

El proceso de revisión textual: los ejemplos prototípicos de género como elementos reguladores de la escritura

The textual review process:
prototypical examples of genre as
regulatory elements of writing

Victoria Abad Beltrán

Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas - GIEL
España

Carmen Rodríguez Gonzalo

Universitat de València
Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas - GIEL
España

ONOMÁZEIN 60 (junio de 2023): 15-33

DOI: 10.7764/onomazein.60.02

ISSN: 0718-5758



Victoria Abad Beltrán: Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas - GIEL, España. Orcid: 0000-0003-1278-9400. | E-mail: victoria.abad.beltran@gmail.com

Carmen Rodríguez Gonzalo: Universitat de València / Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas - GIEL, España. Orcid: 0000-0002-8013-7503. | E-mail: carmen.rdez-gonzalo@uv.es

Fecha de recepción: febrero de 2020

Fecha de aceptación: mayo de 2020

Resumen

La revisión textual es una actividad compleja que presenta muchas dificultades porque el escritor tiene que distanciarse de su texto, esto es, desdoblarse en lector, y tratar en tiempo real problemas de diferentes niveles lingüísticos y comunicativos. Para enfrentarse a esta tarea, ha de tomar decisiones sobre qué hacer y en qué orden, es decir, ha de regular el proceso de escritura para controlar los problemas que le plantea esta actividad. Por ello, en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, la intervención didáctica tiene que ofrecer y potenciar el uso de instrumentos y mecanismos que promuevan el proceso de regulación. En este estudio mostramos el papel que los ejemplos prototípicos de género discursivo pueden asumir en la regulación de la escritura, centrándonos en la fase de revisión textual. Para ello hemos analizado el proceso de escritura en contexto de aula con el objetivo de mejorar la intervención docente y las secuencias didácticas para aprender a escribir.

Palabras clave: revisión textual; géneros discursivos; secuencias didácticas; regulación cognitiva; evaluación formativa.

Abstract

Textual review is a complex activity that presents numerous difficulties because the writer has to distance himself from the text. That is to say, the writer splits himself into reader, and deals in real time with problems that have to do with different linguistic and communicative levels. In order to face this task, the reader has to make decisions about what to do and in what order, namely, he has to regulate the writing process to control the problems that have emerged with this activity. Therefore, in the process of teaching and learning how to write, the didactic intervention has to offer and enhance the use of instruments and mechanisms that promote the regulation process. In this study, thus, we shall show the role that prototypical examples of discursive genre can play in the regulation of writing, focusing on the textual revision phase. In order to do this, we have analysed the writing process in the classroom with the aim of improving the teaching intervention and the didactic sequences to learn to write.

Keywords: textual revision; discursive genres; didactic sequences; cognitive regulation; formative evaluation.

1. La revisión en el proceso de escritura

Tradicionalmente se ha entendido la revisión como una corrección del texto final. Sin embargo, los estudios actuales estrechan la relación entre revisión y procesos más altos de pensamiento y señalan que es la fase del proceso de escritura más importante y compleja, a pesar de que sea el aspecto textual menos estudiado y que más discrepancias presenta entre los investigadores (Heurley, 2006; Marin y Legros, 2006; Álvarez Angulo, 2011). Esto es debido (Heurley, 2006) no solo al carácter recursivo, sino también al cambio constante de las funciones que adquieren los componentes de la revisión en el proceso de escritura (por ejemplo, la relectura puede ser un procedimiento de revisión, pero también de generación de ideas).

Desde la investigación francófona se ha analizado y abordado la revisión tanto desde el cognitivismo como desde la didáctica. Heurley (2006) sitúa las bases de la investigación de esta fase de la escritura en Hayes y Flower (1980, 1986). Antes de estos autores las aproximaciones a la revisión textual eran visiones prescriptivas que describían esta actividad como una sucesión de etapas o que la concebían como el paso de una representación mental a una representación textual. Con Hayes y Flower la revisión pasa a considerarse como un subproceso de la composición escrita y como “un ensemble de traitements impliqués dans le contrôle de ce processus” (Heurley, 2006: 10).

Ganier (2006) define la revisión como una actividad deliberada y estratégica del escritor que consiste, en primer lugar, en definir la tarea que se va a realizar; en segundo lugar, en detectar y diagnosticar los problemas, y, por último, en seleccionar las estrategias para resolverlos: es un modelo de revisión que vincula los procesos cognitivos, las actividades mentales del escritor y los productos resultantes de esos procesos y actividades en la línea de Flower y Hayes (1980).

Para clarificar las diferentes propuestas de revisión, Heurley (2006) las clasifica en tres grupos:

1. La revisión como una modificación efectiva de un texto: Scardamalia y Bereiter (1983) señalan que revisar supone comparar el texto que se desea escribir con el que se va escribiendo, diagnosticar los problemas y operar para solucionarlos.
2. La revisión como un proceso de la escritura que pretende mejorar el texto ya escrito: Los estudios de Hayes y Flower (1980) sientan las bases de la concepción de la revisión como una evaluación del texto que puede producir modificaciones en el escrito ya elaborado.
3. La revisión como un componente de control de la producción escrita: Hayes (1996) y Roussey y Piolat (2005) no la consideran tanto un proceso base de la escritura como un proceso formado por múltiples subprocesos y por mecanismos de control cuyo objetivo es la mejora del texto. Así, la revisión puede asumir diferentes funciones

mejorar o verificar el texto escrito, supervisar o introducir cambios en otros procesos como la planificación textual

Esta fase de la escritura requiere, pues, la aplicación de diferentes operaciones y estrategias, por lo que, ante la dificultad para activarlas todas a la vez, el escritor tiene que jerarquizarlas de forma que una operación sea la que subordine a las otras. Ganier (2006) establece dos principios para jerarquizarlas:

- a) El orden de tratamiento en el texto: Esta jerarquización (la más común entre escritores no experimentados) está determinada por la organización espacial, es decir, por la linealidad textual.
- b) El orden de focalización de los niveles lingüísticos: El escritor prioriza las operaciones de revisión en función de la microestructura (léxico o sintaxis) y la macroestructura (planificación y organización semántica de la información). Estos niveles son interdependientes, de ahí la complejidad que entraña esta revisión.

Marin y Legros (2006: 113) completan estas aproximaciones a la revisión incorporando elementos del contexto:

La révision de texte es une activité de retour sur le texte qui intervient dans toutes les tâches et dans toutes les phases de production écrite, cette activité, qui met en jeu des connaissances multiples et différentes selon la stratégie de révision utilisée, nécessite un investissement et un coût cognitif variables selon le niveau de compétence du réviseur, selon le contexte de la révision, du destinataire et du type d'écrit. Elle permet d'améliorer la forme et le contenu sémantique du texte élaboré pendant l'activité d'écriture, mais aussi la qualité du texte produit.

Desde la investigación anglófona, Haar (2006) explica cómo se concibe la revisión en la práctica docente:

1. La revisión como una corrección: En este caso, el alumno realiza una edición del texto que parte de una codificación de errores. Esta concepción de la revisión como una corrección presupone un contexto social y comunicativo vago e inexistente, ya que surge de la identificación de una serie de errores que se deben enmendar sin que se activen cambios profundos y sustanciales del texto que supongan ajustar la estructura al contenido o a la intencionalidad que se ha decidido en la planificación. Camps (1994) ya señaló que es la forma de revisión que domina en la práctica de aula.
2. La revisión como un descubrimiento o un progreso: Esta concepción de la revisión elimina la diferencia entre componer textos y revisar y permite entenderla como acciones y procesos mentales, no solo como cambios en el texto.

3. La revisión como un ajuste de los objetivos retóricos establecidos: Los alumnos revisan en términos de lo que funciona en el texto que han elaborado o de su funcionalidad en un determinado discurso de una comunidad.
4. La revisión como una afirmación de la identidad: Esta concepción de la revisión conecta con la posmodernidad al plantearse cómo los significados y las identificaciones de cada persona intervienen en las estrategias de revisión al modelar los ideales de claridad y consistencia o la consideración de que un texto está completo.

En el ámbito hispánico, se incide en que la revisión es un proceso de control y en que supone una evaluación constante y una modificación del texto en diferentes momentos del proceso (Camps y otros, 2000). Además, se resalta la importancia que tiene durante la revisión comparar el texto que se elabora con el texto que se desea elaborar (Rodríguez Gonzalo, 2014: 20): “La revisión implica procesos explícitos de comparación entre algún fragmento y la representación del escritor sobre el texto. Si bien estos procesos no siempre conllevan modificaciones, sí suponen una constante evaluación por parte del escritor”. Esta concepción de la revisión aleja esta fase de la escritura de la corrección del texto, que solo afecta a la normativa y que no tiene en cuenta ni el proceso ni el texto como unidad comunicativa.

En síntesis, como señala Álvarez Angulo (2011), la revisión es una actividad compleja cuya importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje radica en que es el momento más fructífero del aprendizaje y en que potenciar estos procesos implica entender la escritura como una herramienta para adquirir conocimiento y transformarlo.

2. Las regulaciones cognitivas y la evaluación formativa en el proceso de escritura

Flavell (1981 y 1987) estableció las bases de las investigaciones actuales (Allal, 2007; Develay, 2007; Laveault, 2007) que abordan los procesos de regulación que permiten controlar el conjunto de problemas que plantea una actividad. Según Allal (2007), los mecanismos de regulación suponen guiar, controlar, ajustar y reorientar la acción hacia un objetivo determinado y siguen un orden secuencial:

- a) La primera operación consiste en anticipar y representarse la actividad que se tiene que realizar. Supone, por tanto, fijar un objetivo y orientar la acción hacia él.
- b) A continuación, se desencadenan las operaciones de control: controlar la progresión de la acción hacia el objetivo y asegurar el retorno a la acción, es decir, asegurar *feedback* o retroalimentación.
- c) Por último, las operaciones de control activan las de ajuste: confirmar o reorientar la trayectoria de la acción y/o redefinir el objetivo.

Las regulaciones son especialmente importantes y necesarias en el aprendizaje de la escritura tanto durante la planificación como durante la revisión (Rodríguez Gonzalo, 2014) porque, como se ha indicado antes, esta es una tarea compleja que supone la activación de conocimientos de diversos tipos (Ribas, 2000). Cuanto mayor sea la dificultad de esta tarea, más necesario es que la intervención didáctica se oriente al desarrollo de regulaciones cognitivas para ayudar a los alumnos a que tengan un apoyo que les permita dirigir el control de la escritura. Esta intervención didáctica orientada a que el alumno pueda acceder a la autorregulación se puede llevar a cabo a través de la evaluación formativa, una evaluación que permite el desarrollo de dos procesos paralelos. Por un lado, contribuye a la supervisión de las diferentes operaciones que se dan durante la escritura (planificación, textualización y revisión) y a guiarlas en función de la intención discursiva. Por otro lado, es un instrumento regulador ya que hará que los alumnos tengan conciencia del aprendizaje que llevan a cabo. Así pues, la evaluación formativa en el aprendizaje y en la enseñanza de escritura permitirá que los alumnos sean conscientes de las estrategias que pueden seguir para conseguir un texto adecuado (Ribas, 1997: 132) favoreciendo que el proceso de escritura se convierta en un proceso de aprendizaje. Por ello, es un punto de conexión entre ambos procesos (Ribas, 2000).

De este modo, la evaluación formativa se convierte en un mecanismo que, a través de diferentes instrumentos, establece una relación entre el uso global y automático de las herramientas que requiere cualquier actividad de escritura y la enseñanza de unos contenidos específicos del género discursivo. Las situaciones de escritura y los instrumentos de evaluación que se articulan en las propuestas didácticas de composición escrita ayudan a que los alumnos tomen conciencia de su texto y de su proceso.

La evaluación formativa es, pues, el medio por el cual el alumno puede acceder a la autorregulación, es decir, puede alcanzar una regulación consciente y autónoma del proceso de escritura y del aprendizaje que ha seguido ya que es, por un lado, un dispositivo que promueve las interacciones en el aula y, por otro, una vía para negociar y explicitar los contenidos que se tienen que adquirir para escribir un determinado texto.

3. Los ejemplos prototípicos de género discursivo

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. Ahora bien, aunque cada enunciado es individual, irrepetible y concreto, siempre se produce en una esfera social determinada. Estas esferas sociales de uso de la lengua reflejan las condiciones de comunicación en el contenido temático, en el estilo verbal (recursos lingüísticos) y en la estructura o composición. Este hecho produce una cierta estabilidad de enunciados que fija sus posibilidades de uso. Los tipos estables de

enunciados son los géneros discursivos. Por lo tanto, en cualquier actividad humana, que para Bajtín siempre es social, un emisor opta por un género o un enunciado en función de unas circunstancias sociales y comunicativas.

Ante la naturaleza heterogénea y cambiante ya mencionada del género discursivo, se ha planteado cómo llevar esta variabilidad a las prácticas de aula (García, 1999, 2002, 2009), esto es, cómo sistematizar las características de los enunciados para poder elaborar propuestas didácticas que permitan al alumnado apropiarse de los géneros. Varios autores han abordado el lugar de los géneros en los proyectos de lengua:

1. El género se convierte en una herramienta de apoyo y referencia en el aprendizaje de la escritura, es decir, en un instrumento de evaluación y regulación, puesto que es un mediador en interacciones de individuos y objetos y es un medio de articulación entre prácticas sociales y objetos escolares (Dolz y otros, 2003).
2. El género ha de ser objeto de aprendizaje. Para ello, se deben recrear situaciones comunicativas de referencia en el aula, porque un género no se puede descontextualizar de los ámbitos de uso en los que se enmarca y que lo producen. Esta recreación en el aula supone crear espacios ficticios, concebir el aula *como si* fuera el espacio de comunicación de ese género seleccionado. De esta manera, el género se convierte también en una abstracción, en un género en parte ficticio (Schneuwly y Dolz, 1997: 30) con el objetivo de que el alumno aprenda a usarlo en las prácticas de referencia. En este sentido, Álvarez Angulo (2010: 29) señala que el objetivo de la escuela es “inventariar los ámbitos sociales y escolares en que el individuo ha de escribir (...), con el propósito de favorecer que los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene ejercer la ciudadanía mediante la ejercitación de la escritura en comunidad”.

Por tanto, como la selección de un género en la escuela ha de responder a unos objetivos didácticos, debe someterse a un proceso de transformación parcial para conseguir una enseñanza adecuada al aprendizaje de los alumnos. Zayas (2012) introduce el concepto de prototipo (Cuenca y Hilferty, 1999) para desarrollar esta transformación parcial del género. Según establece este autor, “la caracterización de un género con fines educativos tiene que responder a una representación prototípica del mismo que sea fácilmente trasladable al aula”. Así pues, es necesario elaborar ejemplos prototípicos del género seleccionado con la finalidad de:

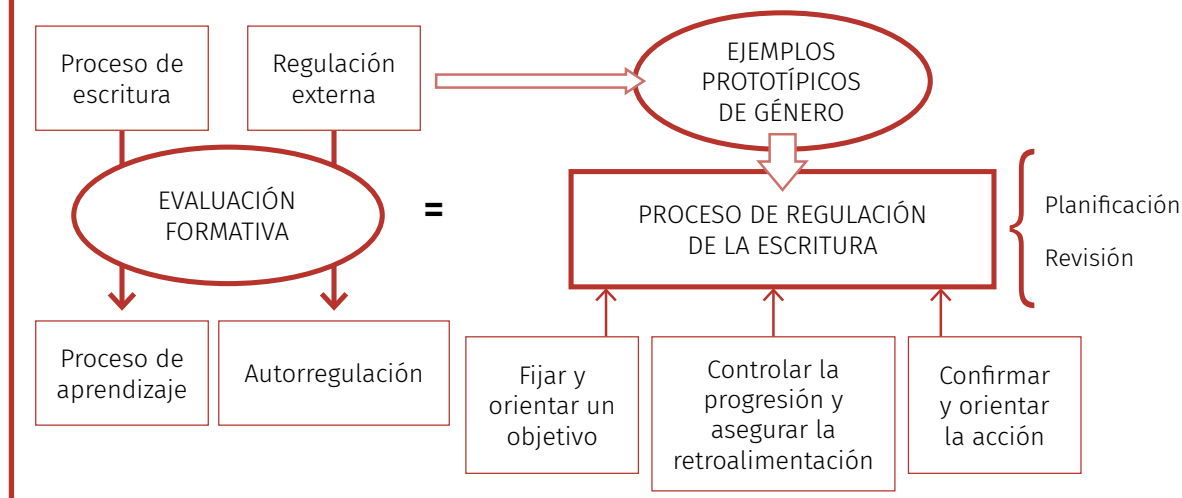
- 1) determinar las características nucleares del género,
- 2) analizar “buenos ejemplos” del género que se aproximen al prototipo,
- 3) guiar el proceso de composición escrita que sigue el alumno (Rodríguez Gonzalo, 2008).

Esta transformación, producida por la simplificación del género o por la focalización del aprendizaje en una de sus dimensiones o de sus rasgos, genera un ejemplo prototípico del género discursivo con el objetivo de que los alumnos se apropien de él y de sus usos sociales.

La síntesis de las relaciones entre los procesos de regulación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la escritura se puede observar en la figura 1. La evaluación formativa es la intervención didáctica que contribuye a que los alumnos accedan a la autorregulación. De este modo, la evaluación formativa convierte el proceso de composición escrita en un proceso de aprendizaje. En el caso de la escritura, esta evaluación se transforma en un proceso de regulación de las operaciones de planificación y revisión en el que adquieren gran importancia los ejemplos prototípicos de género discursivo, que actúan como elementos reguladores del aprendizaje de la escritura y como instrumentos de evaluación formativa.

FIGURA 1

Las relaciones entre el proceso de regulación cognitiva, la evaluación formativa y las operaciones de escritura (elaboración propia)



4. Metodología

En este artículo presentamos las conclusiones extraídas sobre la función reguladora de los ejemplos prototípicos a partir de una investigación cualitativa con tratamiento cuantitativo de datos (Abad, 2015). Los datos se extraen de la aplicación, en una situación natural de aula (Rodríguez Gonzalo, 2008, 2009), de una SD cuyo objetivo es la escritura de una reseña de lectura de una obra de ficción con la ayuda de ejemplos prototípicos de reseña, de una plantilla de planificación para que los alumnos organizaran su texto en tres partes (en la primera parte se seleccionaba información relevante de la novela, en la segunda se valora-

ba la obra de lectura y en la última se recomendaba su lectura) y de una pauta de revisión que elaboró el grupo-clase guiado por la profesora. Este trabajo se centra en los datos que evidencian la ayuda de los ejemplos prototípicos.

La propuesta de escritura se implementó en dos aulas del penúltimo curso de la enseñanza obligatoria durante siete sesiones, divididas en tres fases:

1. El objetivo de la primera fase era que los alumnos se representaran la tarea que debían realizar.
2. En la segunda fase los alumnos realizaron diferentes actividades de análisis de ejemplos prototípicos del género centradas en sus características estructurales, lingüísticas y retóricas.
3. Durante la tercera fase los alumnos planificaron, textualizaron y revisaron su escrito. En este artículo nos centramos en los datos de la investigación que muestran los procesos de regulación de la escritura en esta fase del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escritura de la reseña se llevó a cabo por grupos homogéneos de dos o tres alumnos formados por la profesora. De estos grupos se seleccionaron cinco para el análisis de datos. Estos datos provenían de diferentes fuentes:

1. Grabaciones en audio de las interacciones orales de la profesora con el grupo-clase y con el grupo de escritura y las interacciones entre iguales producidas mientras los alumnos elaboraban su reseña de lectura. Estas interacciones ofrecen datos para desvelar qué procesos de regulación siguen los alumnos.
2. Textos intermedios y textos finales creados por los alumnos. Estos textos permiten mostrar el proceso de escritura y analizar las revisiones que introducen los alumnos en sus escritos. Estas revisiones pueden ser de aspectos complejos del texto (las que afectan a la estructura, al texto en su globalidad y a los aspectos de la escritura en los que se tiene en cuenta el receptor y la intencionalidad) o de aspectos superficiales (las que afectan al contenido semántico, a la ortografía y a la cohesión del texto o la frase).

5. Análisis de datos

El análisis de los datos permite extraer conclusiones sobre las operaciones de regulación que llevan a cabo los alumnos y sobre las revisiones que introducen en sus textos con la ayuda de los ejemplos prototípicos de género:

1. Las operaciones de anticipación contribuyen a fijar un objetivo (la escritura de un determinado género) y orientar la acción hacia él.

2. Las operaciones de control y retroalimentación ayudan a regular la progresión de la acción hacia el objetivo establecido y permiten usar los ejemplos prototípicos de género si surgen dificultades durante la escritura.
3. Las operaciones de ajuste están dirigidas a confirmar o reorientar el proceso de escritura.

En la figura 2 se puede observar que los cinco grupos analizados usan los ejemplos prototípicos para regular la escritura (anticipar la tarea y controlar la progresión de la acción). Sin embargo, dos de ellos no usarán los ejemplos para confirmar o reorientar la acción porque durante la última fase del proceso de escritura seguirán los planes iniciales que ofrecía la plantilla de la SD.

FIGURA 2

Operaciones de regulación activadas por los ejemplos prototípicos en cada grupo

	GR. 1	GR. 2	GR. 3	GR. 4	GR. 5
Anticipación	x	x	x	X	x
Control	x	x	x	X	x
Ajuste	x		x		x

5.1. Las operaciones de anticipación

El análisis de los datos de la investigación muestra que los alumnos usan los ejemplos de género que ofrece la SD para anticipar el texto que tienen que realizar (planificar su texto a partir de una representación mental) y para orientar la acción hacia ese objetivo, es decir, escribir teniendo como objetivo el texto que han planificado. Se han seleccionado dos interacciones de dos grupos de alumnos (figuras 3 y 4) en las que se observan estas operaciones de regulación, ya que establecen un objetivo para su tarea y orientan su actividad hacia ese objetivo.

La interacción del grupo 4 que aparece en la figura 3 muestra las dificultades de las alumnas para iniciar la textualización. El ejemplo prototípico que han seleccionado como referencia para escribir su reseña les permite anticipar el texto que tienen que escribir, ya que, como se observa en el turno 1, las alumnas se han hecho una representación de su reseña observando el ejemplo de género en su globalidad. Una vez que ya han establecido un objetivo, orientan la escritura hacia él. Así, una de las alumnas propone una oración para iniciar su texto (turno 3).

FIGURA 3

El grupo 4 decide cómo empezar su reseña después de haber completado una plantilla de planificación

TURNO	ALUMNAS I, A Y B Y PROFESORA P
1	I: Que habíamos pensado poner aquí [en la primera parte del texto que están elaborando] como en la de aquí [el ejemplo prototípico de reseña que han seleccionado como referencia para elaborar su texto], que es muy completa. Aquí pone más o menos algo del autor y habíamos pensado en leerlo y...
2	P: Leerlo y poner aquí la información para hacerlo como el de <i>Náufragos</i> , ¿no? Vale. Muy bien.
3	I: A ver... <i>desde hace más de veinte años</i> ...
4	A: Hombre, tampoco lo vamos a hacer igual.
5	B: Vamos a empezar igual.
6	I: El título lo dejamos... ¿esto también lo dejamos?
7	A: Vale, pues eso también lo dejamos.

Estas dificultades en el inicio de la textualización también se evidencian en la figura 4: la interacción del grupo 5 muestra las dificultades para anticipar el trabajo que tienen que hacer y para orientar su actividad hacia el objetivo. El turno 9 ilustra cómo el ejemplo de género les ayuda a regular los problemas que les plantea la tarea: les permite anticipar el texto (“hay que hacer una cosa como esta de este libro”) y orientar su acción hacia ese objetivo (“hay que hacerla de una de estas tres maneras... y esta ya está descartada”).

FIGURA 4

El grupo 4 decide cómo empezar la reseña después de haber completado una plantilla de planificación

TURNO	ALUMNOS
1	Y: La reseña, ¿qué hay que hacer? No, teníamos algo para hacer las reseñas. ¿No nos dio algo para hacerlas?
2	J: Sí, esto.
3	Y: Esto no vale.
4	J: Claro.
5	Y: No sé. Busca por ahí algo.
6	J: A ver ¿dónde están los principios?
7	Y: ¿Qué?
8	J: Había aquí unas tres maneras de empezar con la reseña... no está...XXX sí, aquí está. En la primera hoja, perfecta. ¿Cómo empezar a escribir una reseña? Te lo estoy diciendo hace cuatro horas y media. A ver... ¿Dónde están los principios de la reseña?

...

9 J: Hay que hacer una reseña, es decir, una cosa como esta de este libro y hay que empezarla de una de estas tres maneras... y esta está descartada.

En estas interacciones se evidencian las dificultades que tienen los alumnos para iniciar la textualización¹ y la necesidad de mecanismos reguladores de su proceso de escritura que les permitan establecer un objetivo y orientar su trabajo hacia él.

5.2. Las operaciones de control

A partir de los datos analizados en la investigación se observan ejemplos de operaciones de regulación de la escritura que permiten a los alumnos controlar su tarea en función del texto que desean escribir, esto es, avanzar en el proceso de escritura:

1. En la figura 5 se evidencian, por un lado, las dificultades del grupo 4 para avanzar en su texto (turno 1) a pesar de que ya han anticipado el texto (véase la figura 3) y, por otro, cómo el uso de los ejemplos prototípicos les permite solucionar el problema: en los turnos 5 y 11 aparecen propuestas textuales para continuar con la escritura.

FIGURA 5

El grupo 4 inicia la textualización de su reseña

TURNO	ALUMNAS I, A Y 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	A: ¿Y si nos dejamos un espacio para hacer eso y lo buscamos en Internet? O se lo preguntamos a P directamente...
3	I: P, 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...
4	P: Vale, muy bien... vale.
5	I: Pues entonces... <i>comenzó su trayectoria profesional escribiendo en...</i>
6	B: <i>Escribiendo en el diario XXX ¿coma?</i>

1 Rodríguez Gonzalo (2008) destaca la necesidad de plantear actividades que aborden los inicios de textos porque es el lugar en el que se gestiona la comunicación, porque facilita la lectura y porque ayuda a la planificación. La autora propone actividades de observación y análisis de diferentes posibilidades textuales, es decir, de valoración y comparación de modelos.

7	I: <i>Pasó a ser una gran escritora de novelas para jóvenes... Poniéndolo alto... la novela de ELPC</i>
8	B: ¿Entre comillas?
9	I: Sí, ponlo. Yo es lo que pondría de ella...
10	A: Yo también.
11	I: A ver, "en Náufrago", yo de esto [se refiere al primer párrafo del ejemplo prototípico de la reseña que han tomado como referencia para su escritura] pasaría porque no sabemos nada de él, habla si de Barcanova y 2005 y todo eso, yo de eso pasaría y ya iría al argumento... <i>El protagonista va a recorrer. Vale... La protagonista vive muchos cambios en su vida pasando de un mundo lleno de tecnología a otro ocupado por...</i>
12	A: <i>Las historias de sus antepasados</i>
13	B: Y por la vida, también.
14	I: <i>Por la vida y las historias de sus antepasados.</i>

2. En la figura 6 podemos ver que, ante las dificultades que tienen para escribir el texto final (en esta interacción están revisando el texto intermedio), una de las alumnas del grupo 2 intenta reorientar la escritura del texto mostrando a sus compañeras uno de los ejemplos prototípicos que aparece en la SD (turnos 6 y 8). Ante los problemas que tienen para avanzar en la escritura y para evaluar la calidad del texto ya elaborado, esta alumna vuelve a los ejemplos del género para controlar la escritura. Se produce, pues, una operación de retroalimentación, un retorno a este mecanismo de regulación externa para continuar con el proceso de escritura. Observamos, además, que esta alumna está comparando el texto que están elaborando con el texto que desean elaborar (el ejemplo de reseña que es su referente de escritura). Esta comparación desencadena una evaluación, una revisión de su escrito durante el proceso de elaboración textual.

Esta revisión supone una reelaboración de los planes iniciales gracias a la comparación, focalizada en niveles macroestructurales de su texto, con el ejemplo prototípico de reseña seleccionado. Vemos, pues, que con la ayuda de los ejemplos prototípicos jerarquizan las operaciones de revisión según niveles lingüísticos (Ganier, 2006), sin atender a la linealidad del texto.

FIGURA 6

El grupo 2 inicia la textualización de su texto final

TURNO	ALUMNAS
1	S: Empezamos... Bueno, va, ¿ya?
2	C: A ver, vamos a mirar más o menos. ¿Título?
3	M: Título es lo último.

4	C: Vamos a mirar...los...
5	M: Es que ahí... empiezan por...
6	C: ¿Sabéis lo que hacemos? Nos centramos más en los personajes que en la historia.
7	S: Sí, aquí es que la historia en sí...
8	C: Entonces por eso, XXX nos podemos fijarnos en este que hablaba más de los personajes, porque nosotras vamos a centrarnos más en los personajes, ¿sabes?
	XXX
9	M: <i>Scout, una niña huérfana...</i>

5.3. Las operaciones de ajuste

En las interacciones que se muestran en las figuras 7 y 8 se evidencia que los ejemplos prototípicos contribuyen al proceso de regulación de la escritura, pues permiten que los alumnos reorienten (figura 7) o confirmen los planes iniciales (figura 8) y, por tanto, que activen operaciones de revisión al comparar el texto que elaboran con sus objetivos.

En estas interacciones, se observa cómo los alumnos comparan el texto que han elaborado (figura 7: turnos 1, 3 y 4; figura 8: turnos 7 y 9) con los ejemplos prototípicos de la SD que han seleccionado como referencia para su escritura. Esta comparación entre el texto que elaboran y los ejemplos prototípicos activa la revisión de los planes iniciales, una revisión que, por un lado, desencadena modificaciones textuales en el caso del grupo 3 (figura 7) y, por otro, una evaluación del texto del grupo 1 sin que se desencadenen cambios.

Volvemos a apreciar que el uso de los ejemplos prototípicos les ayuda a jerarquizar las operaciones de revisión en función de los niveles lingüísticos (Ganier, 2006): en las dos interacciones los alumnos se plantean aspectos textuales complejos (cambios en la estructura del texto que habían planificado en el inicio del proceso —figura 7— o en el contenido de su texto para ajustarlo a la nueva planificación que surge del análisis de los ejemplos prototípicos —figura 8—).

FIGURA 7

El grupo 3 textualiza su reseña

TURNO	ALUMNOS
1	C: ¿Estos son los datos?
2	S: ¿Ya lo vais a pasar a limpio?

3	C: Esto que pusimos aquí es todo esto, que lo juntamos.
4	N: Ya, pero es que ahora lo metemos aquí y mejor explicado.
5	D: Exacto.
6	N: A ver, ¿cómo empezamos?
7	D: ¿Hacemos como esta, que primero habla de la obra y luego habla de... "La obra ha sido publicada en 1960" "La película..."
8	N: Esto es lo que hay que poner aquí. Año de publicación, género, tema.
9	D: Esto lo pasamos al final de todo, como aquí, aquí está al final. Es lo del año de publicación y eso.
10	C: Al final, no, detrás de Harper Lee. Eso.
11	N: En el libro los datos podemos ponerlos detrás o delante.
12	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.

FIGURA 8

El grupo 1 textualiza su reseña

TURNO	ALUMNOS
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.

6. Conclusiones

A partir de estos datos podemos extraer conclusiones sobre las operaciones de regulación del proceso de revisión textual que activan los ejemplos prototípicos de género:

1. Los ejemplos prototípicos de género son el apoyo externo para que los alumnos activen las operaciones de regulación de la fase de revisión. La lectura y el análisis de estos textos que ofrecen las secuencias didácticas contribuyen a:

- a) Fijar un objetivo de trabajo y orientar la actividad hacia él, ya que los géneros, por un lado, ofrecen focos de atención en la lectura de los textos de referencia y en la elaboración textual al caracterizarse por la estructura, el contenido temático y los recursos lingüísticos, y, por otro lado, contribuyen a elaborar una planificación inicial (una representación del texto deseado que guiará la revisión de su escrito).
- b) Controlar la progresión de la acción, porque ayuda a los alumnos a jerarquizar las operaciones de revisión. Para ello es necesario que los alumnos hayan elaborado una representación mental del género a partir de los ejemplos prototípicos. Esta representación les permite jerarquizar las estrategias de revisión focalizando la atención en los niveles lingüísticos sin aplicar una jerarquización según la organización espacial, esto es, sin seguir la linealidad del texto. Por tanto, analizar los ejemplos prototípicos desde su globalidad desde niveles macroestructurales ayuda a controlar la progresión de la escritura.
- c) Asegurar *feedback*, ya que los alumnos vuelven a los ejemplos prototípicos del género que han seleccionado cuando tienen dificultades durante el proceso: son un apoyo al que recurren en los momentos en que tienen que solucionar un conflicto.
- d) Confirmar y reorientar la acción, porque estos ejemplos del género permiten contrastar el texto que están escribiendo con el texto que intentan escribir. Esta comparación ayuda a los alumnos a diagnosticar los problemas que puedan tener para, después, revisar su texto. Así, pueden valorar si continúan con la acción que han realizado hasta ese momento o si reorientan sus planes iniciales.

2. La evaluación formativa es el espacio en el que se potencian los procesos de regulación cognitiva al ofrecer instrumentos de regulación externa en los que el alumno se apoya para alcanzar la autorregulación de su aprendizaje. Los ejemplos prototípicos del género se convierten en instrumentos de evaluación que les permiten guiar y controlar su proceso de escritura. Además, estos ejemplos textuales exigen tres tipos de respuesta de los alumnos, que están relacionados con la toma de conciencia y con el control de las operaciones de escritura: explicitan las características de los textos o de lo que deben aprender, suponen la constatación de estas características y son la base para revisar o mejorar el texto.

Por otro lado, los alumnos pueden contrastar sus textos con los textos auténticos de forma que pueden descubrir por sí mismos los problemas de sus escritos y los medios para revisarlos y reescribirlos, porque se apropian de los ejemplos prototípicos como instrumentos de evaluación.

3. La lectura y análisis de los ejemplos prototípicos como guía durante el proceso de escritura activa mecanismos de revisión al ayudarles a definir el texto que tienen que elaborar, a detectar y diagnosticar problemas gracias a la comparación entre el ejemplo prototípico y su escrito y a decidir cómo lo solucionan (Ganier, 2006). Por ello, la intervención docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura tendría que ayudar a los alumnos a vincular los ejemplos prototípicos de género con el texto que están elaborando. De esta forma, los alumnos podrían acceder a revisiones de aspectos macroestructurales. Así, la revisión en el aula se alejaría de una corrección del texto (Camps, 1994) para acercarse a una actividad más compleja y más fructífera (Álvarez Angulo, 2011) en el aprendizaje de la escritura.

7. Bibliografía citada

ABAD, Victoria, 2015: *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual. Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO*. Tesis doctoral, Universidad de València.

ALLAL, Linda, 2007: "Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique de en éducation" en Linda ALLAL y Lucie MOTTIER LOPEZ (eds.): *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Paris: De Boeck, 7-23.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro, 2010: *Competencias básicas en escritura*, Barcelona: Graó.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro 2011: "Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado", *Revista Complutense de Educación* 22 (2), 269-294.

BAJTÍN, Mijaíl, 1982: *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.

CAMPS, Anna, 1994: *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova.

CAMPS, Anna, Oriol GUASCH, Marta MILIAN y Teresa RIBAS, 2000: "Actividad metalingüística: la relación entre la escritura y aprendizaje de la escritura" en Marta MILIAN y Anna CAMPS (comps.): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens, 135-162.

CUENCA, M. José, y Joseph HILFERTY, 1999: *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel.

DEVELAY, Michel, 2007 : "Régulation et sens" en Linda ALLAL y Lucie MOTTIER LOPEZ (eds.) : *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Paris: De Boeck, 235-246.

DOLZ, Joaquim, Roxane GAGNON, Santiago MOSQUERA y Verónica SÁNCHEZ ABCHI, 2003: *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*, Barcelona: Graó.

FLAVELL, Joseph Hurley, 1981: "Cognitive monitoring" en W. Patrick DICKSON (ed.): *Children's oral communication skills*, New York: Academic Press, 35-60.

FLAVELL, Joseph Hurley, 1987: "Speculations about the nature and development of meta-cognition" en Franz Emanuel WEINERT y Rainer KLUWE, 1987: *Metacognition, Motivation, and Understanding*, Hillsdale NJ: Erlbaum, 21-30.

FLOWER, Linda, y John R. HAYES, 1980: "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints" en Lee W. GREGG y Erwin R. STEINBERG (eds.): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 31-50.

GANIER, Franck, 2006 : "La révision des textes procéduraux", *Langages* 164, 71-84.

GARCÍA, Manuel, 1999: "Estrategia comunicativa y didáctica de los géneros" en Manuel GARCÍA, Rosa GINER, Paulina RIBERA y Carmen RODRÍGUEZ (eds.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 47-56.

GARCÍA, Manuel, 2002: "Géneros, tipología y proceso", *Lenguaje y Textos* 19, 85-93.

GARCÍA, Manuel, 2009: "El vuelco a la acepción de género o a la heteroglosia constitutiva del lenguaje", *Estudios Lingüísticos / Linguistic Studies* 3, 199-210.

HAAR, Catherine, 2006: "Definitions and Distinction" en Alice HORNING y Anne BECKER (eds.): *Revision. History, Theory and Practice*, Indiana: Parlor Press, 10-24.

HAYES, John, 1996: "A new framework for understanding cognition and affect in writing" en C. Michael LEVY y Sarah RANSDELL (eds.): *The science of writing: theories, methods, individual differences and application*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1-28.

HAYES, John R., y Linda FLOWER, 1980: "Identifying the organization of writing process" en Lee W. GREGG y Erwin R. STEINBERG (eds.): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-13.

HAYES, John, y Linda FLOWER, 1986: "Writing research and the writer", *American Psychologist* 4, 1106-1113.

HEURLEY, Laurent, 2006: "La revision de texte: L'approche de la psychologie cognitive", *Langages* 164, 10-25.

LAVEAULT, Dany, 2007: "De la « régulation » au « réglage »: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages" en Linda ALLAL y Lucie MOTTIER LOPEZ (eds.): *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Paris: De Boeck, 207-234.

MARIN, Brigitte, y Denis LEGROS, 2006 : "Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingüe", *Langages* 164, 113-125.

RIBAS, Teresa, 1997: "L'avaluació formativa en el procés d'escriptura" en Teresa RIBAS (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona: Graó, 131-156.

RIBAS, Teresa, 2000: *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen, 2008: "La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo" en Carmen RODRÍGUEZ GONZALO (ed.): *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*, Valencia: Perifèric, 19-41.

RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen 2009: "La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y de secundaria y el diseño de tareas de escritura", *Textos 52*, 97-107.

RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen, 2014: "Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión", *Lenguaje y Textos 40*, 19-31.

ROUSSEY, Jean-Yves, y Annie PIOLAT, 1990: "La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion", *Psychologie Française 50*, 351-371.

SCARDAMALIA, Marlene, y Carl BEREITER, 1983: "The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing" en Margaret MARTLEW (ed.): *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*, London: Wiley, 67-95.

SCHNEUWLY, Bernard, y Joaquim DOLZ, 1997: "Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement", *Répères 15*, 27-40.

ZAYAS, Felipe, 2012: "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita", *Revista Iberoamericana de Educación 59*, 63-85.