

Esta investigación (Abad, 2015) parte de un tratamiento cualitativo de los datos y toma una SD como macrocontexto de la investigación, para analizar cómo los ejemplos prototípicos de género ayudan en el proceso de escritura. El diseño de la SD, por tanto, pretende propiciar el uso de estos ejemplos, especialmente en las fases de planificación y de revisión. Así pues, incluye diferentes actividades dirigidas a que los alumnos de dos aulas de 3º ESO¹, organizados en grupos homogéneos de dos o tres miembros, escriban una reseña de lectura² durante ocho sesiones, divididas en tres fases (cuadro 1):

1. La primera consiste en la presentación y representación de la tarea de escritura.
2. La segunda incluye las actividades 1, 2 y 3 para analizar la estructura de cinco reseñas y los inicios de cinco textos con el objetivo de que los alumnos se apropien del género en su globalidad, y las actividades 4, 5, 6 y el anexo de preguntas retóricas para observar el uso de una selección de recursos lingüísticos (adjetivos calificativos, marcas enunciativas, preguntas retóricas

¹ En el sistema educativo español la educación secundaria obligatoria (ESO) está dividida en cuatro cursos. Se inicia en 1º ESO (con 12 años) y finaliza en 4º ESO (con 16 años).

² El diseño de la SD sigue la propuesta de Català, Cuenca y Madalena (2008).

Cuadro 1. SD sobre elaboración de reseñas (esquemmatización)

FASE 1 Presentación y representación de la tarea (1 sesión)	FASE 2 Análisis de ejemplos prototípicos del género <i>reseña</i> (4 sesiones)	FASE 3 Proceso de elaboración textual (2 sesiones)
Actividades de interacción oral guiadas por la profesora para explicitar el objetivo de la SD y el espacio retórico del género	Actividades 1 y 2: Explicación y análisis de la estructura prototípica del género <i>reseña</i> . Actividad 3: Análisis de inicios de reseñas Actividad 4: Análisis de usos de adjetivos calificativos. Actividad 5: Análisis de enunciados para formular temas. Actividad 6: Análisis de forma y usos de marcas enunciativas Anexo. Actividades 1 a 4: Análisis de forma y usos de preguntas retóricas.	Planificación Textualización Revisión

y formulaciones de temas) en varios fragmentos de reseñas.

- La tercera se centra en el proceso: planificación del texto a partir de una plantilla, textualización y elaboración de una pauta para revisar el escrito.

El análisis de los datos permite extraer conclusiones sobre los momentos del proceso de escritura en los que los alumnos usan estos textos, la incidencia de su uso en las operaciones de planificación, textualización y revisión y su contribución a la regulación del proceso de escritura o a la apropiación del género.

4. Análisis de datos

4.1. El uso de los ejemplos prototípicos para iniciar la textualización

El análisis de los datos de la investigación muestra que todos los grupos usan los ejemplos de género que ofrece la SD en el momento que inician la textualización (después de la planificación). Se han seleccionado dos interacciones de dos grupos (cuadros 2 y 3) de alumnos para observar esta fase de la escritura. En estas interacciones se observa que los alumnos se plantean usar como referencia para su texto una

Cuadro 2. Las alumnas, tras la planificación inicial, inician la textualización.

Turno	Alumnos
1	N: A ver, ¿cómo empezamos?
2	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... "La obra ha sido publicada en 1960" "La película..."
3	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género, tema.
4	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.
5	C: Al final, no, detrás de Harper Lee. Eso.
6	N: En el libro los datos podemos ponerlos detrás o delante.
7	D: Claro. Lo pasamos al final. Al final, no detrás de esto, cuando dice Harper Lee. Podemos ponerlo debajo y aquí ya pensamos en lo importante.

Cuadro 3. Las alumnas inician la textualización de su reseña.

Turno	Alumnas (I, B) y profesora (P)
1	I: Es que esto no sé cómo ponerlo... es que si lo lees tampoco es que se habla mucho de los libros que haya escrito. Es que sí que habla, pero yo no sé cómo ponerlo, no sé lo que ha escrito. Yo había pensado poner: <i>BA comenzó...</i>
2	I: Victoria, una cosa, para poner esto, aquí no es que cuente mucho sobre las obras que ha escrito anteriormente. Yo había pensado poner cómo empezó su trayectoria profesional...
3	P: Vale, muy bien...vale.
4	I: Pues entonces... <i>comenzó su trayectoria profesional escribiendo en</i>
5	B: <i>Escribiendo en el diario XXX ¿coma?</i>
6	I: <i>Pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes... Poniéndolo alto... la novela de ELPC</i>

de las reseñas de la SD y que el uso de estos textos les permite superar las dificultades que les plantea el inicio de la textualización. Por otro lado, en el cuadro 2 (turnos 3-5) se evidencia que uno de los grupos cambia sus planes iniciales (la propuesta de la plantilla de planificación) gracias a la reseña que ha seleccionado como referencia para su escrito.

4.2. La introducción de los recursos lingüísticos del género

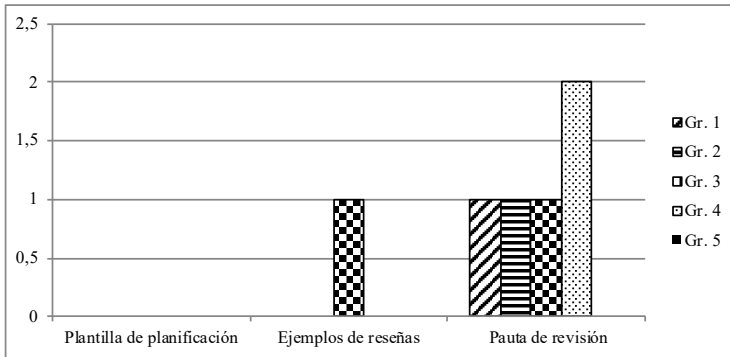
El análisis de las interacciones de los alumnos durante el proceso de escritura y de la

comparación de los textos intermedios y finales de los alumnos evidencia que:

1. Los alumnos dedican el proceso de escritura a planificar y revisar aspectos del texto vinculados con la globalidad del escrito. Una muestra de la revisión de aspectos complejos del texto aparece en el cuadro 4: las alumnas están textualizando su reseña y se plantean si continúan comentando el tema de la novela o amplían la información que aportan al lector sobre los personajes (turnos 1-4). Una de ellas (turno 5) defiende su propuesta textual apoyándose en la representación del género

Cuadro 4. Los alumnos evalúan el texto ya escrito y continúan con la textualización.

Turno	Alumnas
1	I: <i>Esta novela de Harper Lee trata de...</i> yo pondría el tema del racismo y la igualdad...
2	N: Eh... mmm...
3	N: No hemos puesto información sobre los personajes.
4	I: Hemos puesto sobre Scout y Atticus y ahora tenemos que hacer referencia a Jem y Dell.
5	N: No. Yo pondría ya el tema, si tú lo miras bien pone un personaje o dos aquí en las reseñas. No pone más.
6	I: Ya.
7	N: Yo lo pondría así y ya está y yo pondría el tema, el género...
8	I: ¿Ponemos..?
9	N: <i>Es una novela sobre el racismo narrada por...</i> El argumento ya lo hemos puesto, el tema también.



Cuadro 5. Los momentos en los que los alumnos introducen en el texto los recursos lingüísticos.

que han creado a partir del análisis de los ejemplos que aparecen en la SD. Esta representación activa la comparación entre el texto intentado y el texto deseado y, por tanto, la revisión textual.

- El contenido trabajado en la SD incluía una selección de recursos lingüísticos que pueden aparecer en el género discursivo de la reseña: preguntas retóricas, marcas discursivas de emisor y receptor o adjetivos para valorar la obra. En la gráfica (cuadro 5) aparecen reflejados los momentos del proceso de escritura en el que introducen estos recursos (la plantilla inicia el proceso; los ejemplos prototípicos se usan en la parte central de la composición textual y la pauta de revisión, al final del proceso).

Estos datos muestran que:

- Cuatro de los cinco grupos analizados incluyen los recursos lingüísticos al final del proceso, con la ayuda de la pauta de revisión. Además, la introducción de estos recursos no implica cambios en aspectos complejos del texto, ni supone una reflexión sobre aspectos discursivos (turnos 1 y 4 –cuadro 6; turnos 3 y 5–cuadro 7).
- Un grupo de alumnos introduce un recurso lingüístico (las preguntas retóricas) en los momentos centrales del proceso, al iniciar la textualización (cuadro 8). Esto es posible porque los alumnos ya han elaborado una representación mental del texto que les permite focalizar la atención

Cuadro 6. Los alumnos revisan el texto una vez acabada la planificación.

Turno	Alumnos
1	N: Escúchame. Nos falta mirar si hay marcas de emisor y receptor.
2	D: <i>Y nos ayuda.</i> Ah, mira, ya tenemos una “nos”.
3	N: Claro, si te lo he dicho.
4	D: Y las marcas de receptor, ¿cuáles eran? Tenemos una. No importa. Entonces ¿se lo entregamos ya? Está un poco en sucio. ¿No era en sucio? Pues ya está.

Cuadro 7. Antes de la revisión final, las alumnas introducen los recursos lingüísticos.

Turno	Alumnas
1	B: Y deberíamos poner más preguntas retóricas. Solo hemos puesto una.
2	A: Pues sí.
3	I: Vale, a ver, ahora vamos a pensar un poco. Tatatatata. <i>¿Cuándo ocurre la historia? ¿Dónde?</i>
4	A: <i>¿Qué te enseña?</i>
5	B: <i>¿Qué te enseña?</i> Hala, ya ¿no? Hemos puesto tres.

en aspectos puntuales del texto: los recursos lingüísticos (turnos 4 y 11).

5. Conclusiones

Estos datos nos permiten extraer unas conclusiones sobre la necesidad de los ejemplos prototípicos como elementos reguladores de la complejidad de la escritura y sobre el proceso de apropiación del género:

1. Los alumnos no usan todos los textos que ofrece la SD sino que se centran en los ejemplos prototípicos que se han analizado para observar los inicios y el texto en su globalidad. No hay

muestras de que los textos que son el apoyo para observar los recursos lingüísticos sean utilizados por los alumnos durante la escritura, a pesar de que se hayan dedicado varias sesiones a su lectura y su análisis. Por tanto:

- Se confirma que el inicio de la textualización es uno de los momentos más complejos y difíciles del proceso de escritura al ser el lugar en el que se gestiona la comunicación (Monné, 2004; Rodríguez Gonzalo, 2008). Esto es evidente en las interacciones de los alumnos ya que se aprecia que los textos de la actividad

Cuadro 8. Los alumnos inician la textualización.

Turno	Alumnos
1	C: <i>¿De qué año es [la obra]?</i>
2	D: Bueno, es igual, ya lo miramos.
3	D: Y lo dejamos caer... <i>¿de qué va?</i>
4	N: Y luego ponemos una pregunta retórica.
5	D: En plan...
6	D: <i>Donde Scout y Jem</i>
7	N: <i>Las protagonistas de la historia tendrán que afrontar</i>
8	D: <i>Las críticas sobre su padre, un distinguido abogado.</i>
9	N: <i>La historia la cuenta...</i>
10	D: <i>Un distinguido abogado... en esta trama, en esta historia hay peleas, racismo, mentiras...</i>
11	N: <i>¿De qué trata esta novela?</i>
12	D: <i>De aventuras, peleas, pobreza, igualdad, racismo.</i> Ponemos unas cuantas: <i>Igualdad, respeto, peleas, racismo, no sé.</i>

de análisis de inicios de reseñas les sirven para seleccionar una manera de empezar su texto y para iniciar la textualización.

- Los alumnos usan uno o dos ejemplos de reseñas que se han utilizado para observar el texto en su globalidad, a pesar de haber leído y analizado varios textos en el aula. Consideramos que el hecho de que centren su atención en uno o dos ejemplos evidencia las dificultades que tienen para construir representaciones mentales del género.

Así, los ejemplos prototípicos que se incluyen en las SD se convierten en instrumentos de evaluación porque los alumnos se representan el género, de forma que pueden controlar y evaluar su proceso de escritura al comparar su texto y el texto deseado.

2. Los alumnos no incluyen los recursos lingüísticos en los momentos centrales del proceso, sino que lo hacen al final (tras la elaboración de la pauta de revisión o durante la revisión final). Esto muestra la necesidad de construir primero el género para poder después focalizar la atención en los aspectos más puntuales del escrito.

No obstante, un grupo propone introducir uno de estos recursos en la fase de planificación, porque construyen su texto desde el inicio del proceso a partir de una representación mental del género. Al

disponer de una representación del texto en su globalidad, pueden focalizar la atención en recursos lingüísticos.

Estos datos prueban la dificultad de los alumnos para apropiarse del género en su globalidad: en un primer momento, en los episodios iniciales y centrales del proceso, los alumnos intentan interiorizar el texto; después, una vez alcanzado este objetivo y con ayuda de regulaciones externas (la pauta de revisión), reflexionan sobre los usos de los recursos lingüísticos.

Por ello, afirmamos que el proceso de aprendizaje de la composición escrita se desarrolla en dos planos: un plano en el que se representa el género y otro en el que se introducen elementos y recursos que puedan enriquecer el texto. Esto repercute en la secuenciación de los proyectos de lengua en dos aspectos:

1. La selección debe estar reducida a pocos ejemplos de género que muestren diferentes inicios textuales y que permitan observar el texto en su globalidad y desde niveles altos de composición.
2. El diseño de proyectos de escritura tiene que considerar el trabajo con estos dos planos. Así, el primer objetivo de enseñanza ha de ser que el alumno se represente el género y, una vez elaborada esta representación, el objetivo será que el alumno introduzca en su texto recursos lingüísticos.

Referencias bibliográficas

- ABAD, V. (2015). *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual. Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO* [en línea], Universitat de València, <http://roderic.uv.es/handle/10550/51937> [consulta: 16-08-2016]

- ALLAL, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique de en éducation. En Allal, L. y Mottier Lopez, L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Paris: De Boeck.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- CAMPS, A. (1990). Models del procés i ensenyament de la redacció. En *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària* (pp. 11-29). Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. Y RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MECD.
- CANALE, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa.
- CATALÀ, A.V., CUENCA, M. Y MADALENA, J.I. (2008). Las reseñas de lectura. En Rodríguez Gonzalo, C. (ed.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 61-78). Valencia: Perifèric.
- DIJK, T. A. VAN Y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- FIDALGO REDONDO, R., GARCÍA SÁNCHEZ, J.N., TORRANCE, M. Y ROBLEDO RAMÓN, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, 37(1), 105-116.
- GANIER, F. (2006). La révision des textes procéduraux. *Langages*, 164, 71-84. <https://doi.org/10.3917/lang.164.0071>
- LEGROS, D., CRINON, J. Y MARIN, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire: de rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112. <https://doi.org/10.3917/lang.164.0098>
- MATSUHASHI, A. (1981). Pausing and planning: the tempo of written discourse production. *Research in the Teaching of English*, 15, 2, 113-134.
- MATSUHASHI, A. (1987). Revising the Plan and Altering the Text. En *Writing in Real Time. Modeling Production Processes* (pp. 197-223). Norwood, N. J.: Ablex.
- MCCUTHEN, D. (2001). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-27. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_3
- MONNÉ, P. (2004). Cómo gestionan la contextualización discursiva los alumnos de Secundaria y Bachillerato. En *Actas VIII Congreso Sociedad Española de DLL* (pp. 323-334). La Habana.
- RIBAS, T. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita* [en línea]. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/4680> [consulta: 13-02-2012]
- RIBAS, T. (2003). El rol del docente en la conquista de la lengua escrita: la función de la evaluación formativa y la diversificación de la enseñanza. En Ramos García, J. (coord.). *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 140-148). Morón: MCEP.
- RIBAS, T. Y FORT, R. (1995). L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles*, 4, 104-114.
- RIBERA, P. (2008). *El rept de l'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. València: Perifèric.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En Rodríguez Gonzalo, C. (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 19-41). Valencia: Perifèric.
- ROSAT, M-C, DOLZ, J. Y SCHNEUWLY, B. (1991). Et pourtant.. Ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, 4, 153-170. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2041>

- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. Y GOELMAN, H. (1982). The Role of Production Factors in Writing Ability. En NYSTRAND, M. (ed.). *What Writers Know* (pp. 173-210). Nueva York: Academic Press.
- ZAYAS, F. (1997). Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 23-36.
- ZAYAS, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.