



**Universitat**  
de les Illes Balears

**Título: La escritura centrada en el proceso. Propuesta didáctica interdisciplinar para trabajar los textos instructivos en ESO**

**AUTOR: Carlos Montmany Ozonas**

**Memoria del Trabajo de Fin de Máster**

Máster Universitario en Formación de profesorado  
(Especialidad/Itinerario Lengua y Literatura Castellana)

de la

**UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS**

Curso Académico 2017-18

*Fecha: 18 de julio del 2018*

*Nombre Tutor del Trabajo: Maria Gené Gil*

## **Resumen y palabras clave**

La propuesta didáctica que se plantea en este TFM se basa en la mejora de la escritura en el primer ciclo de ESO a través de promover el proceso de escritura. El interés por el tema en cuestión se centra en la necesidad de que los estudiantes vayan evolucionando hasta convertirse en escritores expertos. Para llevar a cabo este propósito, esta propuesta se valdrá de las nuevas tecnologías (TIC) la escritura colaborativa. Por otro lado, para trabajar el proceso de escritura se ha seleccionado el texto instructivo, dado que constantemente los aprendices se enfrentan a ellos en su vida diaria. Además, dado que el texto instructivo es uno de los contenidos comunes del actual currículum LOMCE del primer ciclo de ESO de las asignaturas lingüísticas (Lengua castellana y literatura, Lengua catalana i literatura y Primera lengua extranjera (inglés)) esta propuesta se plantea como interdisciplinar, es decir, en ella confluyen las tres lenguas. Por ese motivo, partiendo de la especialidad de este trabajo (Lengua castellana) se plantea una propuesta abierta, que sea posible extrapolar y adaptar al trabajo y desarrollo de las otras tipologías textuales y en otros cursos de la ESO, siempre teniendo en cuenta las características propias de cada tipología y las necesidades del alumnado.

**Palabras clave:** Proceso de escritura, interdisciplinariedad, escritura colaborativa, TIC, texto instructivo

## Índice

1. Introducción	4
1.1. Justificación	4
1.2. Objetivos	6
2. Estado de la cuestión	7
2.1. El proceso de escritura y el enfoque comunicativo	8
2.2. Interdisciplinariedad entre las materias lingüísticas	12
2.3. La escritura colaborativa	13
2.3.1. La escritura colaborativa y las TIC	15
2.4. Los textos instructivos y su tratamiento en las aulas	16
3. Desarrollo de la propuesta	19
3.1. Introducción a la propuesta	19
3.2. Objetivos de la propuesta	23
3.3. Guía para la consecución de la propuesta	24
3.4. Evaluación dentro del trimestre	50
4. conclusiones	52
5. Referencias bibliográficas	55
6. Bibliografía	60
7. Anejos	62
Anejo 1. Rúbrica del profesor para la evaluación del proceso de escritura	63
Anejo 2. Rúbrica del profesor para la evaluación final del escrito grupal	65
Anejo 3. Rúbrica para la coevaluación de la exposición oral	67
Anejo 4. Rúbrica de autoevaluación del proceso de escritura	69
Anejo 5. Rúbrica para la evaluación interdisciplinar	70
Anejo 6. Temporización de la propuesta didáctica	71

## 1. Introducción

### 1.1. Justificación

El aprendizaje de la escritura es un proceso constante que requiere de años para que los alumnos se vayan convirtiendo en lo que Cassany (1988) denomina *escritores expertos*. Por ese motivo, es importante que desde los primeros ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se vayan sentando los cimientos para lograr que los aprendices consigan este objetivo al finalizar la etapa. Muchos de ellos necesitarán una correcta escritura cuando ingresen en la universidad y esta resulta muy necesaria para la vida cotidiana y profesional.

Por ese motivo, este Trabajo de Fin de Máster (TFM) plantea una propuesta que surge a partir de la necesidad de promover la mejora de la escritura en el primer ciclo de la ESO fomentando y haciendo conscientes a los estudiantes del proceso de escritura y sus diferentes fases. Además, otro de los puntos principales de este proyecto hace referencia a la interdisciplinariedad de las tres asignaturas lingüísticas según el currículo de ESO de las Islas Baleares: Lengua castellana y literatura, Lengua catalana y literatura y Primera lengua extranjera (inglés).<sup>1</sup> La importancia de este punto reside en que las lenguas no son compartimentos estancos y, mediante la comparación y la reflexión metalingüística, se puede favorecer la mejora de los estudiantes en el uso de los diferentes idiomas, tanto en la escritura como en otras destrezas, partiendo, en este caso, de la asignatura de Lengua castellana. Además, los currículos lingüísticos de las Islas Baleares recomiendan adoptar un tratamiento integrado de lenguas que fomente la interdisciplinariedad. Por otra parte, también se buscará promover el aprendizaje colaborativo y el uso de las nuevas tecnologías como apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje de estos tres idiomas.

---

<sup>1</sup> Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares (BOIB nº 73, de 16 de mayo de 2015), modificado por el Decreto 29/2016, de 20 de mayo (BOIB nº 64, de 21 de mayo de 2016). Estos currículums siguen las directrices de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en el BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013, y sus modificaciones posteriores.

Dentro del mencionado currículum de Lengua castellana y literatura se puede encontrar lo relativo a la escritura en el bloque 2 “Comunicación escrita: leer y escribir”. A partir de su análisis, se ha decidido centrar esta propuesta en uno de sus contenidos, el texto instructivo, que Prado (2011: 269) define como un tipo de texto que trata de influir en “la conducta ajena mediante instrucciones u órdenes precisas [y generalmente lineales] que el receptor debe seguir”. Su elección se basa en que se trata de una tipología textual a la que los estudiantes se enfrentan constantemente en su vida diaria. Por ese motivo, no solo resulta necesario que sean capaces de interpretar este tipo de textos de una forma correcta, sino que también deben estar capacitados para elaborarlos adecuadamente. El currículum aboga por un aprendizaje significativo, por lo que para que esta propuesta, y en consecuencia el texto instructivo, resulte significativa se debe acercar a los intereses de los adolescentes. De ahí que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) puedan resultar un componente que favorezca su motivación.

Así pues, en este TFM se presentará una propuesta didáctica para trabajar el texto instructivo desde un enfoque integrado de las diferentes lenguas presentes en el currículum y tomando como perspectiva principal la escritura como proceso. Aunque dicha propuesta se enfoca para el primer ciclo, se podría generalizar a otros niveles educativos, siempre y cuando se realicen los ajustes pertinentes teniendo en cuenta las necesidades de los aprendientes y los objetivos que se persiguen en otras etapas o ciclos. Además, dicha propuesta se presenta como abierta, puesto que ofrece la posibilidad de adaptarse para poder trabajar otras tipologías textuales con ella como base.

Finalmente, el hecho de que los textos instructivos sean un contenido común de las áreas de Lengua castellana, Lengua catalana y Primera lengua extranjera permite plantear un proyecto conjunto partiendo de esta especialidad (Lengua castellana) de modo que los estudiantes podrán extrapolar los conocimientos adquiridos en esta asignatura a las otras materias lingüísticas a la hora de elaborar textos instructivos.

## 1.2. Objetivos

Como se ha introducido en el apartado anterior, este trabajo y, en consecuencia, esta propuesta didáctica se centra en promover la mejora de la escritura en el primer ciclo de la ESO centrandose los esfuerzos en el proceso de escritura en sí mismo mediante propuestas de aprendizaje y escritura colaborativa y el uso de las TIC. Además, la interdisciplinariedad entre las asignaturas lingüísticas cobrará importancia en la elaboración de este proyecto.

Por ello, el objetivo general que se plantea en este TFM es el siguiente:

- Elaborar una propuesta didáctica en la que se promueva la escritura como proceso y la interdisciplinariedad entre las asignaturas lingüísticas partiendo de la asignatura de Lengua castellana y literatura, además de fomentar el aprendizaje colaborativo mediante la escritura y el uso de las TIC.

A continuación, se plantean los objetivos específicos:

- Poner en valor el enfoque comunicativo en el aula de lenguas para que los estudiantes sean capaces de utilizar un lenguaje y un registro adecuado a cada una de las situaciones comunicativas que se les presentan.
- Promulgar la interdisciplinariedad entre las asignaturas lingüísticas del currículo de ESO como medio de mejora para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas mediante la reflexión metalingüística.
- Acercar el texto instructivo a la realidad de los estudiantes adolescentes para que estos lo conciban como útil y necesario para su día a día
- Fomentar el uso de las TIC, como menciona el currículo de lenguas, como herramienta para la mejora escritura.
- Promover el aprendizaje colaborativo y, específicamente, la escritura colaborativa como forma de mejora de otras habilidades a parte de las meramente lingüísticas.

## 2. Estado de la cuestión

Como se viene diciendo, partimos de la idea de que se debe elaborar un proyecto que nos permita hacer conscientes a los estudiantes de la importancia del proceso de escritura, y de que todo ello debe plantearse desde una óptica interdisciplinar, interviniendo todas las materias del ámbito lingüístico. Por ello, no sólo intervendrán las L1 de los aprendientes (español y catalán),<sup>2</sup> sino también la primera lengua extranjera (LE)<sup>3</sup>, inglés, por lo que se promoverá la reflexión metalingüística como factor de desarrollo de la competencia escritora (Tormo, 2017: 100). Por otra parte, para el desarrollo de esta propuesta se tendrá en cuenta uno de los enfoques que más está imperando actualmente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo en lenguas extranjeras como es el enfoque comunicativo.

En este sentido, es cierto que, aunque el currículo LOMCE aboga por el enfoque comunicativo en lo relativo a las materias lingüísticas, la realidad, a menudo, dista de la teoría, ya que, en muchos de los centros educativos se continúa con una enseñanza centrada en gran medida en la gramática. Por lo tanto, con esta propuesta se pretende que los aprendices mejoren sus habilidades de escritura, partiendo de un contenido concreto, como es el texto instructivo, gracias a centrar su punto de atención en el propio proceso. De esta manera, se espera que sean capaces de reflexionar metalingüísticamente en otras lenguas y, gracias a la colaboración y al uso de las nuevas tecnologías, puedan activar una importante cantidad de estrategias y habilidades que serán necesarias para su futuro.

Por otra parte, este apartado se dividirá en diferentes subapartados en los que se tratarán con más profundidad los aspectos teóricos más relevantes que sustentan esta propuesta didáctica. En primer lugar, se expondrá la importancia que tiene el proceso de escritura y se hará mención especial a cómo los

---

<sup>2</sup> En el caso de Baleares, al resultar un territorio oficialmente bilingüe y puesto que ambas lenguas son vehiculares de la enseñanza, en mayor o menor medida, resulta difícil determinar la L1 de los aprendices, a no ser que se realicen encuestas sobre ello. Para los objetivos de este TFM, vamos a considerar que catalán y español son la L1.

<sup>3</sup> Con el término L1 se hace referencia a la lengua materna y con LE a una lengua diferente a la L1 del aprendiz y que en general no es la lengua mayoritaria en su entorno (Gené, 2016).

enfoques comunicativos para el aprendizaje de lenguas favorecen dicho proceso. A continuación, se hará un breve inciso sobre la interdisciplinariedad, haciendo mención de lo que proponen los currículos lingüísticos. En tercer lugar, se introducirá la importancia de la escritura colaborativa, los beneficios que aporta respecto a la escritura individual y cómo las TIC pueden favorecer este tipo de escritura. En el cuarto apartado, se hará una breve mención al texto instructivo y se analizarán diferentes propuestas y trabajos que puedan haber servido como base para este TFM.

## **2.1. El proceso de escritura y el enfoque comunicativo**

La escritura es un proceso complejo que requiere una gran carga cognitiva y que está secuenciado en diferentes fases, las cuales aparecen referenciadas en los tres currículos de lenguas que atañen a esta propuesta. Por lo que, como citan los currículos LOMCE de Lengua castellana y de Lengua catalana, estamos hablando de un “proceso tripartito” que debe ser planificado, redactado y revisado.

Antes de continuar, es necesario hacer mención a la diferenciación clásica que se establece entre la escritura como producto y como proceso. La escritura es un proceso complejo y, en ocasiones, desordenado, ya que puede variar de un escritor a otro. Tradicionalmente, el modelo que más ha destacado en torno a la escritura como proceso ha sido el propuesto por Flower y Hayes (1981) basado en los términos de: planificar, trasladar o traducir y revisar. Posteriormente, Cassany (1998) apuntaría que dichos términos hacen referencia a los tradicionales de: preescritura, escritura y reescritura. Por otra parte, los métodos centrados en el producto tienen como objetivo el resultado final de la escritura. Como afirma Madrigal (2015: 210), la finalidad que persiguen se basa en el “desarrollo de la competencia textual desde una perspectiva principalmente lingüística”.

Históricamente el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura se ha percibido como una actividad en la que predomina la individualidad, es decir, un mismo individuo es el que lleva a cabo todo el proceso de escritura, por lo que

toda la carga cognitiva recae sobre la misma persona. Todo este procedimiento requiere por parte del aprendiz la puesta en funcionamiento de múltiples estrategias; en otras palabras, el proceso de escritura es aquel en el que se requiere por parte del alumno la puesta en marcha de “procesos cognitivos superiores” (Cassany *et al.* 2004: 253) que requieren un gran esfuerzo por su parte. Por otro lado, se debe tener en consideración que el aprendizaje de la escritura desde lo que podríamos denominar, siguiendo a Arias (2013), escritor *novato* a *experto* comprende un periodo de tiempo largo y requiere práctica continua, por lo que, en caso de trabajar la escritura con estudiantes noveles puede resultar positivo repartir esa carga cognitiva con el grupo.

Por otra parte, y como afirma Cassany (1993: 53), en ocasiones “el proceso de escritura es difícil de accionar”. Por ello, una de las funciones del profesor es dotar a los estudiantes de las herramientas y las estrategias necesarias para poder comunicarse de forma escrita e independiente mediante una redacción eficaz, clara y correcta en todas y cada una de las diferentes tipologías textuales. Además, se debe tener en consideración que no solo existe un único proceso de escritura posible, sino que cada escrito desarrolla el suyo propio en torno a sus habilidades o necesidades (Cassany, 1990), por lo que si hablamos de escritura colaborativa se debe tener en mente que cada uno de los integrantes de un mismo grupo puede tener su propio proceso de escritura y la dificultad residirá, en este caso, en negociar buscar aquel procedimiento que más se ajuste a las necesidades del grupo, no a cada uno de los diferentes individuos que lo conforman.

En consecuencia, para poder guiar a los estudiantes de forma adecuada durante el aprendizaje de la escritura, se les debe hacer conscientes desde el primer momento de los mecanismos y las estrategias de los que se pueden valer para llevar a cabo el objetivo final del proceso de escritura, es decir, un texto correcto y adecuado a las necesidades planteadas. Para ello, y siguiendo a Flower (en Cassany, 1993), antes de activar el proceso de redacción, los estudiantes deben realizar una breve reflexión previa sobre qué desean escribir, el propósito que va a tener y a qué tipo de audiencia irá dirigido. Esta pequeña reflexión les hará abordar la escritura del texto de un modo u otro y les servirá

para comenzar a activar el proceso de escritura de una forma más lógica, ordenada y segura. Además, se debe remarcar la importancia de realizar borradores, esquemas o listas de ideas antes de elaborar un escrito (Cassany, 1993), ya que ayudan a proporcionar un esquema mental de lo que se va a escribir y cómo queremos que este se presente.

Poniendo el foco en la escritura como procedimiento, Álvarez y López García (2011), distinguen varias fases durante el proceso de escritura: la primera de ellas es la *creación de las ideas* en la que se realiza una lluvia de ideas y se ponen las primeras bases de lo que será el texto. Tras ella, es necesaria la *distribución de dichas ideas* a partir de los esquemas o borradores realizados para entrelazando las diferentes ideas e ir dándole forma y estructura al escrito final. La tercera fase es la que los autores denominan el *proceso de escritura* en sí mismo. En este punto, los estudiantes deben expresar y entrelazar las diferentes ideas. Finalmente, todo texto debe ser revisado y corregido, por lo que esta última fase es la llamada *verificación del producto final*. De modo que, como se puede observar, el proceso de escritura es algo secuenciado en el que cada una de las diferentes fases cobra una importante relevancia a la hora de la consecución del producto final.

En la ponencia 'La escritura colaborativa en el aula de ELE',<sup>4</sup> Cassany expuso que posiblemente seamos la generación que más escribimos y leemos cosa que se ha visto favorecida por las nuevas tecnologías. Con todo, si bien constantemente se envían mensajes de texto o se publica en las redes sociales, este tipo de escritura, más espontánea, presenta unas características algo diferentes a la redacción de textos convencional. Por lo tanto, la labor de los profesores es hacer ver a los estudiantes las diferencias entre los distintos procesos y formas de escritura en función de la situación, y esto se logra, como afirma el propio autor (1993), mediante una escritura periódica que permita a los estudiantes aprender, ser críticos, reflexionar y comprender mejor los diferentes

---

<sup>4</sup> Ponencia realizada en verano de 2016 en el ciclo de conferencias organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo para sus estudiantes del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

procesos de escritura y utilizarlos de forma correcta en cada uno de los contextos que se les presenten.

Pero uno se debe preguntar, ¿cómo se ha enseñado y se enseña la escritura? Al igual que le sucede a la sociedad, en constante cambio y evolución, la enseñanza de lenguas ha tenido que ir adaptándose y reinventándose mediante los nuevos paradigmas para satisfacer las necesidades de cada momento. Desde principios del siglo XX, la pedagogía de lenguas ha sufrido una evolución en lo que a corrientes de pensamiento se trata. En la primera mitad del siglo XX imperaban las corrientes estructuralistas y conductistas centradas, por ejemplo, en los denominados métodos directos y de gramática-traducción. Durante los años 60 y 70 surgen los movimientos racionalistas y de pedagogía cognitiva que ponen su foco en la gramática universal, las competencias o la adquisición y el innatismo lingüístico entre otros. A finales del siglo XX aparece una corriente constructivista focalizada en el discurso, el trabajo cooperativo y las variables socioculturales.

Actualmente, esta parece ser la corriente que está predominando, tanto en la enseñanza de primeras lenguas como en el de lenguas extranjeras. Para estos, la importancia del aprendizaje de una lengua radica en que los estudiantes sean capaces de comunicarse de forma efectiva tanto de forma oral como escrita en diferentes contextos. Esto es lo que se denomina *enfoque comunicativo*. De ese modo, se cambia la concepción y provoca un replanteamiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Lladó y Llobera, 2006), dado que para comunicarse no solo es necesario saber construir enunciados de una forma correcta, sino que en los procesos y situaciones de comunicación intervienen otros factores que el aprendiente debe saber valorar y ser capaz de llevar a la práctica.

La apuesta por el enfoque comunicativo en primeras lenguas, al menos en España, es un hecho relativamente reciente, dado que los enfoques y métodos centrados en la comunicación se han promovido, históricamente, más en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE (Fortanet-Gómez en Gené: 2016). Actualmente, se está observando una evolución en la enseñanza de

primeras lenguas desde el *saber* al *saber hacer* por lo que el aprendizaje de los estudiantes debe ser significativo y útil para su desarrollo como ser social.

Por ese motivo, es importante dotar a los estudiantes de oportunidades para desarrollarse en contextos reales de comunicación en los que sea necesaria la interacción, en otras palabras, “aprende mientras practicas y practica mientras aprendes” (Marsh en Gené, 2016). De este modo, se puede afirmar que una de las premisas del enfoque comunicativo es que se favorezca la interacción y la socialización entre aprendientes.

Por otra parte, el enfoque comunicativo ha supuesto un cambio en la forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, ya que uno de sus principios básicos es que el foco de la enseñanza debe centrarse en el propio estudiante. El aprendiente se convierte en el principal protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje, y el profesor debería ser un guía que le aportará los recursos necesarios para su desarrollo. En este sentido, la asignatura de Lengua y literatura castellana proporciona una transversalidad temática que debe permitir al aprendiente obtener la competencia de poder comunicarse de manera eficaz en cualquier contexto de su vida cotidiana.

## **2.2. Interdisciplinariedad entre las materias lingüísticas**

En el caso de este TFM, la interdisciplinariedad se entiende como el trabajo conjunto entre las diferentes asignaturas lingüísticas del currículo LOMCE de las Islas Baleares.

La relevancia del aprendizaje de lenguas en un territorio como el balear es sumamente importante, dado que la principal fuente de ingresos para las islas es el turismo. Por consiguiente, el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el caso de este TFM el inglés, resulta vital para el futuro laboral de muchos de los aprendices. Por otra parte, Baleares es un territorio con lenguas cooficiales (catalán y español), por lo que, como dicta la Ley de Normalización Lingüística de 1986 (BOCAIB, 1986) todos los niños en edad de escolarización deben, al finalizar la ESO, utilizar ambas lenguas con corrección.

Dicho esto, si se revisan los currículos LOMCE de las asignaturas lingüísticas presentes en los centros escolares de ESO en Baleares se puede observar que abogan explícitamente por la interdisciplinariedad, en línea con el currículo integrado de lenguas (CIL). Para la correcta aplicación del CIL, la Conselleria d'Educació i Cultura de Baleares, en 2001, elaboró un documento con orientaciones pedagógicas y organizativas (Conselleria d'Educació i Cultura, 2001).

Por otra parte, los currículos de Lengua castellana y Lengua catalana, que resultan casi idénticos, hablan de que el aprendizaje por competencias se basa en la transversalidad, el dinamismo y el carácter integral. Por ese motivo, y dado el bilingüismo de las Baleares, no resulta complicado trabajar de forma interdisciplinar los contenidos lingüísticos de ambas asignaturas, sobre todo teniendo en cuenta que el currículo lleva a ello con unos contenidos que resultan muy parecidos. Por ese motivo, con una aplicación correcta del CIL se evitan repeticiones y duplicaciones sistemáticas de contenidos en las dos lenguas (Conselleria d'Educació i Cultura, 2001) o, en casos como el de este TFM, de las tres lenguas. Como mencionan los currículos, los aprendices tienen que ser conscientes de que pueden aprovechar los conocimientos que tienen de una lengua y poder transferirlo a las demás mediante la reflexión metalingüística. Para llevarlo a cabo es necesaria una buena planificación y coordinación interdepartamental. En el caso de este TFM se busca, a partir de un contenido común como es el texto instructivo la interdisciplinariedad de las tres asignaturas lingüísticas.

### **2.3. La escritura colaborativa**

Tradicionalmente, la escritura se ha concebido como una práctica individual. Esta concepción es la que ha ido predominando en los centros de secundaria de forma recurrente hasta estos últimos años, en los que las concepciones comunicativas, como por ejemplo los enfoques por proyectos y el trabajo en grupos han provocado un incremento de la colaboración entre los estudiantes y, en consecuencia, también en la escritura.

Con todo, la escritura de textos de forma colaborativa no es una práctica nueva, pero sí que podemos decir que es una práctica que parece que cada vez se pone más en práctica gracias a los beneficios de eficiencia y productividad que están aportando a los aprendientes (Jones, 2007).

Pero ¿cómo se ha definido la escritura colaborativa? Paredes, Fernández, Ortega y Velázquez (2005: 21), han definido la escritura colaborativa como un proceso en el que “convergen varios autores con el objetivo de producir un único documento”. Por otra parte, otros autores, como Speck *et al.* (1999) o Ede y Lunsford (1990) la definen como la escritura llevada a cabo por más de un autor.

De estas definiciones se extrae que la escritura colaborativa se entiende como un proceso del que se desprende un componente social, es decir, haciendo referencia a Vigotsky (1978), esta colaboración convierte a este proceso en un aprendizaje social con el que se construye el conocimiento del grupo a partir de la interacción entre sus miembros y la guía del profesor. Por consiguiente, en dicho proceso “los significados deben ser comprendidos, negociados y compartidos por los participantes” (Mauri, Colomina y Ginesta, 2011: 1107) con la finalidad de “alcanzar una meta común de aprendizaje” (Díez, 2004: 22).

De este modo, se puede afirmar que un punto a favor de la escritura colaborativa frente a la escritura individual es que en la primera no solo se adquieren conocimientos sobre la escritura, sino que es un ejercicio en el que se trabajan diferentes estrategias como la comunicación y la coordinación (Rada y Wang, 1997; Barile y Durso, 2002) la negociación, la resolución de conflictos, la planificación, la ayuda entre iguales, etc. Por lo tanto, se puede determinar que la escritura en colaboración es un ejercicio mucho más complejo y completo que la escritura individual (Bustos, 2009). Además, el trabajo grupal promueve que los pensamientos e ideas individuales se hagan explícitos y sean compartidos con el resto del grupo (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012; Stein, Bernas, Calicchia, 1997). De este modo, la interactividad y expresividad (Galegher y Kraut, 1996) resultan imprescindibles.

Siguiendo con los beneficios de la escritura colaborativa, uno de los principales, apuntado por diversos autores (Keys, 1994; Storch, 2002; Rojas-

Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Myhill, 2009), es la resolución de problemas mediante el diálogo y la discusión, dado que en el proceso de escritura la revisión, reflexión, debate, etc. es continuado, por lo que la posibilidad de recibir o dar retroalimentación es inmediata (Erkens, Jaspers, Prangma y Kanselaar, 2005). Por otra parte, la escritura colaborativa es inclusiva y favorece la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los aprendices (Dale 1994; Nyikos y Hashimoto, 1997), además de potenciar los factores psicoafectivos (Tocalli-Beller, 2003) como la empatía o el miedo al error.

Por otro lado, poniendo el foco en temas de organización y planificación Caballé (2011) y Gros, García y Lara (2009) afirman que las figuras tanto del profesor como de los estudiantes se convierten en un eje fundamental para el buen funcionamiento del trabajo grupal, puesto que la relación entre los diferentes participantes, incluyendo al profesor, no se tiene que ver como una relación de eje vertical, sino más bien horizontal.

Dentro de todo este proceso, el profesor se convierte en imprescindible a la hora de guiar y tutelar al grupo. Como bien apuntan Pano (2012) y Cassany (1990), en todo proceso de escritura colaborativa el profesor se convierte en asesor del equipo de trabajo y solo interviene directamente en caso de que suceda un conflicto o problema que dificulte el proceso de enseñanza/aprendizaje.

### **2.3.1. La escritura colaborativa y las TIC**

Pero ¿qué ha provocado la inclusión de las TIC en la enseñanza y en este caso particular en la escritura colaborativa? Según O'Reilly (2005), la web 2.0 ha permitido que los usuarios, y en este caso los aprendices, pasen de ser meros consumidores de información a productores de contenidos. Se debe tener en consideración que los estudiantes son, siguiendo a Prensky (2001), *nativos digitales* que “han crecido rodeados de pantallas” (Cassany, 2011: 15) y que se sienten cómodos trabajando con la hipertextualidad, la multitarea, la cooperatividad, el intercambio de mensajes y la continua conexión a la red (Prensky en Cassany, 2011). Las posibilidades que ofrece la web y la posibilidad

de acercar a las aulas la realidad de los estudiantes es una de las razones principales por las que la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula no debe ser un supuesto, sino más bien una realidad. Por ese motivo, la escritura colaborativa en red puede resultar una buena actividad para motivarlos y hacerles crear una conciencia de que la escritura no es una actividad aislada realizada dentro del aula y sin vinculación alguna con su día a día, sino que se debe crear una conciencia de la escritura como una actividad lúdica y no necesariamente individual, ya que se puede compartir con el resto de los compañeros.

Como apunta Cassany (2011), el sistema educativo español, tradicionalmente, ha sido reacio en la inclusión de las TIC como herramienta pedagógica por lo que se ha provocado un distanciamiento entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de ella. Las TIC aportan una gran cantidad de posibilidades para la interacción, colaboración, el aprendizaje conjunto, etc. que resultan ser características promovidas por los enfoques basados en la comunicación. Chapelle (2009) afirma que en el siglo XXI la habilidad para comunicarse mediante las nuevas tecnologías será una parte importante de la competencia comunicativa.

#### **2.4. Los textos instructivos y su tratamiento en las aulas**

Los textos instructivos son una de las tipologías textuales clásicas que se estudian tanto en la primaria como en la ESO dada su relevancia en la vida cotidiana. Los textos instructivos prototípicos más representativos son: la receta de cocina, las instrucciones de electrodomésticos y las reglas de juegos.

En los últimos años, los avances en ciencia y tecnología han inundado la sociedad y la vida cotidiana con manuales o instrucciones de uso de aparatos electrónicos. La frecuente aparición de esta tipología textual en el día a día justifica la importancia de su tratamiento en las aulas.

Respecto al tratamiento del texto instructivo en las aulas, la red está repleta de unidades y secuencias didácticas vinculadas al texto instructivo para cursos de Educación Primaria, ESO y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por

lo que se puede vislumbrar una predisposición por parte del profesorado de lenguas por la creación de materiales propios en red y su difusión de forma gratuita con licencias como Creative Commons. Además, en muchas de las secuencias de actividades revisadas y centradas en el texto instructivo se aboga continuamente por el trabajo diferentes agrupaciones (individual, parejas o grupos) y el uso de las TIC como medio para llevar a cabo muchas de las actividades o tareas finales.

Como ejemplos de secuencias didácticas enfocadas al trabajo del texto instructivo dentro del aula encontradas en la red se han escogido dos diferentes. La primera se centra en 1º de ESO de Lengua española, mientras que la segunda se focaliza en 1º de ESO de Lengua catalana.

La primera secuencia didáctica,<sup>5</sup> enfocada a 1º de ESO de Lengua española consta de una gran cantidad de diferentes actividades en las que se trabajan diversos aspectos del texto instructivo, pero estas carecen, casi por completo, de trabajo colaborativo y las nuevas tecnologías no se promueven. El hecho de que no se promueva el trabajo grupal y las TIC no quita que sea una secuencia muy completa y válida, aunque no concuerda con lo que se propone en esta propuesta.

Por otro lado, la segunda secuencia didáctica que se analiza es la relativa a 1º de ESO de Lengua catalana. Como se observa, esta es una propuesta, del IES Marc Ferrer insertada en el blog de clase, mucho más sencilla que la anterior en relación con la cantidad de actividades que propone y la duración que pueda tener, pero que cumple con los objetivos. Al utilizar el blog como herramienta, se supone que los estudiantes están dotados de ordenadores u otros dispositivos para tener acceso a internet. Por otra parte, deja abierta la opción de que la actividad sea en grupos o individual porque no lo especifica.

Para concluir el apartado, con estos dos ejemplos se ha intentado aportar la visión de cómo tres secuencias didácticas aparentemente tan diferentes entre

---

<sup>5</sup>Disponible para consulta en <https://antoniagomez.wikispaces.com/file/view/UD%20CIL%20Libro%20de%20recetas%20cuaderno%20alumno.pdf>

ellas pueden resultar buenas herramientas de trabajo para la consecución del objetivo o la tarea final. Con ello, también se quiere hacer ver la originalidad de la propuesta que se presenta en este TFM, dado que ninguna de las dos secuencias presentadas está centrada en la mejora del proceso de escritura, sino más bien en trabajar el texto instructivo poniendo el foco en el producto. Además, son propuestas centradas en una única asignatura lingüística, mientras que en esta propuesta se incluyen las tres materias lingüísticas presentes en el currículo de las Islas Baleares.

### **3. Desarrollo de la propuesta**

Este capítulo está destinado a la presentación y desarrollo de la propuesta didáctica en la que se trabajará el texto instructivo siguiendo un enfoque de la escritura como proceso integrando las diferentes asignaturas lingüísticas del currículo. Este tipo de texto constituye uno de los contenidos relativos al Bloque 2 del currículo ‘Comunicación escrita: leer y escribir’ de las asignaturas de Lengua castellana y literatura y Lengua catalana y literatura y al Bloque 4 del currículo de ‘Producción de textos escritos: expresión e interacción’ de Primera lengua extranjera (inglés).

#### **3.1. Introducción a la propuesta**

En primer lugar, y como se ha mencionado con anterioridad, esta propuesta didáctica surge de la necesidad de mejorar la escritura en la ESO. En este caso se centrarán los esfuerzos en fomentar y trabajar más en el proceso de escritura que en el producto. Además, la propuesta se esboza como un proyecto interdisciplinar, incluyendo las diferentes asignaturas lingüísticas del currículo LOMCE. Por otra parte, también se fomentará la escritura colaborativa y el uso de las TIC como herramientas de mejora para la escritura.

Siguiendo estas ideas, se debe tener en cuenta que al analizar los diferentes currículos de lenguas de ESO se advirtió que existían contenidos comunes a las tres asignaturas principales y obligatorias de lenguas: Lengua castellana y literatura, Lengua catalana y literatura y Primera lengua extranjera (inglés). Por ello, se vio la oportunidad de presentar una propuesta en la que dichos contenidos se trabajasen de forma coordinada en las diferentes lenguas partiendo de la asignatura de Lengua castellana y literatura.

Para llevar a cabo una propuesta de tipo multidisciplinar resulta necesaria la coordinación entre los diferentes departamentos, en este caso, de Lengua castellana, Lengua catalana y Lengua inglesa. Para que dicha coordinación surja efecto se propondrá que se realicen tres reuniones con los profesores de las dos otras asignaturas lingüísticas. En la primera se esbozará cómo se pretende llevarla a cabo, ya que, aunque se parta de Lengua castellana, en ciertos

momentos se trabajará el texto instructivo tanto en las asignaturas de catalán e inglés. Además, cada profesor se encargará de las correcciones de los diferentes ejercicios que requieran del uso de la lengua de su asignatura. La segunda reunión se organizará con el fin de llevar a cabo un seguimiento y se pondrá de relieve cómo está funcionando la propuesta y qué virtudes y deficiencias se le está encontrando. Finalmente, la tercera reunión se realizará al final del proyecto y en ella se valorarán los resultados y se analizará su efectividad.

Para la elección de los contenidos, se tenía claro desde un primer momento que se quería trabajar con la escritura, de modo que se creyó oportuno optar por uno o varios de los contenidos referidos a la expresión escrita. Para poder realizar una propuesta que pudiera ser realista y concreta, se decidió acotar los contenidos que se debían trabajar y, posteriormente, se eligió el ciclo o el curso al que iría dirigida esta propuesta. Al tener que acotar la propuesta y el contenido, se planteó realizar una propuesta abierta, es decir, que se pudiera utilizar para otros cursos y con otros contenidos referidos al proceso de escritura, siempre teniendo en cuenta las características del grupo, del contenido que se está tratando y adaptándolo adecuadamente a las necesidades presentadas.

Por ese motivo, tras la revisión de la literatura, se creyó oportuno crear una propuesta para el primer ciclo de ESO. Dicha decisión radica en la percepción de que es necesario crear una base sólida para la escritura y fomentar que los aprendices la conciban como un ejercicio lúdico y provechoso, no como una tarea ardua, y ello se debe poner en marcha desde los primeros cursos de la ESO. Una vez realizada esta primera elección, la propuesta se debía centrar en uno de los niveles, ya que el currículo de las Islas Baleares de lenguas incluye tres cursos escolares dentro del primer ciclo. Se optó por primero de ESO porque si desde un primer momento se acostumbra a los aprendices a trabajar el proceso de escritura de una forma colaborativa y usando las TIC, en años posteriores se puede seguir utilizando la misma metodología, si existe una coordinación adecuada entre docentes, y, de ese modo, no les resulta un proceso extraño.

Al plantear esta propuesta para el primer ciclo, se observa que los contenidos del Bloque 2 no están centrados en ninguno de los cursos en específico por lo que da al profesor la libertad para impartir cada contenido en el curso que crea necesario. Por ese motivo, se ha optado por la elección del texto instructivo como contenido central del proyecto. La elección de dicho contenido común en el currículo de primer ciclo de los tres idiomas se debe a que se trata de una tipología textual a la que los estudiantes se enfrentan de forma continua en su vida cotidiana, como ya se ha comentado.

Respecto a la temporización (Anejo 6) de esta propuesta didáctica, es un proyecto planteado para llevarse a cabo en 17 sesiones (11 de castellano completas y parte de 3 de catalán y 3 de inglés)<sup>6</sup> de 55 minutos cada una. Resulta posible modificar la temporización dependiendo de las necesidades o el ritmo de trabajo que pueda tener un grupo determinado. Por ese motivo, se intentará que tanto la propuesta como la temporización sean lo más flexibles posible. Al tratarse de propuesta que puede ser utilizada para trabajar otras tipologías textuales, se ha pensado llevarla a cabo en el primer trimestre de curso para poder observar y analizar si funciona y cumple con el propósito. En caso de obtenerse resultados satisfactorios se podría ir creando el hábito de trabajo que se plantea en este proyecto para que se lleva a cabo con el resto de tipologías textuales.

Cabe mencionar que el principal problema que el profesor y los estudiantes se pueden encontrar es que trabajar por primera vez con determinadas herramientas TIC puede resultar complicado, por lo que el tiempo que se podría requerir para que todo el grupo se habitúe a su uso puede resultar más largo del esperado. En muchas ocasiones, los profesores dan por supuesto que los estudiantes, al ser nativos digitales, tienen un buen control sobre las TIC, pero, en muchos de los casos, esto dista de la realidad en el aula.

Por ese motivo, para que los estudiantes continúen con la mejora de la escritura mecanografiada y la competencia informática es importante que, desde

---

<sup>6</sup> En cada una de las 3 sesiones de Lengua catalana y Lengua inglesa solo se toma 20 un tercio de la hora para realizar la actividad correspondiente, con lo que el cómputo total de trabajo en cada una de las dos asignaturas es 1 sesión (ver Anejo 6).

el primer curso de ESO, escriban con ordenadores y utilicen procesadores de texto. Además, cada uno de los aprendices posee un cuaderno electrónico One Note,<sup>7</sup> en el que se realizarán las actividades que se indiquen de esta propuesta, si bien podrían utilizarse otros programas similares. En este caso, al tener que realizar la escritura del texto instructivo en ordenador, la gran mayoría de las actividades relativas a la propuesta se realizarán en el cuaderno electrónico, ya que les resultará más sencillo y rápido consultar las notas.

Por otra parte, para llevar a cabo la parte colaborativa y de introducción de las TIC es necesario realizar agrupaciones y elegir herramientas que permitan la escritura en colaboración en entornos digitales. Tras un análisis de las diferentes opciones disponibles en línea de manera gratuita, se ha observado que una de las más utilizadas y por la que se apuesta, puesto que puede aportar unos mejores resultados dadas sus características, es Google Docs.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Software gratuito desarrollado por Microsoft que sirve para facilitar la toma de notas, recopilación de información y la colaboración. Por ese motivo, resulta una herramienta muy útil como cuaderno de clase electrónico, ya que el profesor puede observar el progreso del estudiante de una forma fácil y rápida sin tener que cargar con cuadernos físicos. Requiere tener conexión a internet para su uso.

<sup>8</sup> Software gratuito desarrollado por Google con el que, mediante una cuenta de Google, permite trabajar y editar a varios usuarios un mismo documento al mismo tiempo.

### **3.2. Objetivos de la propuesta**

- Involucrar a los estudiantes en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje mediante el aprendizaje y trabajo colaborativo para que, de ese modo, consigan una mayor autonomía y su aprendizaje resulte más activo y significativo.
- Fomentar el uso de las TIC en el aula de secundaria como medio para la mejora de la escritura y de la colaboración entre iguales dentro de un contexto tecnológico y en línea.
- Elaborar una propuesta flexible y que pueda extrapolarse a la consecución de otros contenidos del bloque 2 del currículo tanto de Lengua castellana, Lengua catalana o Primera lengua extranjera.
- Exponer la necesidad de promover la importancia y evaluación no solo del producto escrito final, sino también del proceso de escritura a seguir hasta la consecución del objetivo marcado.
- Promover la colaboración entre las diferentes asignaturas que tienen contenidos comunes dentro del currículo del primer ciclo de ESO.

### 3.3. Guía para la consecución de la propuesta didáctica

Como se ha expuesto en líneas anteriores, escribir es un proceso en el que intervienen diferentes etapas: la de preescritura (planificación), la de escritura (redacción) y la postescritura (revisión, reescritura y publicación). Por lo tanto, esta propuesta didáctica se organizará en torno a la fase de escritura.

#### 1. Fase de activación de conocimientos previos

##### Actividad 1

Antes de comenzar el proceso de escritura en sí mismo y dividir a los aprendices en grupos, resulta sumamente importante poner en marcha una fase inicial de activación de conocimientos previos para, de ese modo, obtener una visión general de qué saben los estudiantes sobre los textos instructivos. Para ello, lo que se propondrá es una primera lluvia de ideas en gran grupo. En caso de que se disponga de proyector o pizarra digital, se proyectarán dos ejemplos habituales de textos instructivos, como los que se presentan a continuación.

##### **Pan con tomate**

###### Ingredientes:

1 tomate, rebanadas de pan, sal, aceite, queso, embutidos, aceitunas y pimienta verde.

###### Preparación:

Restriega el tomate cortado por la mitad en el pan. Alíñalo con sal y aceite y coloca el queso y los embutidos encima de las rebanadas de pan. Finalmente, coloca en el plato, de forma bonita, las aceitunas y el pimienta verde troceado.

**Fuente:** Elaboración propia

##### **Usar el iPhone para configurar los AirPods**

###### Configuración:

1. Ve a la pantalla de inicio y abre el estuche, sin extraer los AirPods, y colócalo junto al iPhone.
2. Aparecerá una animación de configuración de pantalla del iPhone.
3. Toca Conectar y, a continuación, presiona OK.

**Fuente:** Elaboración propia basado en <https://support.apple.com/es-es/ht207010>

A partir de la receta de cocina y del manual de uso de un aparato electrónico, se entregará a los alumnos un pequeño cuestionario con una serie de preguntas para que analicen y reflexionen sobre los dos textos. Esto permitirá al profesor observar y hacer una valoración sobre qué conocimientos previos muestran y a partir de este primer contacto poder organizar o reorganizar las diferentes sesiones según las necesidades que detecte. Esta actividad la realizará de forma individual cada alumno en su cuaderno electrónico al que el profesor tiene acceso para poder realizar la revisión.

- ¿Qué tipo de textos crees que son?
- ¿Crees que son importantes? ¿Por qué?
- ¿Qué estructura tienen?
- ¿Cómo son las oraciones?
- ¿En qué modo están los verbos?
- ¿Encuentras este tipo de textos en tu vida diaria?

Tras contestar a estas diferentes preguntas, las respuestas se revisarán en común dentro del grupo clase, por lo que permite introducir los contenidos que se irán viendo posteriormente. Además, se puede crear debate y preguntar qué clase de textos instructivos encuentran más a menudo, por lo que los estudiantes van tomando conciencia porque observan que el contenido a trabajar resulta cercano a su vida cotidiana y es real y tangible, lo cual aporta motivación a la práctica en el aula, promoviendo un aprendizaje significativo.

Con estas preguntas, no sólo se busca tener una primera impresión de lo que saben los estudiantes sobre los textos instructivos, sino también, con las preguntas relativas a temas gramaticales y lingüísticos, lo que se pretende es promover entre ellos una reflexión en torno a la lengua y su uso.

### Actividad 2

Tras esta primera actividad, en la que reflexionan sobre el texto instructivo se debe hacer ver a los aprendices que todo texto instructivo es una guía paso a paso para llevar a cabo un propósito. Además, esos pasos tienen que llevarse a cabo en el orden establecido, ya que si se realiza de forma diferente seguramente no se podrá concluir de forma correcta o de la forma esperada.

Para ello, se propondrá el análisis y la lectura profunda de una receta de cocina en la que se eliminará uno de los principales ingredientes del proceso de elaboración y se modificarán algunos pasos, como en el ejemplo que se presenta, en el que se ha eliminado el ingrediente principal (chocolate) del plato. Además, se ha modificado el orden de algunos de los pasos a seguir: el paso 5 debería ser el 4, el 7 debería ser el 5, el 4 debería ser el 6 y, finalmente, el 6 debería ser el 7. De ese modo, a partir de unas preguntas, en parejas deberán reflexionar sobre la importancia de aportar, de forma correcta, las instrucciones además de ser precisos con la información que se aporta.

#### **Receta de bizcocho de chocolate**

##### Ingredientes

4 huevos, 175 gramos de azúcar, 200 ml de nata líquida, 100 ml de aceite, 1 cucharada de vainilla, 50 gramos de cacao en polvo, 200 gramos de harina, 16 gramos de levadura química.

##### Elaboración:

1. Primero montamos con la batidora los huevos con azúcar y la esencia de vainilla hasta que doblen su volumen. Añadimos la nata y aceite y mezclamos suavemente.
2. En un bol a parte mezclamos la harina y la levadura y la tamizamos para que no haya grumos.
3. Ponemos la harina y la levadura en el primer bol y lo mezclamos despacito.
4. Desmoldamos el bizcocho y le ponemos azúcar glas por encima.
5. Ponemos la mezcla en un molde engrasado y lo horneamos 30 minutos.
6. Dejamos enfriar y ya está listo para comer.
7. Esperamos a que se enfríe un poco.

**Fuente:** elaboración propia

- ¿Esta receta es de bizcocho de chocolate?
- ¿Crees que siguiendo las instrucciones paso a paso conseguiremos nuestra receta?
- ¿Es importante seguir paso a paso las instrucciones? ¿Por qué?
- ¿Se tiene que ser claro y conciso a la hora de dar órdenes? ¿Por qué?

Tras la reflexión sobre la receta, los aprendices deberán reconstruir la receta aportando los elementos que creen que están elididos o equivocados. Esta actividad se realizará en el cuaderno electrónico y en parejas. Además, tras haber extraído las conclusiones estas se pondrán de relieve en el conjunto del grupo clase.

### Actividad 3

Para finalizar y completar esta primera fase de activación, esta propuesta tiene como uno de sus puntos importantes la interdisciplinariedad de las asignaturas lingüísticas. Por ese motivo, resulta relevante promover la reflexión metalingüística mediante las asignaturas de catalán e inglés.

Esta actividad se plantea para que se trabaje cada texto instructivo en su asignatura correspondiente. Se facilitarán los enlaces a 3 recetas de cocina, cada una en una de las lenguas (español, catalán e inglés). Además, se propondrán recetas típicas de alguna de las regiones en las que se habla dicho idioma para, de ese modo, introducir el componente cultural de forma indirecta. Con cada uno de los profesores se realizará un pequeño análisis de cada uno de estos textos.

A partir de este análisis, los estudiantes deben reflexionar y rellenar una tabla, cada una en la lengua correspondiente, con preguntas sobre las características que presenta la receta de cocina como, por ejemplo, las dos partes que presenta su estructura (los ingredientes y el procedimiento), las formas verbales, el vocabulario especializado, etc. Esta actividad se realizará en parejas y cada uno de los componentes del equipo deberá incluir el análisis de los textos en las tres lenguas en el cuaderno electrónico de castellano para, después, realizar la comparativa en clase de Lengua castellana.

Catalán: [https://www.receptes.cat/recepta2395/sopes\\_mallorquines](https://www.receptes.cat/recepta2395/sopes_mallorquines)

Inglés: <https://www.jamieoliver.com/recipes/fish-recipes/fish-chips-and-mushy-peas/>

Español: <https://www.hogarmania.com/cocina/recetas/sopas-cremas/200712/gazpacho-andaluz-841.html>

Para el análisis de las diferentes recetas de cocina, se utilizarán cuestionarios. El siguiente es el modelo que se utilizaría en Lengua castellana y en el que se basarían los profesores de las otras asignaturas para componer el suyo en sus respectivas lenguas.

Preguntas	Respuestas
¿Qué formato presenta?	
¿Cómo se secuencian las instrucciones?	
¿Cómo es el lenguaje?	
¿Qué formas verbales se utilizan?	
¿Cómo se enumeran las instrucciones?	
¿Qué tipo de vocabulario se utiliza?	

**Fuente:** elaboración propia

Una vez realizados los análisis de las diferentes recetas, en la asignatura de Lengua castellana el profesor se valdrá de esta tabla para realizar la comparativa con las de los otros idiomas. Como se observa esta tabla es mucho más sintética que la anterior, ya que se busca que el resultado sea mucho más visual.

Preguntas	Catalán	Inglés	Español
¿Tienen un formato especial?			
¿Las instrucciones están bien secuenciadas?			
¿El lenguaje es claro y directo?			
¿Se utilizan el modo imperativo, imperativo plural, infinitivo o impersonal?			
¿Se utilizan marcas gráficas para enumerar?			
¿El vocabulario es especializado?			

**Fuente:** elaboración propia

Al analizar en parejas las diferentes recetas y contestar las preguntas, se busca que, mediante la comparativa de la misma tipología en diferentes lenguas, reflexionen sobre las características propias del texto y sus particularidades en cada una de las tres lenguas y sean capaces de extraer, de forma inductiva,

algunas de las características del texto instructivo. Con ello, se busca que, poco a poco, sean capaces de ir construyendo textos instructivos en las otras dos lenguas.

Tras el análisis y la reflexión sobre los diferentes textos, se unirán a con otra de las parejas para poner en común los resultados. Finalmente, un portavoz de cada grupo de cuatro alumnos expondrá a toda la clase las conclusiones a las que han llegado y se realizará en la pizarra, entre todos, un esquema que recoja todas estas cuestiones.

#### Actividad de ampliación

Al haberse centrado mucho esta primera fase en la receta de cocina como texto instructivo, una buena forma de mostrar otro tipo de instrucciones, mucho más narrativas e introduciendo el componente literario en el aula, es el uso de los textos de Julio Cortázar Instrucciones para subir una escalera<sup>9</sup> e Instrucciones para llorar.<sup>10</sup>

Al tratarse de dos textos que pueden resultar de difícil comprensión para los estudiantes, se les dará la opción de elegir con cuál quieren trabajar. Antes de trabajar con ellos, se les presenta únicamente los títulos y, en gran grupo, se hace una pequeña lluvia de ideas sobre lo que les sugieren estas expresiones o lo que esperan estos textos.

Tras este primer contacto con el título, se forman parejas y cada una deberá leer uno de los textos. Tras la lectura, deben buscar una pareja que haya leído el otro texto y deben explicarle, de forma oral y siguiendo el modelo de los cuentos, cómo es el proceso de llorar o de subir una escalera. Finalmente, cada una de las parejas debe valorar si el otro grupo les ha explicado el proceso de forma correcta y comprensible.

De esta manera, los aprendices se empiezan a dar cuenta de la importancia de aportar instrucciones de manera clara y de expresarse de una forma correcta y adecuada a lo que el interlocutor requiere. Además, ven una

---

<sup>9</sup> Disponible en <https://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-subir-una-escalera/>

<sup>10</sup> Disponible en <https://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-llorar/>

forma diferente de aportar instrucciones, mucho más literaria y se fomenta la expresión oral.

## **2. Fase de consolidación de contenidos**

Tras la primera fase de activación de conocimientos previos es necesaria una fase de consolidación de contenidos antes de adentrarse en el proceso de escritura en sí mismo.

Esta parte es la más subjetiva y más abierta de la propuesta, dado que el profesor, tras la recopilación de conocimientos previos, tiene que valorar las necesidades y carencias del grupo y, a partir de ahí, proponer las actividades que mejor se adhieran a los objetivos marcados.

En el caso de esta propuesta, esta fase no se desarrollará con la pertinente secuencia de actividades, ya que esta requeriría de gran extensión, pero sí que se desarrollará en cada uno de los apartados una actividad de muestra. Además, en este TFM se prefiere centrar los esfuerzos en el proceso de escritura y desarrollar otros apartados como pueden ser la activación de conocimientos previos, la fase de escritura y la evaluación que crear una secuenciación de actividades para trabajar las diferentes características del texto instructivo.

Para que esta propuesta mantenga una orden y una estructura lógica y desarrollada, en vez de realizar una secuenciación completa para este apartado, se realizará un esbozo en el que se expliquen qué tipo de actividades se pueden llevar a cabo para trabajar cada uno de estos epígrafes. Finalmente, en cada uno de los apartados se propondrá que se trabaje con un tipo diferente de texto instructivo y se fomentará la interdisciplinariedad como ha ocurrido en actividades anteriores.

### **Título**

El título, en cualquier clase de escrito, es una de las partes más importantes, ya que es, en la mayoría de los casos, el primer contacto que tiene

el lector con el escrito. El título tiene que ser explícito y acorde con el contenido del texto y, en consecuencia, claro, breve y conciso.

### Actividad 1

El Lengua castellana, para trabajar la importancia del título en el texto instructivo, se propone que los aprendices analicen en parejas un título proporcionado y redacten individualmente el consiguiente texto instructivo que lo acompañaría, en su cuaderno electrónico. Esta actividad se basará en las *instrucciones para juegos*, de modo que se les aportará el título de un juego conocido y ellos deberán redactar las instrucciones pertinentes.

Esta actividad requiere de la participación de las otras asignaturas, ya que puede resultar una de las partes más importantes del texto instructivo y debe trabajarse en las tres materias lingüísticas. Para que no se repitan el tipo de juegos en las tres asignaturas, en castellano se basarán en juegos deportivos. Los estudiantes deberán escoger un juego de este tipo y, a partir del título, desarrollar las instrucciones pertinentes. Un ejemplo, es el siguiente:

**Título: Baloncesto**

En catalán, pueden realizar el mismo ejercicio que realizarán en Lengua castellana, pero a partir de juegos populares, por ejemplo, de los territorios de lengua catalana. De ese modo, también se introduce el componente sociocultural. Dicha actividad se puede realizar en parejas y el profesor puede determinar dónde se realiza, no es necesario que se haga en el cuaderno electrónico de Lengua castellana.

Referente a inglés, lo que deberán hacer los estudiantes es crear un texto instructivo a partir de un juego de mesa real. Una vez elaboradas las instrucciones del juego de mesa deberán intercambiarlo con otros estudiantes y estos deberán ponerle el título correspondiente. En este caso, esta actividad se realizará en papel porque necesita ser intercambiada. Un ejemplo podría ser el siguiente:

**Title: Chess**

**Basic Play:**

Players take turns to move a piece of their own colour. White moves first. Each piece is moved according to different rules but no two pieces can occupy the same square. If a piece moves and the square is occupied by an opposing piece, the opposing piece is "captured" and is removed from the board. When a piece is moved to a position that attacks the square occupied by the opponent's King, the King is in "check" and the player who moved the piece must clearly say "check".

La corrección de los textos se realizará entre pares. Cada pareja corregirá el escrito de otro de los grupos y en caso de dudas deberán preguntar al profesor.

Finalmente, en cada asignatura se pueden leer en voz alta algunos de los textos instructivos propuestos y los estudiantes deberán debatir y decidir cuál creen que es el que mejor explica lo que es el juego.

Con esta actividad se busca que los aprendices vean la importancia que tiene un título acorde con el texto que plantea. Además, al proponer la actividad de forma interdisciplinar se promueve tanto la comprensión como la expresión escrita en diferentes lenguas.

## **La secuencia lógica**

### Actividad 1

Todo escrito debe tener una secuencia lógica y un orden, sobre todo, el texto instructivo, ya que si alguno de los pasos que propone no se sigue al pie de la letra probablemente el resultado final no sea el deseado.

Para trabajar la secuencia lógica del texto, se propone una actividad que se basa en fragmentar un texto instructivo y crear grupos de 5 o 6 estudiantes. Se debe dar una parte del texto instructivo a cada uno de los alumnos que lo deberá leer, entender y memorizar. Después, sin mirar el fragmento, deben explicar a sus compañeros qué decía y ellos deben resumirlo de forma breve en

una oración y escribirlo en un papel. Tras haber conseguido la información, en grupo tienen que reconstruir el texto instructivo en su forma original.

Limpia el terreno donde vas a plantarlo de raíces y piedras. Después haz el hoyo con una profundidad de dos veces las raíces del árbol. Deja varios metros entre los árboles.
Si el árbol está en una maceta o bolsa sácalo antes de plantarlo y verifica que el agujero es suficiente profundo y no quedan raíces fuera.
Elige el árbol que quieres sembrar teniendo en cuenta el clima del lugar en el que vives y las características de la tierra donde vas a plantarlo.
Rellena el hoyo con tierra, presiónalo suavemente y agrega agua para humedecer la tierra y abono.
Escoge el lugar donde vas a sembrarlo, lejos de estructuras. Si tienes un jardín o un huerto siempre es más idóneo, pero cuidado que no tape el sol a las verduras.

**Fuente:** elaboración propia

Esta actividad solo se plantea en la asignatura de Lengua castellana porque se considera que el proceso de elaboración de una secuencia lógica para el texto instructivo es el mismo en las tres lenguas, por lo que solo es necesario trabajarlo en una de ellas.

### **Instrucciones claras y precisas**

Los textos instructivos se caracterizan por que las instrucciones que aportan son sencillas, claras y concisas y conforman el cuerpo principal del escrito instructivo.

Como en la fase anterior se han mencionado los cuentos de Cortázar como una actividad complementaria, este es un buen momento para trabajar con esta clase de texto si no se han trabajado con anterioridad, aunque aquí se propone manejarlos de una manera diferente a las actividades de activación de conocimientos.

Resultan un buen modelo para trabajar las instrucciones claras y precisas dado que las directrices que se proporcionan tanto Instrucciones para llorar como Instrucciones para subir una escalera distan mucho del modelo convencional,

tienen una estructura propia y diferente y, además, estamos hablando de un género narrativo como es el cuento corto.

### Actividad 1

La actividad se realizará en parejas y consistirá en analizar la mitad de los grupos uno de los dos textos de Cortázar y la otra mitad el otro. En primer lugar, los estudiantes deberán extraer las características del relato corto que se adecuan al texto instructivo para, después, ponerlo en común con el resto del grupo de clase. De ese modo, realizan un análisis profundo del texto y tienen que ser capaces de extraer los puntos necesarios para la realización del siguiente paso. A partir de ahí, cada grupo tendrá que convertir dicho cuento en un texto instructivo, siguiendo las características propias de esta clase de tipología textual. Finalmente, tendrán que inventar un cuento corto, siguiendo el modelo expuesto, en catalán, o en caso de que lo soliciten en inglés, en el que den las instrucciones para llevar a cabo diferentes estados de ánimo. Esta actividad se realizará en cartulinas de colores que después se colgarán por la clase.

Toda la actividad se realizará en clase de Lengua castellana, pero como en la última parte deben crear su cuento instructivo en catalán, o si alguno opta por inglés, una vez finalizado se les entregarán a los profesores de las otras disciplinas para que los corrijan.

### **Uso de diferentes formas verbales**

En la elaboración de los textos instructivos es importante saber a qué tipo de público van dirigidas las instrucciones. En castellano existen múltiples formas verbales con las que indicar instrucciones y el uso de una u otra dependerá tanto del objetivo del escritor como del tipo de público al que va dirigido, mientras que en las otras asignaturas lingüísticas puede que las formas verbales utilizadas sean más concretas.

## Actividad 1

Para promover manejo de diferentes usos verbales, esta actividad se valdrá de un texto instructivo centrado en la *prevención de riesgos y desastres*.

### **Para evitar riesgos que pueden provocar un incendio forestal.**

1. No arrojar cigarrillos ni fósforos al suelo.
2. No encender fuego en el monte en épocas de riesgo.
3. Si se va a hacer una quema, solicitar la autorización oportuna.
4. En época de riesgo, no utilizar maquinaria agrícola o forestal que pueda generar incendios.
5. Cumplir con las restricciones de acceso a zonas forestales en épocas de riesgo.
6. Extremar las precauciones si se emplea fuego en las actividades agrícolas.
7. Si se divisa un incendio, avisar de manera inmediata al 112 o al teléfono de emergencia.
8. En época de riesgo, no utilizar herramientas que puedan generar chispas.
9. No arrojar basuras fuera de los contenedores habilitados.
10. Por último, recordar que el 95% de los incendios forestales se deben a la acción humana.

Para poner en práctica estos conceptos, se aportará a los aprendices un texto con una forma verbal determinada, en este caso, infinitivo. Individualmente, deben adaptar el texto dos de las formas verbales que se utilizan para los textos instructivos. Tras ello, se lo intercambiarán con otro estudiante y realizarán la revisión juntos. Después, en parejas, deberán reelaborar el texto instructivo en inglés y catalán utilizando las formas verbales concretas de cada una de las lenguas. Los textos elaborados se realizarán mediante un documento de Google Docs y se compartirán con los profesores de cada una de las tres asignaturas lingüísticas.

Tras la escritura, se hará una breve reflexión en gran grupo de cómo ha ido la actividad y qué conclusiones han podido extraer de ella.

Esta actividad se realizará en la clase de Lengua castellana, aunque los textos serán entregados a los profesores de las otras especialidades para su corrección y realizar los comentarios pertinentes a los estudiantes.

## Gráficos e ilustraciones

Las ilustraciones son otra de las características de muchos textos instructivos. La introducción de imagen como ilustración del texto escrito o, simplemente, apoyo visual es otro de los puntos que se debe trabajar con los estudiantes.

### Actividad 1

Para empezar la actividad, se propondrá que los alumnos, en pequeños grupos, reflexionen si creen que son importantes las imágenes para acompañar textos escritos. A partir de la reflexión pueden surgir temas como, por ejemplo, la importancia de la imagen en los textos publicitarios. Lo que se pretende con esta reflexión es fomentar su espíritu crítico y poder ir introduciendo, de manera muy superficial, otras tipologías textuales. Tras esta primera reflexión general, se les preguntará si creen que la imagen es importante para los textos instructivos y si, en general, ellos se encuentran con algunos de estos textos y si van acompañados de imágenes o no.

Una vez creada la conciencia de la importancia de la imagen en el texto instructivo electrónico, se propondrá una actividad creativa en la que, por parejas, deberán ilustrar un tipo de texto instructivo, pero sin incluirle texto, solo imagen. Para ello, deberán realizar búsqueda de imágenes en internet y realizar una presentación de diapositivas con Power-Point o similar en el que cada diapositiva refleje una instrucción. Al acabar las ilustraciones, deberán compartir su Power-Point a otra pareja y esta, a partir de los dibujos, deberá reconstruir por escrito el texto instructivo en el mismo Power-Point. Finalmente, se proyectarán algunos de los resultados y se debatirá sobre el resultado.

Otra posibilidad para esta actividad es que a cada pareja se le otorgue un número al azar del uno al tres (suponiendo que haya 15 parejas serán 5 parejas con cada número) y que según el número que les haya tocado deban reconstruir el texto instructivo a partir de las imágenes o en castellano o en catalán o en inglés. Después se puede hacer una corrección y revisión en cada una de las asignaturas de los textos en parejas.

### 3. Fase de escritura

Una vez realizada la activación de conocimientos previos y la introducción de la teoría y de los nuevos conceptos sobre el texto instructivo, a partir de las actividades presentadas, es el momento de que los aprendices creen sus propios textos instructivos. Toda la fase de escritura se realizará en la asignatura de Lengua castellana y en español.

Para llevar a cabo la escritura que se propone, en la que se incluye en uso de las TIC y la escritura colaborativa en red será necesario: un ordenador para cada alumno, conexión a internet, una disposición adecuada del aula (juntando las mesas de 3 en 3 para que los estudiantes puedan interactuar fácilmente) y grupos, preferiblemente, de 3 personas. Para que todos se involucren en el proceso de escritura del texto instructivo, se establecerá la obligatoriedad de que cada aprendiz escriba secuencialmente entre 150-200 palabras, por lo que escribirá lo que le corresponde y a su vez deberá revisar lo escrito por el compañero para que el escrito mantenga una lógica. Una vez acabado el escrito, todo el grupo revisará el texto.

Como puede que sea la primera vez que los aprendices utilizan Google Docs, el profesor deberá realizar una breve introducción de cómo funciona la hoja de Word y cómo se pueden incluir diferentes miembros en el mismo documento para poder trabajar todos al mismo tiempo. Para ello, los aprendices podrán utilizar la cuenta de Gmail o de correo electrónico corporativa de la escuela<sup>11</sup> en caso de que dispongan de ella o sino podrán crear una cuenta de Gmail propia.<sup>12</sup>

Para la elaboración del texto instructivo, se presenta una situación comunicativa verosímil, teniendo en cuenta la importancia de que el aprendizaje resulte significativo. Además, en las fases anteriores se han aportado modelos

---

<sup>11</sup> Algunos institutos de las Islas Baleares están incluidos dentro de diferentes proyectos que favorecen el uso de las TIC y facilitan a los aprendices diferentes herramientas como, por ejemplo, el IES Joan Alcover con el Proyecto a21.

<sup>12</sup> Para poder abrir una cuenta de Gmail legalmente hay que tener un mínimo de 13 años. Los estudiantes de 1º de ESO pueden tener 12 años durante el primer trimestre, por lo que habría que asegurarse de que todos tuvieran acceso para poder realizar la actividad.

suficientes para que puedan, en caso de que lo requieran, elaborar su propio caso práctico.

**Caso práctico:** A tu hermano/a pequeño le han regalado su primera Tablet para que pueda jugar y comunicarse con la familia por correo electrónico, dado que aún no tiene edad para utilizar las redes sociales y no tiene móvil. El problema es que no sabe utilizarlo y te ha pedido que le escribas las instrucciones para poder hacerse una cuenta de Gmail y poder enviar correos electrónicos a sus primos, ya que si solo se lo dices o se lo haces tú no se acordará y quiere ser autónomo y poder hacerlo sin ayuda.

**Ejercicio:** En grupos de 3, como máximo, escribe las instrucciones de cómo hacer una cuenta de Gmail y cómo escribir y enviar un correo electrónico para que tu hermano/a pueda comunicarse con sus primos que viven en Noruega y vienen todos los años a veranear a Mallorca. Ten en cuenta lo visto durante las sesiones anteriores respecto a las características del texto instructivo, el destinatario, etc. Para ello, utiliza un documento colaborativo de Word en el que participéis todos los miembros del grupo e incluye al profesor en él.

En caso de que los estudiantes quieran autonomía y cambiar el supuesto, el profesor les dará la oportunidad de hacerlo, siempre y cuando lo consulten con él, le presenten una idea original y creen un caso para llevar a cabo el texto instructivo.

El supuesto caso que se plantea está enfocado para que, a partir del texto instructivo, también se trabaje o se revise otro tipo de texto como es el correo electrónico. Con ello, se muestra la versatilidad de la propuesta para poder incluir y trabajar otros contenidos dentro de la misma, aunque en este caso solo se hará hincapié y se evaluará el texto instructivo.

## **A) Preescritura**

### **Planificación**

Antes de comenzar toda redacción debe haber una reflexión y una planificación previa por parte de los estudiantes en la que se hagan preguntas generales sobre cómo van a enfocar su escrito.

## Actividad 1

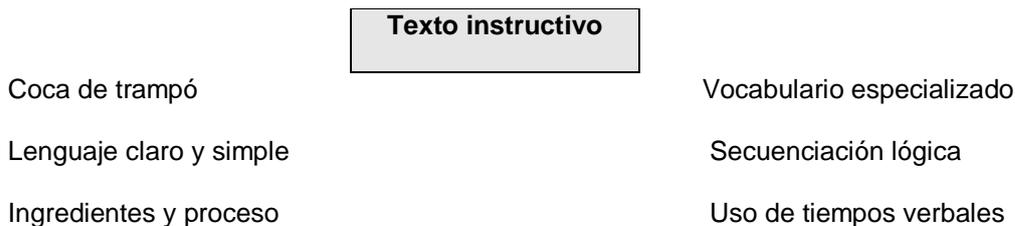
Para llevar a cabo este primer paso y antes de proponer el supuesto caso práctico, se propondrá en gran grupo, a partir de la teoría vista en las fases anteriores, una lluvia de ideas centradas en preguntas que se pueden hacer antes de comenzar a escribir su texto instructivo. Esta lluvia de ideas también servirá al profesor para observar si el trabajo previo ha dado resultado porque las preguntas que surjan deben hacer referencia a las características generales de los textos instructivos.

Ejemplos de preguntas que pueden surgir son:

- ¿Qué clase de texto instructivo será?
- ¿A qué público irá dirigido?
- ¿Qué estructura tendrá?
- ¿Cómo será el lenguaje utilizado?
- ¿Qué vocabulario se utilizará?

## Actividad 2

Una vez recopiladas las posibles preguntas, se expondrá el supuesto caso y se les dará la opción de crear el suyo propio siempre con el visto bueno del profesor. Una vez de acuerdo el grupo con el caso con el que van a trabajar, los diferentes equipos tendrán que realizar, de forma conjunta y en la misma hoja de Word colaborativo en la que van a redactar el texto instructivo, un pequeño mapa mental en el que se dé respuesta a las diferentes preguntas que habrán ido surgiendo y que crean que son importantes para llevar a cabo su texto. Un ejemplo de mapa mental para una receta de cocina sería:



### Actividad 3

Una vez tengan una idea general de lo que van a trabajar y cómo, teniendo en cuenta que disponen de ordenadores e internet deberán realizar una búsqueda de los pasos a seguir para abrir una cuenta de Gmail, si es posible que la pueda abrir, si necesita algún tipo de consentimiento, qué funciones que no conocen tiene, etc. Por ese motivo, es importante, antes de empezar a escribir, informarse y ser crítico respecto al tema a tratar. Además, encontrar diferentes ejemplos en los que basar el escrito puede resultar de mucha ayuda para, finalmente, realizarlo con éxito.

En resumen, con estas primeras actividades, primero en gran grupo y después en pequeños equipos lo que se pretende es que capten la importancia que tiene una buena planificación y reflexión antes de la escritura de cualquier texto. Resulta recomendable que, ya que trabajan con ordenadores y disponen de conexión a la red, se les otorgue cierto tiempo para realizar búsquedas de información y ejemplos para poder completar su mapa mental y así obtener una visión más amplia de lo que vendrá a ser su escrito.

## **B) Escritura**

### **Redacción**

#### Actividad 1

Antes de empezar con la escritura del texto final, resulta importante realizar una pequeña recopilación de lo que se ha visto hasta el momento para que los alumnos sean conscientes de qué debe incluir su texto instructivo.

Para ello, les propondremos una pequeña competición con su grupo en la que deberán revisar lo visto hasta el momento y extraer, de forma muy breve, 5 características o puntos que no deben faltar en sus escritos o a los que deben estar atentos. El grupo de tres que sea más rápido y conteste de forma correcta recibirá un pequeño obsequio por parte del profesor. Después, en gran grupo, se completará lo expuesto con las aportaciones de otros grupos. Para finalizar,

deberán escribir en su Word colaborativo todas las características o puntos que deben tener en cuenta y no olvidar a la hora de realizar el escrito.

Esta actividad es importante para recuperar con los alumnos los nuevos conocimientos que hemos ido trabajando a lo largo del proyecto, ya que al no estar acostumbrados a este proceso la tendencia es no volver a revisar los apuntes antes de empezar a escribir por lo que, en muchas ocasiones, no se acuerdan de lo trabajado anteriormente y el texto carece de solidez.

Finalmente, una vez acabada la planificación del texto, se realizará la escritura de los diferentes textos instructivos en el documento colaborativo de Word en el que ya habrán empezado a trabajar de forma conjunta con el mapa conceptual. Para esta parte del proceso, no se propondrán más actividades, ya que la escritura del texto instructivo es la actividad en sí misma.

La función del profesor mientras se lleva a cabo la escritura del texto instructivo es la de revisar cómo está trascurriendo el trabajo, solucionar las diferentes dificultades técnicas y lingüísticas que les puedan ir surgiendo a los estudiantes e ir evaluando a los diferentes grupos mediante técnicas de observación, ya que no solo se valora el producto final en esta propuesta, sino todo el proceso de escritura.

## **C) Postescritura**

### **Revisión**

Uno de los principales problemas de los aprendices a la hora de escribir de los aprendices es la falta de revisión de los escritos. Para muchos de ellos, la redacción de un texto se limita únicamente a la escritura en sí misma, pero sin una preparación previa ni una revisión continua de los diferentes bocetos que van realizando. Por ese motivo, en muchas ocasiones nos encontramos con textos en que las ideas no siguen un orden lógico, faltan conectores textuales, la estructura no es la adecuada o carecen de sentido.

Para que sean conscientes de la constante revisión textual, se propondrá una actividad centrada en la corrección basada en las características del texto instructivo y la ortografía.

### Actividad 1

Antes de proponer la actividad, puede ser de ayuda, tanto para los estudiantes como para el profesor, realizar un cuestionario KPSI,<sup>13</sup> centrado en los aspectos que resultan más dificultosos para los aprendices. Esta actividad se realizará en el cuaderno electrónico, para que reflexionen sobre sus puntos fuertes y débiles en torno a la corrección. Esta herramienta permite a los estudiantes ser críticos y darse cuenta sobre sus capacidades y al profesor porque puede detectar estudiantes que pueden tener dificultades en ese aspecto. Una vez acabada esta simple actividad, se le entregarán los cuestionarios al profesor de castellano.

#### Contenidos:

- Sé acentuar las palabras agudas, las llanas y las esdrújulas correctamente.
- Sé cuándo las palabras llevan b/v, ll/y, g/j o h.
- Sé cuándo utilizar punto, coma, dos puntos, punto y coma, etc.
- Sé cuándo separar diferentes ideas.
- Sé cómo debe estructurarse el texto instructivo
- Sé qué tipo de verbos se utilizan para los textos instructivos

#### Resultados:

- No lo sé
- En algunos casos
- Casi siempre lo aplico, pero tengo descuidos
- Siempre lo aplico correctamente.

**Fuente:** elaboración propia

---

<sup>13</sup> Instrumento de evaluación que permite que el estudiante analice su propio proceso de aprendizaje, sus carencias y sus virtudes.

## Actividad 2

Una vez los estudiantes han realizado el cuestionario se propondrá otra actividad para que tomen conciencia de la importancia de la revisión y la corrección. Cada grupo de trabajo deberá analizar el siguiente texto instructivo, revisarlo y apuntar los diferentes errores que encuentren. Esta actividad se deberá incluir en el cuaderno electrónico. Después se pondrán en común en gran grupo y se debatirá sobre la importancia de la constante revisión de los diferentes bocetos que se van redactando.

**Titulo****MAteriales:**

no tienes que usar nada

**Ingredientes:****Instrucciones:**

1. Elige al jugador que lo yeva.
2. Los demás jugadores se colocan detrás del jugador que mira la pared.  
Mirando a la pared tiene que decir, en voz muy alta 1-2-3 patito inglés
3. El jugador que lo lleba debe ponerse mirando a la pared
- 5 Entonces nosotros podemos movernos hasta que se da la vuelta. Cuando se gira si observa que alguien está en movimiento dice su nombre.
7. Si dice el nombre...
8. Si se consigue llegar a la pared sin ser eliminado se gana el juego.
9. Si ganas el jugo te conviertes en el que lo lleva

**Fuente:** elaboración propia

## Actividad 3

Una vez llevado a cabo el análisis, la detección de errores y la puesta en común del ejercicio anterior, se vuelve al proceso de escritura y a la revisión del texto instructivo creado por cada equipo de trabajo. Cada grupo debe elegir a un revisor. Todos los grupos, deben dar acceso a un revisor de otro grupo a su documento y este deberá rellenar un pequeño cuestionario que les entregará y

que le servirá al grupo de trabajo para ver qué errores están cometiendo con más frecuencia y cómo pueden mejorar el escrito. De este modo, al no concretar los errores observados sino al resultar más generales, provoca que el texto sea revisado primero por el revisor, y que después el grupo tenga que realizar varias revisiones para mejorar su escrito.

Preguntas	Sí	No
¿Siguen el formato característico?		
¿Los pasos están bien detallados y siguen un orden?		
¿Es adecuado al destinatario?		
¿Tienen faltas de ortografía?		
¿Es comprensible?		
¿El lenguaje es claro y directo?		
¿Utilizan marcas gráficas como guiones o números?		
¿El vocabulario es especializado?		

**Fuente:** elaboración propia

Finalmente, a partir del cuestionario realizado por el revisor, el grupo deberá debatir cómo se puede mejorar su trabajo, detectar los errores que pueda haber y proponer soluciones para ello por lo que se fomentará el debate y la negociación y se dará relevancia al proceso de revisión tanto propio como ajeno.

### Reescritura

Tras analizar el cuestionario con los errores y reflexionar y debatir sobre ello, el grupo de trabajo debe modificar, corregir, y reevaluar su texto de forma que se ajuste lo máximo posible al resultado final deseado.

Para fomentar la reescritura de una forma lógica se apostará por mostrar a los alumnos el proceso de reescritura mediante un texto propio del profesor para que vean la importancia de la reescritura no solo en escritores principiantes, sino también en escritores expertos. Además, al observar que el profesor en sus escritos también reescribe es una forma de darle relevancia a esta fase ya que

los aprendices pueden verte como uno de los modelos de escritor más cercano a ellos.

### Actividad 1

#### *Puesta en situación:*

Para el ochenta cumpleaños de mi abuelo, la familia decidió celebrarlo en uno de los restaurantes de Andratx, el pueblo de donde es él. El restaurante era Can Paco, pero como sabíamos que muchos de los invitados no sabían dónde estaba, decidimos hacer invitaciones y enviarlas por correo electrónico:

Hola a todos amigos y familia,

Os escribo este correo electrónico para invitaros a mi fiesta de 80 cumpleaños. La fiesta se celebrará el 16 de febrero en el restaurante Can Paco de Andratx. Por si no sabéis dónde está, al entrar a Andratx tenéis que dirigiros hacia el centro del pueblo en dirección al castillo de Son Mas. Una vez que lleguéis al castillo tenéis que tomar la rotonda por la segunda salida, camino a Sa Coma. En 2 minutos llegaréis al restaurante que queda a mano derecha y está señalizado.

Venid con hambre que se come bien.

Un abrazo fuerte,

Tomeu

**Fuente:** elaboración propia

Una vez mostrado el primer texto, de 3 en 3, deberán debatir unos momentos si creen que el texto es correcto o no, en qué es mejorable, si las instrucciones son claras, etc. Después un portavoz de cada grupo aportará las ideas principales que han extraído y se pondrán en la pizarra. Después en gran grupo se debatirán las diferentes aportaciones.

Tras el primer debate, se expondrá que, una vez realizada la consulta y la revisión con el abuelo y la abuela, la invitación pareció demasiado informal y las instrucciones para llegar no resultaban del todo claras. Por ese motivo, debía reescribir.

Estimada familia y amigos,

Escribo este email porque para mí sería un placer invitaros y reunirnos todos por mi 80 cumpleaños. La fiesta se celebrará el día 16 de febrero en el restaurante Can Paco de Andratx.

Instrucciones para llegar:

1. Id por la carretera principal de Andratx hasta el centro del pueblo en dirección al ayuntamiento (Castillo Son Mas).
2. Al llegar al castillo tomad la segunda salida de la rotonda en dirección a Sa Coma.
3. Continuar por la carretera unos dos minutos.
4. Girad a mano derecha cuando encontréis la señalización.
5. Si no encontráis el restaurante utilizad Google Maps o llamadnos por teléfono.

Un fuerte abrazo y espero veros a todos.

Tomeu

**Fuente:** elaboración propia

Una vez mostrado el texto reescrito, de forma individual tendrán que detectar los cambios que se han llevado a cabo y en gran grupo se debatirá por qué creen que se han realizado dichos cambios. Esta actividad se realizará de forma oral en la clase de Lengua castellana y con ella se busca que los aprendices se den cuenta de la importancia de la revisión y la reescritura de un texto para mejorarlo.

Finalmente, tras hacer patente la necesidad de revisión y reelaboración del texto continuamente como forma de mejora del escrito final, los aprendices deberán reelaborar o reescribir sus borradores. Para ello, se podrán valer de las recomendaciones que les habrá aportado el cuestionario realizado por el revisor del otro grupo y por sus propias revisiones. Para la reelaboración necesitarán negociar qué elementos deben modificarse para poder mejorar el escrito y cuáles no es necesario.

## **Publicación**

Para la publicación existen una gran cantidad de posibilidades, tanto en formato digital como de forma tradicional en papel. La publicación de los textos de un modo u otro depende de las preferencias del profesor o el fin que van a tener los diferentes textos instructivos de los estudiantes.

Esta propuesta se finalizará con la exposición, de forma oral, por parte del grupo del texto creado que será evaluado tanto por el profesor como por lo compañeros. Por ese motivo, los estudiantes deberán elaborar una presentación para su posterior exposición. Para ello, se proponen dos herramientas electrónicas de fácil uso como son Publisher o Power Point o la posibilidad de hacerlo de forma más tradicional en cartulina. Las diferentes opciones de publicación y presentación del texto se ven supeditadas al hecho de que algunos de los programas son de pago y al criterio del profesor.

Los estudiantes deberán, en un máximo de 5 minutos y de forma oral, explicar de qué trata su texto instructivo, qué partes tiene, qué dificultades han encontrado, etc.

### **4. Fase de evaluación del proceso de escritura**

La evaluación es la última fase de esta propuesta y se realizará al finalizar la escritura del texto instructivo. Para muchos de los estudiantes, la evaluación y la nota que se les otorgue por su escrito resulta lo más importante y, en muchas ocasiones, lo único relevante de la práctica, por encima, incluso, del propio proceso de aprendizaje.

Por ese motivo, los estudiantes deben sentirse partícipes de su propia evaluación y la de sus compañeros y ver que no se trata solo una tarea vinculada al profesor. Para ello esta propuesta se vale de tres formas diferentes de evaluación:

### **Heteroevaluación:**

**Evaluación inicial:** la fase de activación de conocimientos servirá al profesor para realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos previos que poseen los estudiantes y, de esa forma, poder orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo, en la segunda fase hacia las necesidades que detecte de la clase en general y si es conveniente de algunos aprendices en particular.

**Evaluación del proceso:** la mejor forma de que el profesor pueda evaluar el proceso de escritura, sin interferir directamente y aportándoles la autonomía necesaria, es mediante la observación. De este modo, el profesor puede detectar de forma más sencilla las dificultades que puedan surgir, además de analizar si el proceso de escritura se lleva a cabo de una forma correcta. Para ello, se valdrá de una rúbrica (Anejo 1).

**Evaluación final:** con la evaluación final, el profesor analizará si el proceso de enseñanza/aprendizaje de escritura ha cumplido con las expectativas planteadas previamente y evaluará el texto final mediante una rúbrica de evaluación (Anejo 2). Además, al tratar la interdisciplinariedad los profesores de las otras asignaturas lingüísticas también deben evaluar cómo se han trabajado los diferentes contenidos relativos al texto instructivo en sus aulas mediante una rúbrica (anejo 5).

### **Coevaluación:**

**Evaluación entre iguales:** Para que los estudiantes se sientan partícipes y tomen conciencia de la importancia de todo el proceso y sean críticos con ellos mismos y sus compañeros, deberán evaluar en diferentes momentos el trabajo de sus compañeros y, de ese modo, aportar retroalimentación casi inmediata. La primera evaluación la realizan al revisar los textos de sus compañeros durante la fase de revisión, aunque esta parte no se califica. El otro momento en el que evalúan a sus compañeros es durante la exposición. Para ello, se valdrán de una rúbrica (Anejo 3). La experiencia afirma que, en muchos de los casos, al estudiante tomar el rol del profesor en algo que para ellos resulta tan importante

como es la evaluación, se toman este proceso de forma muy seria y resultan ser muy críticos tanto con su trabajo como con el de sus compañeros.

### **Autoevaluación:**

**Evaluación del propio proceso y resultado:** resulta una buena forma de hacer que el estudiante reflexione y sea crítico tanto con su trabajo con cómo lo ha llevado a cabo. En esta propuesta se propone constantemente una reflexión sobre el proceso y finaliza con una autoevaluación en la que el estudiante aportara su visión de cómo se ha sentido y hasta qué punto cree que ha cumplido con sus expectativas de aprendizaje y esta quedará plasmada mediante una rúbrica de autoevaluación (Anejo 4).

### **3.4. Evaluación dentro del trimestre**

Como se ha mencionado durante el trabajo, esta propuesta didáctica se centra en uno de los contenidos del bloque 2 “Comunicación escrita: leer y escribir” del currículo de Lengua castellana y literatura y evalúa el proceso de escritura, mediante diferentes métodos de evaluación y teniendo en cuenta el trabajo realizado en todas las asignaturas lingüísticas.

Por ello, dada la importancia que se le otorga a esta propuesta didáctica y el peso a nivel de horas que ocupa, un poco más de un tercio del trimestre, el porcentaje que se otorga es el del 40% de la evaluación. Dicha decisión se toma a partir de la concepción de que los currículos de lenguas son abiertos y flexibles y permiten al profesor priorizar unos contenidos u otros y evaluar de una forma u otra según las necesidades que pueda detectar. Además, al proponer un proyecto que puede servir para trabajar otras tipologías textuales es necesario poner el foco en el y aportarle la importancia necesaria.

Puesto que en esta primera parte del trimestre se le dará gran importancia a la mejora de la escritura como proceso, esta propuesta será la única forma de evaluación relativa a la escritura. De este modo, no se necesitaría un examen aparte, ya que los conocimientos del estudiante se evalúan durante dicho proceso con la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

De modo que para evaluar el 40% relativo a esta propuesta didáctica se emplearán diferentes rúbricas de evaluación, así la nota final quedará fragmentada. Al darse relevancia a todo el proceso, desde la activación de conocimientos previos hasta la presentación final y publicación del texto instructivo, el 40% de la nota relativa a esta propuesta, se fragmentará en el 25% la nota del profesor mediante la corrección del texto escrito y la observación, un 5% la nota asignada por el profesor de catalán, un 5% asignado por el profesor de inglés, un 3% la nota que asignarán los compañeros con la coevaluación y otro 2% la nota por la autoevaluación.

El porcentaje que le otorgarán los profesores de Lengua catalana y Lengua inglesa al texto instructivo en sus diferentes asignaturas dependerá de la planificación propia.

Una evaluación fragmentada resulta el método más justo y completo para evaluar una actividad de estas características. Además, ellos también se sienten partícipes de su propia evaluación y, de ese modo, se fomenta la actitud crítica frente a trabajos ajenos y sus propios trabajos.

#### **4. Conclusiones**

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados al principio de este trabajo, se ha planteado un proyecto que muestra, a partir de la secuencia de actividades, cómo se puede mejorar la escritura enfocándose en su proceso. Se han planteado actividades en las que la interdisciplinariedad de las asignaturas lingüísticas cobra importancia, siendo necesario para ello la colaboración y la apertura interdepartamental. se ha acercado un contenido como es el texto instructivo a estudiantes de 12-13 años buscando que le encuentren un sentido a su uso y estudio y haciendo así que el aprendizaje resulte significativo. También se ha fomentado el uso de las TIC y del trabajo colaborativo.

En cualquier caso, se ha presentado una propuesta centrada en el proceso de escritura, lo que supone una novedad, ya que, habitualmente, las secuencias o propuestas relacionadas con el texto instructivo se centran en el producto y no tanto en el proceso. Además, la inclusión de las tres asignaturas lingüísticas como elemento de reflexión metalingüística aporta otra novedad a este planteamiento. Por otra parte, fomentar la escritura mediante la colaboración y el uso de las TIC resulta un punto a favor para acercar esta propuesta a la realidad de los estudiantes.

Pese a las dificultades encontradas, se ha elaborado un proyecto educativo para el aula de Lengua castellana que posibilita fomentar el proceso de escritura haciendo conscientes a los estudiantes de la importancia de sus diferentes fases. Más que realizar una propuesta a partir de un contenido, se ha preferido focalizar los esfuerzos en el proceso de escritura porque es algo que les servirá no solo para el desarrollo de los textos instructivos, sino para el desarrollo de cualquiera de las tipologías textuales que trabajarán durante la ESO.

La falta de propuestas o secuencias de actividades en ESO relativas al tema tratado en este TFM, es decir, la enseñanza/aprendizaje de la escritura a partir del proceso, muestra un vacío que es posible llenar. Además, la inclusión del enfoque comunicativo, el hecho de centrar la enseñanza de la escritura en el proceso y no en el producto, la interdisciplinariedad y el uso de las TIC busca

una forma diferente a la tradicional de enseñar la escritura, que hasta ahora siempre ha estado muy centrada en la gramática. Por otra parte, trabajar de esta forma acerca mucho más el trabajo dentro del aula a la realidad que viven los aprendices fuera de ella. Por ello se considera que una propuesta como la que se plantea llevada a cabo de forma adecuada puede afectar positivamente a la motivación del alumnado y, de ese modo, crear una visión positiva de la escritura.

Ahora bien, no se puede obviar que esta propuesta didáctica no es más que eso, una propuesta y no ha sido llevada a la práctica, por lo que puede ser necesario hacer algunos ajustes y adaptaciones al incorporarla al día a día del aula. Además, pueden surgir pequeñas dificultades en caso de una posible implantación, puesto que empezar con un proceso en el aula al que los aprendices no están acostumbrados puede resultar difícil tanto para el profesor como para ellos. Por ese motivo, la planificación de la actividad cobra vital importancia y la predisposición del alumnado también tiene un papel primordial dentro de este proyecto. Al comienzo puede resultar arduo, pero si se acostumbra a los aprendices a trabajar la escritura poniendo énfasis en el proceso desde un comienzo, tendrán más facilidades de redacción durante toda la ESO, estudios postobligatorios y su vida fuera del aula.

Al tratarse de una propuesta abierta es posible adaptarla a las diferentes circunstancias que se puedan dar. Además, es una propuesta inclusiva, es decir, estudiantes con necesidades especiales pueden realizar la actividad, ya que los demás estudiantes pueden hacer de estudiante tutor o simplemente ayudar en las dificultades que este pueda tener.

Respecto a la duración de la propuesta, se tiene consciencia de que puede parecer demasiado dedicar un tercio del trimestre a la escritura y a esta propuesta, pero lo cierto es que al ser abierta permite tratar a la vez otros contenidos lingüísticos y literarios.

En definitiva, a partir de la propuesta de este TFM se ha querido poner en valor el proceso de escritura en la elaboración de cualquier tipología textual y, en este caso concreto, en los textos instructivos. Además, al apostar por la interdisciplinariedad, promover el uso de TIC y favorecer el trabajo colaborativo

hará que los aprendices mejoren no solo sus habilidades lingüísticas, sino otras habilidades que les serán necesarias para su futuro. Se espera que esta propuesta didáctica pueda ser llevada a la práctica para detectar sus puntos débiles y corregirlos y comprobar si realmente es eficiente para lograr el objetivo de mejorar el proceso de la escritura de los aprendices, ya que se tiene el convencimiento de que la práctica del proceso de escritura desde los primeros cursos de la ESO puede favorecer la redacción de los aprendientes durante todo su camino por la ESO y postobligatoria y con ellos sus posibilidades de éxito.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, A. y López García, P. (2011). La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español*, 2, 957-968.

Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico: Tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*. 19, 33-46.

Barile, A. y Durso, F. (2002). Computer mediated communication in collaborative writing, *Computers in Human Behaviour*.,18, 173-190.

BOCAIB. 1986. Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears* 15.

Bustos, A. (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría, *RIED*, 12 (2), 33-55.

Caballé, S. (2011). Supporting collaborative discussions on asynchronous time, *ELC Research Papers Series*, 2, 45-57.

Cassany, D., (1988), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, *Comunicación lenguaje y educación*, 6, 63-80.

Cassany, D., (1993), *La cocina de la escritura*, Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, D. (1998). Los procesos de escritura en el aula de ELE, *Carabela*, 46, 75-101.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2004), *Ensenyar llengua*, Barcelona, España: Graó.

Cassany, D., (2011), *En línia: Llegir i escriure a la xarxa*, Barcelona, España: Graó.

Chapelle, C. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning, *Modern Language Journal*, 93(1), 741-753.

Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears (2001). *Orientacions pedagògiques i organitzatives per a l'aplicació del currículum integrat de llengües*. Disponible en <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/7462/1204022INN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom, *Journal of Educational Research*, 87(6), 334-344.

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel quan s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Recuperado de <http://www.caib.es/eboibfront/ca/2015/10308/564908/decret-34-2015-de-15-de-maig-pel-qual-s-estableix->

Díez, C., (2004), *La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula*, Barcelona, España: Horsori Editorial.

Ede, L., y Lunsford, A., (1990), *Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing*, Carbondale, EUA: SIU Press.

Erkens, G., Jaspers, E., Prangma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing, *Computers in Human Behavior*, 18, 173–190.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing, *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

Galegher, J., y Kraut, R. (1996). Computer Mediated Communication for Intellectual Teamwork. En R. Rada. (Ed.), *Groupware and authoring* (pp. 65-78). London, UK: Academic Press.

Gené, M. (2016). *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal* (Tesis doctoral). Universidad de las Islas Baleares, España.

Gros, B., García, I. y Lara, P. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(2), 115-138. Obtenido el 12 de marzo de 2018 desde <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/903/824>

Guzmán, K. y Rojas-Drummond S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modo social de aprender juntos, *RMIE*, 17 (52), 217-245.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, España: Paidós.

Jones, R. (2007). Learning and teaching in small groups: Characteristics, benefits, problems, and approaches, *Anaesthesia and intensive care*, 35(4), 587-592.

Keys, C. (1994). The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments: An interpretative study of 6-9th grade students, *Journal of Research in Science Teaching*, 3(9), 1003-1022.

Madrigal, M. (2015). El enfoque al producto y el enfoque al proceso: dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una L2, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41, 203-215.

Mauri, T., Colomina, R., Clarà, M. y Ginesta, A. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa con Moodle, *Electronic journal of Research in Educational Psychology*, 25, 1103-1128.

Myhill, D. (2009). From talking to writing: Linguistic development in writing, *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 6, 1-33. Obtenido

el 12 de marzo de 2018 desde <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/4478/2009FromTalkingtoWritingBJEP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Nyikos M. y Hashimoto R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD, *The Modern Language Journal*, 81(4), 506-517.

O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Consultado el 03 de marzo de 2018 desde <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>

Pano, A. (2012). *Opinions i valoracions sobre l'aprenentatge col·laboratiu amb Twitter en l'educació superior* (Trabajo de Final de Máster). Universitat Oberta de Catalunya, España.

Paredes, M., Fernández, I., Ortega, M. y Velázquez, J. (2005). Aprendizaje colaborativo de la escritura mediante organización de contenidos y tareas, *Revista Iberoamericana de informática educativa*, 1, 21-30.

Prado, J., (2011), *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, España: La Muralla.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital Immigrants, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Obtenido el 03 de marzo de 2018 desde <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rada, R. y Wang, W. (1997). Computer supported collaborative writing phases, *Journal of Educational Technology Systems*, 26, 137–149.

Rojas-Drummond, S., Albarrán, D. y Littleton, K. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts, *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 177-191.

Speck, B., Johnson, T., Dice, C., y Heaton, L., (1999), *Collaborative writing: An annotated Bibliography*, London, UK: Greenwood Press.

Stein, L., Bernas, S. y Calicchia, D. (1997). Conflict talk: understanding and resolving arguments, *Conversation: Cognitive, communicative, and social perspectives. Typological studies in language*, 34, 233-267. Disponible en línea en

[https://www.researchgate.net/publication/232606351\\_Conflict\\_talk\\_Understanding\\_and\\_resolving\\_arguments](https://www.researchgate.net/publication/232606351_Conflict_talk_Understanding_and_resolving_arguments)

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work, *Language Learning*, 52(1), 119-158.

Tocalli-Beller, A. (2003). Cognitive conflict, disagreement and repetition in collaborative groups: affective and social dimensions from an insider's perspective, *The Canadian Modern Language Review*, 60(2), 143-171.

Tormo, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Vigotsky, L., (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, UK: Harvard University Press.

## Bibliografía

Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios, *RUSC*, 10 (2), 5-19.

Brufee, K. (1995). Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning, *Change*, 27(1), 12-18.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Cassany, D., (1993), *Reparar la escritura*, Barcelona, España: Graó.

Dillembourg, P., (1999), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, New York, EUA: Pergamos Earli.

Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of two concepts, *ERIC*, 2-13. Obtenido el 04 de marzo de 2018 desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>

Sanz, C. y Zangara, A. (2012). La escritura colaborativa como una actividad, *XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, 580-588.

Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-16. Obtenido el 4 de marzo de 2018 desde <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/423/159>

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Products, process, and students reflections, *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. Lantolf, (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.

Warschauer, M. (2007). Technology and writing', En C. Davison y J. Cummins (Eds.). *The International Handbook of English Language Teaching*. (pp. 907-912). Norwell, MA: Springer.

Waschauer, M. (2009). Learning to Write in the Laptop Classroom, *Writing and pedagogy*, 1, 101-112.

Wiersema, N. (2000). How does collaborative learning actually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it? A brief reflection, *ERIC*, 2-8. Obtenido el 04 de marzo de 2018 desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>

Yim, S. y Warshauer, M. (2017). Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining, *Language learning & Technology*, 21(1), 146-165.

Yong, M. (2010). Collaborative Writing Features, *RELC*, 4(1), 18-30.

Zheng, B., Warschauer, M. y Farkas, G. (2013). Digital writing and diversity: the effects of school laptop programs on literacy process and outcomes, *Educational computing research*, 48, 267-299.

# Anejos

### Anejo 1. Rúbrica del profesor para la evaluación del proceso de escritura

<b>Criterios</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
Planificación	El grupo ha trabajado de forma conjunta y organizada y han planificado de forma correcta y eficiente el texto instructivo	El grupo ha trabajado de forma conjunta, pero ha faltado algo de organización, aunque se ha planificado el texto correctamente	El grupo ha tenido dificultades para planificar de forma conjunta y ha faltado organización, pero el texto se ha planificado más o menos correctamente	El grupo no ha sabido trabajar de forma conjunta y organizada y no han planificado de forma correcta el escrito
Escritura	Todo el grupo ha colaborado por igual en la escritura del texto instructivo	La mayoría del grupo ha participado en la escritura conjunta del texto instructivo	Solo algunos miembros han participado de forma colaborativa en la escritura del texto instructivo	Ningún miembro ha participado de forma conjunta en la escritura del texto instructivo
Revisión	Todo el grupo ha revisado de forma conjunta el texto escrito para detectar errores, corregirlos y	Parte del grupo ha revisado el escrito de forma conjunta para detectar posibles errores y corregirlos	Un miembro del grupo ha revisado el escrito para detectar posibles errores y corregirlos	Ningún miembro del grupo ha revisado el texto escrito

	mejorar el escrito			
Reescritura	Todo el grupo conjuntamente ha detectado los errores y ha reescrito el texto para mejorarlo	Parte del grupo ha detectado los errores y ha reescrito el texto para mejorarlo	Un miembro del grupo es el encargado de detectar los errores y reescribir el texto para mejorarlo	Ningún miembro del grupo ha reescrito el texto para mejorarlo
Publicación	Todo el grupo se ha involucrado en la publicación del texto mediante el uso de una herramienta TIC	Parte del grupo se ha involucrado en la publicación del texto mediante el uso de una herramienta TIC	Solo un componente del grupo se ha involucrado en la publicación del texto mediante el uso de una herramienta TIC	Ningún miembro del grupo se ha involucrado en la publicación del texto mediante el uso de una herramienta TIC
Colaboración	Todo el grupo ha colaborado continuamente en el proceso de escritura del texto instructivo	Parte del grupo ha colaborado en el proceso de escritura del texto instructivo	Solo algún miembro sea esforzado por colaborar en el proceso de escritura del texto instructivo	Nadie del grupo se ha esforzado por colaborar en el proceso de escritura del texto instructivo

## Anejo 2. Rúbrica del profesor para la evaluación final del escrito grupal

<b>Criterios</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
Título	La información que se ha presentado y el título mantienen mucha relación	La información que se ha presentado y el título mantienen relación	La información que se ha presentado y el título mantienen poca relación	La información que se ha presentado y el título no mantienen nada de relación
Estructura	El texto presentaba la estructura del texto instructivo de manera fiel y de una forma lógica	El texto presentaba la una estructura cercana a la del texto instructivo y de una forma lógica	El texto presentaba una estructura poco parecida a la del texto instructivo y de una forma poco lógica	El texto presentaba una estructura que no es la del texto instructivo y no mantenía una estructura lógica
Instrucciones	Las instrucciones eran muy claras, precisas y concisas	Las instrucciones eran claras, pero podrían haberlas explicado y desarrollado mejor	Las instrucciones eran poco claras y a veces no se comprendía bien la instrucción a transmitir	Las instrucciones no eran nada claras y no se ha entendido casi nada
Lenguaje	El lenguaje era el adecuado para el público	El lenguaje era adecuado, pero en ocasiones no	El lenguaje no era muy adecuado para	El lenguaje era muy poco adecuado al

	al que iba dirigido	se adaptaba al público al que iba dirigido	el público al que iba dirigido, pero se entendía	público al que iba dirigido.
Imágenes	Han utilizado bastantes imágenes para apoyar a su texto escrito y eran acordes al texto.	Han utilizado alguna imagen para apoyar al texto escrito, pero podrían haber utilizado alguna más para que se entendiera mejor	Han utilizado muy pocas imágenes para apoyar al texto escrito, por lo que no se ha acabado de entender del todo bien el texto.	No han utilizado ninguna imagen para apoyar el texto escrito.
Corrección	El texto no presenta errores ortográficos, de sintaxis ni de puntuación	Existe algún error ortográfico, de sintaxis y de puntuación	El texto muestra bastantes errores ortográficos, de sintaxis y de puntuación	El texto contiene muchos errores ortográficos, sintácticos y de puntuación

### Anejo 3. Rúbrica para la coevaluación de la exposición oral

Nombre y apellidos:

Número del grupo que se evalúa:

<b>Criterios</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
Título	La información que se ha presentado y el título tenían mucha relación	La información que se ha presentado y el título tenían relación	La información que se ha presentado y el título tenían poca relación	La información que se ha presentado y el título no tenía nada de relación
Estructura	El texto presentaba la estructura del texto instructivo de manera fiel	El texto presentaba la una estructura cercana a la del texto instructivo	El texto presentaba una estructura poco parecida a la del texto instructivo	El texto presentaba una estructura que no es la del texto instructivo
Instrucciones	Las instrucciones eran muy claras, precisas y concisas	Las instrucciones eran claras, pero podrían haberlas explicado mejor	Las instrucciones eran poco claras y a veces no se entendían bien	Las instrucciones no eran nada claras y no he entendido casi nada
Lenguaje	El lenguaje era el adecuado para el público al que iba dirigido	El lenguaje era adecuado, pero en ocasiones no se adaptaba al público al que iba dirigido	El lenguaje no era muy adecuado para el público al que iba dirigido, pero se entendía	El lenguaje era muy poco adecuado al público al que iba dirigido.

Imágenes	Han utilizado bastantes imágenes para apoyar a su texto escrito y eran acordes al texto.	Han utilizado alguna imagen para apoyar al texto escrito, pero podrían haber utilizado alguna más para que se entendiera mejor	Han utilizado muy pocas imágenes para apoyar al texto escrito, por lo que no se ha acabado de entender del todo bien el texto.	No han utilizado ninguna imagen para apoyar el texto escrito.
Exposición	Tenían la exposición bien preparada porque han sido claros, ordenados y se ha entendido todo muy bien.	Tenían la exposición un bien preparada, pero no han sido del todo claros.	Tenían la exposición un poco preparada y se ha notado que han improvisado y no han sido del todo claros y precisos.	No tenían la exposición preparada y no han sido nada claros y precisos.

#### Anejo 4. Rúbrica de autoevaluación del proceso de escritura

Nombre y apellidos:

Nota que crees que mereces:

<b>Criterios</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
¿Has sabido trabajar en equipo?				
¿Cómo te has sentido colaborando con tus compañeros?				
¿Has comprendido la importancia del proceso de escritura?				
¿Te has sentido cómodo con el uso de las TIC?				
¿Qué te ha parecido trabajar otras lenguas durante el proceso?				
¿Has aprendido a cómo realizar un texto instructivo?				
¿Repetirías la experiencia trabajando otra tipología textual de la misma forma?				

**Nota:** en esta tabla 4 es la calificación máxima y 1 la calificación mínima.

### Anejo 5. Rúbrica para la evaluación interdisciplinar

<b>Criterios</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
Ha asimilado los contenidos en la lengua meta				
Ha participado de forma correcta en todas las actividades propuestas				
Ha colaborado con sus compañeros en la realización de las tareas				
Sabe elaborar textos instructivos en lengua meta				
Reconoce los textos instructivos y sus diferentes estructuras				
Elabora textos instructivos de una lógica y ordenada				
Utiliza vocabulario especializado				
Sabe adaptar el lenguaje del texto al contexto				



## 6. Temporización de la propuesta didáctica

Sesiones	Castellano	Catalán	Inglés
<b>Sesión 1. Fase de activación</b>	Actividad 1 (20 min.) Actividad 2 (15 min.) Actividad 3. Parte 1 (20 min.)	Actividad 3. Parte 1. (20 min)	Actividad 3. Parte 1 (20 min)
<b>Sesión 2. Fase de activación</b> <b>Fase de consolidación</b>	Actividad 3. Parte 2 (15 min.) Actividad Ampliación (20 min.) Título (20 min.)	Título (20 min.)	Título (20 min.)
<b>Sesión 3. Fase de consolidación</b>	Secuencia lógica (20 min.) Instrucciones (35 min.)	Instrucciones (20 min.)	Instrucciones (20 min.)
<b>Sesión 4. Fase de consolidación</b>	Formas verbales (35 min.) Imágenes (20 min.)*		
<b>Sesión 5. Fase de consolidación</b> <b>Fase de escritura</b>	Imágenes (20 min.)* Preparación (25 min) Planificación Ac. 1 (10 min.)		
<b>Sesión 6. Fase de escritura</b>	Planificación Ac. 2 (15 min.)		

	Planificación Ac. 3 (20 min.) Redacción repaso (5 min.) Redacción (15 min.)*		
<b>Sesión 7. Fase de escritura</b>	Redacción (40 min.)* Revisión Ac. 1 (15 min.)		
<b>Sesión 8. Fase de escritura</b>	Revisión Ac. 2 (25 min.) Revisión Ac. 3 (30 min.)		
<b>Sesión 9. Fase de escritura</b>	Reescritura Ac 1 (25 min.) Reescritura Ac 2 (30 min.)		
<b>Sesión 10. Fase de escritura</b>	Publicación (55 min.)		
<b>Sesión 11. Exposición</b>	Exposición oral (50 min.) Autoevaluación (5 min.)		