

**Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad: Lengua Castellana y Literatura
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona
Curso 2014-2015**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

La enseñanza de la producción escrita en 4º de ESO:

**La integración del conocimiento lingüístico
sobre la oración subordinada adverbial causal
en la producción de un texto expositivo de
análisis de causas**

Remei González Manzanero
Tutor/a: Marta Cristina Carbonell

«Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser».

DANIEL CASSANY

«The universe of which causality is the cement, the world in which causality is the most fundamental fact, is primarily a socially constructed universe, a socially constituted world».

PAUL GEORG MEYER

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen. A pesar del vasto volumen de investigación científica sobre el aprendizaje y la enseñanza de la producción escrita, a menudo puede atestiguar una falta de correspondencia entre la teoría y la praxis en las aulas de secundaria. Este trabajo final de máster pretende ofrecer un marco de referencia y unas pautas de mejora de la actuación docente en la enseñanza de la producción escrita en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Primero que todo, se identifican los problemas metodológicos y de contenido principales que la enseñanza de la producción escrita presenta en las aulas de secundaria. En segundo lugar, se indaga en los fundamentos teóricos sobre el desarrollo y la enseñanza de la producción escrita. A este respecto, se atiende a los factores sociales y cognitivos implicados en el desarrollo de la composición escrita, así como a su enseñanza como un proceso compuesto por distintas fases que exigen estrategias específicas. Además, se examina la relación de la producción textual con el conocimiento gramatical, abogando por las propiedades textuales de coherencia y cohesión como terreno de encuentro entre estos dos aspectos. En particular, el trabajo se centra en la enseñanza de la composición de un texto expositivo de análisis de causas en vinculación con el conocimiento gramatical de la oración subordinada adverbial causal y aporta unas orientaciones de actuación docente en la forma de una secuencia didáctica para ese nivel.

Palabras clave: enseñanza de la gramática; didáctica de la escritura; proceso de escritura; oraciones causales; textos expositivos; educación secundaria

ABSTRACT AND KEYWORDS

Despite the vast scientific research on learning and teaching of written production, a lack of correspondence between theory and praxis in Compulsory Secondary Education can be appreciated. This master's thesis is aimed at offering a framework and some guidelines to improve the performance on the teaching of writing production, in the subject of Spanish Language and Literature, in the 4th course of Compulsory Secondary Education. First of all, the main methodological and content problems that teaching written production presents at secondary education stage are identified. Secondly, theoretical foundations on both development and teaching of written production are explored, addressing the social and cognitive factors implied in the development of written composition in addition to its teaching as a process composed by different phases that demand specific strategies. Furthermore, the relation between textual production and grammatical knowledge is examined, advocating for textual properties of coherence and cohesion as a meeting point between these them. In particular, this work focuses on the teaching of the composition of an expository text of analysis of causes in connection with the grammatical knowledge of the subordinate adverbial causal sentence and provides guidelines for teaching performance in the form of a didactic sequence for that level.

Key words: teaching of grammar; teaching of writing; writing process; causal sentences; expository texts; secondary education

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 2. MARCO DE APLICACIÓN | 9 |
| 3. EXPLORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE 4º DE ESO | 11 |
| 3.1 Identificación del problema | 11 |
| 3.2 Problemas sobre aspectos metodológicos | 11 |
| 3.3 El libro de texto como principal material didáctico: los contenidos sobre el texto expositivo, la oración subordinada causal y la coherencia y cohesión | 13 |
| 3.3.1 Contenidos sobre el texto expositivo | 13 |
| 3.3.2 Contenidos sobre la oración subordinada adverbial causal. ¿Qué gramática sobre las oraciones causales se enseña? | 15 |
| 3.3.3 Contenidos sobre las propiedades textuales (coherencia y cohesión) | 17 |
| 4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL DESARROLLO Y LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO PROCESO Y VINCULADA A LA GRAMÁTICA | 19 |
| 4.1 La importancia social y cognitiva de la producción escrita y de su desarrollo en la adolescencia | 19 |
| 4.2 La producción escrita como proceso | 22 |
| 4.3 La enseñanza de la producción textual en relación con la gramática | 23 |
| 4.4 Coherencia y cohesión: terreno de encuentro entre la producción textual y la gramática | 25 |
| 4.5 El texto expositivo y las relaciones causales | 26 |
| 5. ORIENTACIONES PARA LA ACTUACIÓN DOCENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA ¿POR QUÉ...? PRODUCCIÓN ESCRITA DE UN TEXTO EXPOSITIVO DE ANÁLISIS DE CAUSAS | 29 |
| 5.1 Introducción: consideraciones generales | 29 |
| 5.2 Objetivos didácticos y competencias básicas | 30 |
| 5.3 Contenidos | 31 |
| 5.4 Actividades y orientaciones didácticas | 32 |
| 5.4.1 Fase de inicio (contextualización) | 34 |
| 5.4.2 Fase de desarrollo (descontextualización) | 37 |
| 5.4.3 Fase de síntesis (recontextualización) | 46 |
| 5.4.4 Criterios de evaluación | 47 |
| 6. CONCLUSIONES Y AUTOEVALUACIÓN | 49 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 53 |
| 8. ANEXOS | 61 |
| 8.1 Modelo de texto expositivo de análisis de causas (actividad 2) | 61 |
| 8.2 Identificación de causas y consecuencias (actividad 10) | 62 |
| 8.3 Veracidad de la relación entre causas y consecuencias (actividad 10) | 64 |
| 8.4 Actividad de textualización: ¿Por qué hay siete días de la semana? (actividad 12) | 67 |
| 8.5 Ortografía: diferencias entre <i>porque</i> , <i>por qué</i> , <i>porqué</i> y <i>por que</i> (actividad 13) | 68 |
| 8.6 Esquema de revisión del texto expositivo de análisis de causas (actividad 18) | 69 |
| 8.7 Ficha de análisis de mi trabajo: ¿Cómo escribo? Dominio del proceso de composición escrita (actividad 21) | 70 |
| 8.8 Baremo analítico de expresión escrita (texto expositivo de análisis de causas) | 72 |

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de mi observación y actuación en el aula durante el periodo de prácticas en el Instituto de Educación Secundaria Juan Manuel Zafra en el marco del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Barcelona. Durante este tiempo detecté algunas deficiencias en el tratamiento de la producción textual en el aula, especialmente aquellas que tienen que ver con una falta de vinculación entre el conocimiento declarativo gramatical de los alumnos y los procedimientos de composición escrita.

Consecuentemente, el objetivo propuesto es ofrecer un marco de referencia y unas pautas de mejora para la actuación docente en torno a la producción escrita en relación con la gramática en las clases de Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO del instituto mencionado, en particular, a la producción de textos expositivos en concomitancia con la oración subordinada causal. La razón por la que se ha elegido este curso es que los alumnos de este se encuentran en una etapa del desarrollo lingüístico que marca un punto de inflexión en el desarrollo de las habilidades de producción escrita (vid. apartado 4.1).

Establecido el marco de aplicación del trabajo (apartado 2), se parte de la identificación y exploración de los problemas existentes en la enseñanza de la producción escrita en el aula (apartado 3), que tienen que ver sobre todo con aspectos metodológicos y aspectos relacionados con los contenidos impartidos.

Los problemas encontrados guardan una vinculación estrecha con una falta de incorporación de los fundamentos teóricos sobre el proceso de composición escrita, de su enseñanza y de su relación con el aprendizaje de contenidos gramaticales de los alumnos. A pesar de que existe en la actualidad un volumen vasto de investigación científica desde el campo de la psicología cognitiva y de algunas disciplinas de las ciencias sociales sobre los procesos implicados en la composición escrita y, además, existe un gran grueso de obras y artículos desde el campo de la Didáctica de la Lengua que especifican las orientaciones didácticas y ofrecen secuencias didácticas para adaptar en las aulas (sin contar, además, los cursos y seminarios de formación y actividades para divulgar este conocimiento), se atestigua una absoluta falta de correspondencia entre la teoría y la praxis en las aulas de secundaria. Por

este motivo, aunque no es nuestro objetivo determinar las causas ni las soluciones a este hecho, se ha creído conveniente dedicar un apartado extenso (apartado 4) a la indagación de aspectos teóricos en torno a dos núcleos temáticos y apuntar sus implicaciones didácticas en el contexto de aplicación que nos ocupa.

El primero es la importancia de la escritura desde el punto de vista social y cognitivo y, específicamente, en las aulas de secundaria, apuntando su relación con algunas ideas sobre el desarrollo del lenguaje en la adolescencia (apartado 4.1), aspecto este último que a menudo puede no ser tenido en cuenta en la planificación curricular en el área de lengua y del que se han seleccionado los puntos más pertinentes en relación con este trabajo. El segundo es la relación entre el conocimiento de la gramática en los alumnos y el procedimiento de composición escrita (apartado 4.3).

Subsiguientemente, como punto de partida para aunar estos dos aspectos en la práctica docente, se proponen la coherencia y la cohesión como el plano lingüístico idóneo para ello (apartado 4.4). El último subapartado de los fundamentos teóricos atiende a la relación entre el texto expositivo y las relaciones causales (apartado 4.5) y sirve como preámbulo de las orientaciones didácticas específicas que se derivan de la exploración teórica.

Estas orientaciones (apartado 5) están materializadas en forma de secuencia didáctica (SD) cuyo eje es la producción escrita de un texto expositivo en el que se analizan las causas de un hecho, tema o fenómeno. A pesar de poderse aplicar como secuencia, la finalidad de este apartado es servir de ejemplo ilustrativo para poder ser aplicado con otros contenidos lingüísticos.

Por último, en la conclusión de este trabajo (apartado 6), se valoran de modo general la exploración teórica y las orientaciones didácticas que se proponen, señalando algunas cuestiones relacionadas con la perspectiva tomada en este trabajo. Así, se ponen de manifiesto las limitaciones de este trabajo y se esbozan líneas futuras de trabajo que no se han considerado ampliamente en este trabajo.

2. MARCO DE APLICACIÓN

Las orientaciones didácticas y los fundamentos teóricos expuestos en este trabajo están pensados para ser útiles y aplicables en el contexto de enseñanza-aprendizaje del instituto Juan Manuel Zafra. No obstante, la mayoría de ellos son transferibles a otros contextos socioeducativos en los se den condiciones similares en relación con el nivel académico de los alumnos y el grupo sociocultural al que pertenecen.

Este instituto, situado en el barrio de El Clot (distrito de Sant Martí) de Barcelona, es un centro público que depende administrativamente del Ayuntamiento de Barcelona. La mayoría de sus alumnos pertenece a una clase social media trabajadora, con algunas excepciones, tanto en lo que se refiere a personas con más recursos económicos como a algunos casos de personas que provienen de contextos sociales desfavorecidos. En cuanto al origen geográfico y cultural, la mayoría de ellos son autóctonos y aquellos que son extranjeros llevan varios años en el país o en la comunidad autónoma, con lo que dominan el español y forman parte, por lo general, del grupo clase de manera integrada. Por otro lado, las clases están formadas por aproximadamente treinta alumnos, agrupados heterogéneamente.

Por último, si bien la problemática planteada en este trabajo es transversal a todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, el trabajo está diseñado para ser útil en la planificación secuencias didácticas para el curso de 4º de la ESO, dadas las especificidades de la etapa de desarrollo en la que los alumnos de este curso se encuentran (vid. apartado 4.1). Aun así, la mayoría de las conclusiones son extensibles al resto de cursos de la educación secundaria y en algunos casos a los dos cursos del bachillerato debido a que los aportes son fundamentalmente metodológicos y de contenido.

3. EXPLORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE 4º DE ESO

3.1 Identificación del problema

Fruto de la observación realizada en las clases de dos grupos de 4º de la ESO del instituto Juan Manuel Zafra en mi periodo de prácticas, constaté el hecho de que, aunque la actuación docente perseguía en los educandos el desarrollo de la competencia comunicativa, aumentando el repertorio de usos lingüísticos y con un claro énfasis en el desarrollo y dominio del lenguaje en la producción y comprensión oral y escrita, la metodología empleada y el tipo de contenidos lingüísticos vinculados con las tareas de producción escrita no conducía a mejorar este desarrollo.

Por añadidura, esta observación ha sido corroborada con algunas evidencias bibliográficas, a pesar de ser poco numerosas, que atestiguan o referencian un diagnóstico similar de la situación de la enseñanza de producción textual y de la gramática en las aulas de secundaria (e.g. Camps, 2010:14; Milian, 2011:108; Adell 2006).

Dada esta situación, el problema que subyace conduce a dos cuestiones: ¿Qué contenidos lingüísticos debemos enseñar a los alumnos y cuáles deben estos recuperar en las tareas de producción escrita? y ¿qué metodología debemos emplear en la enseñanza de la producción escrita con un especial énfasis en la mejora del trasvase del aprendizaje gramatical en esta y teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de los alumnos (cfr. Fontich 2014)?

Los siguientes apartados exploran, pues, los aspectos metodológicos y de contenidos que atañen a la enseñanza de la producción escrita, de la oración subordinada causal y de las propiedades textuales de coherencia y cohesión.

3.2 Problemas sobre aspectos metodológicos

En general, la enseñanza se da a través de un **modelo generalmente expositivo**, en el cual el profesor transmite al grupo clase las características textuales de un tipo de texto determinado o la teoría sobre un aspecto gramatical, transmitiéndolos en tanto que contenidos factuales y conocimientos de carácter abstracto o conceptual. Así, dada la naturaleza de este tipo de metodología, los alumnos aprenden mediante la escucha de la instrucción expositiva y estudian estos conocimientos factuales e interactúan con las

nociones transmitidas (cfr. Zabala, 2010) de forma generalmente individual. El planteamiento suele ser deductivo, no inductivo, de modo que se parte del aprendizaje de conocimientos factuales gramaticales y textuales (cfr. Coronas, 2010) para luego ser trasladados en un procedimiento, lo cual no resulta favorablemente. Por otro lado, las actividades que se realizan están a menudo descontextualizadas respecto al objetivo didáctico que se persiguen.

En el caso de la producción textual, **no se enseña el procedimiento** que debe seguirse en la escritura de un texto eficaz. En otras palabras, las unidades didácticas no se vertebran a partir de una secuenciación de las fases de escritura (planificación, textualización y revisión), esto es, no existe una progresión de actividades articuladas sobre el eje de estas. A pesar de que el docente pueda tener en consideración las fases, en el momento de la actuación docente se relega su relevancia a un plano subsidiario. Esto concuerda con los resultados de algunas investigaciones sobre el modo como se enseña la composición escrita en secundaria (vid. Milian, 2011:108). Únicamente se consideran y se mencionan teóricamente, —especialmente cuando los pasos a seguir vienen marcados por el libro de texto—, muchas veces transmitiéndolas erróneamente como una sucesión de fases no recursivas, sino secuenciales¹ (vid. apartado 4.2) y sin especificar cuáles son las estrategias y recursos implicados en el proceso, los cuales, si se trabajan, se hace descontextualizadamente. Asimismo, la **vinculación entre la producción escrita y la gramática es anecdótica**. Además, la mayoría de las prácticas de escritura se realiza fuera del contexto escolar, sin la supervisión ni guía del docente y sin la interacción con otros compañeros.

En lo que atañe a la **evaluación del aprendizaje de los alumnos**, esta se centra en la recogida de evidencias a partir de una prueba de producción escrita descontextualizada en la que se pide escribir un texto definido en función de la tipología textual, no del género discursivo al que pertenece (con lo que algunos alumnos desconocen qué registro emplear y qué tipo de estrategias lingüísticas) (vid. apartado 5.4.1, actividad 2).

¹ Esta idea encabezaba los modelos de etapas de la composición escrita (Rohman & Wlecke 1964, citados por Camps 1994). Sin embargo, estos modelos dieron paso hacia los modelos cognitivos, de los que se conoce especialmente el modelo cognitivo de Flower & Hayes (1980,1981, citados por Camps 1994:35 y sigs. y Cassany, Luna & Sanz 1994:264). No es baladí el hecho de que esta idea siga pudiéndose mantener en las aulas.

Por último, **no se evalúa de forma sistemática y analítica el proceso de escritura (si acaso de forma holística), sino básicamente el producto final**, frecuentemente también de modo holístico y atendiendo únicamente a aspectos formales. Por otra parte, no se contemplan la coevaluación y la autoevaluación (vid. Milian, 2011:108; 1997:109); en general, la evaluación no es reguladora (del aprendizaje del alumno).

3.3 El libro de texto como principal material didáctico: los contenidos sobre el texto expositivo, la oración subordinada causal y la coherencia y cohesión

El material didáctico principal a través del cual el docente organiza las clases es el libro de texto² (cfr. Milian, 2011). Es por este motivo que conviene detenerse en examinar algunos apartados del libro de texto de Lengua Castellana y Literatura manejado en el instituto de prácticas, el *Nuevo Aldaba*, publicado por la editorial Barcanova (Ezquerria & Gutiérrez-Gamero 2008), en particular, los dedicados a, primero, los textos expositivos, segundo, la oración subordinación causal y, por último, la coherencia y cohesión. A pesar de centrar nuestra atención en un único libro, otros libros de texto adolecen de los mismos problemas³ y constituye un ejemplo válido de cómo se organizan estos contenidos.

Primeramente, destaca el hecho de que **las distintas partes de cada una de las unidades didácticas no están interrelacionadas**, esto es, no están estructuradas a partir de un eje que les dé un significado global; de hecho, no es baladí que las unidades estén intituladas. De este modo, **el tratamiento de la producción textual aparece como una parte aislada del resto de contenidos, especialmente de la sintaxis**. Cabe señalar que no se desarrolla una tarea final por unidad que movilice las competencias aprendidas durante esta.

3.3.1 Contenidos sobre el texto expositivo

En la unidad didáctica en la que se trabaja el texto expositivo constan como objetivos didácticos de esta constan los siguientes:

«-Distinguir los textos expositivos por su finalidad e identificar sus características y rasgos lingüísticos.

² En el caso del instituto Juan Manuel Zafra, la programación curricular anual también estaba organizada a partir del libro de texto.

³ Esto fue atestiguado, asimismo, explorando otros libros de texto, seleccionados a partir de un sondeo entre los estudiantes del máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la promoción 2014-2015 sobre los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura empleados en las clases donde cursaron sus *Prácticums*.

- Ser capaz de redactar correctamente un texto expositivo de cualquiera de las materias de estudio o de temas de interés particular.
- Aplicar en los escritos las normas ortográficas y gramaticales fundamentales, ampliar el vocabulario y practicar la redacción para mejorar la competencia lingüística.» (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008:6).

Sin embargo, el modo como está diseñada la unidad no conduce a lograr el segundo y tercer objetivos a causa de lo que se expone a continuación.

Lo que se muestra primero es la teoría sobre las características textuales, especialmente estructurales, del texto expositivo, los géneros que penden de la tipología textual de exposición y una enumeración de los rasgos lingüísticos asociados con este tipo de texto. A propósito de esto, el libro de texto recoge la variedad textual a partir de una mezcla de tipologías textuales y géneros discursivos (muchas veces únicamente enumerados) que conduce a una falta de coherencia didáctica (vid. apartado 5.4.1, actividad 2). En cuanto al texto expositivo en particular es interesante el hecho de que, al contrario de otros libros de texto (vid. Ferrer & Rodríguez Gonzalo, 2010:104), hay cierta concreción en los esquemas que organizan la información en el texto expositivo (estructura cronológica, estructura causa-efecto, estructura problema-solución y estructura enumerativa) (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008:16). No obstante, el alumno solo encuentra en ello aspectos teóricos que aprender sin aplicar si el docente no complementa el uso del libro de texto con el de otros materiales didácticos. Con todo, no existe ningún tipo de vinculación entre este apartado y el resto de los apartados de la unidad en la que se enmarca la teoría y praxis del texto expositivo (la sección relativa al conocimiento del sistema lingüístico tiene que ver con la lengua como sistema de signos). En general, a pesar de que la tipología textual está recogida en el libro de texto, a la hora de diseñar las unidades, los distintos tipos de texto, en este caso el expositivo, no forma el hilo conductor (cfr. Ferrer & Rodríguez Gonzalo, 2010:101-102; Camps, 2010:17). Ello significa, entre otras cosas, que no se refleja la necesaria incardinación del conocimiento sobre la lengua en la producción textual.

Por otro lado, las tareas de producción de textos expositivos ofrecen, primero, una estructura dada a partir de la cual producir un discurso expositivo y, segundo, una actividad en la que se ha de preparar una exposición oral en grupos (vid. Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008:16). **No hay una graduación de las distintas fases de comprensión y de producción textual, esto es, no hay actividades focalizadas en las distintas operaciones cognitivas**

relativas en concreto al proceso de composición escrita (ni al de producción oral). Es más, las dos únicas actividades en relación con la escritura aparecen en el apartado de «Evaluación» y consisten en escribir los rasgos de los textos expositivos, sin implicar en ello un análisis de ejemplo textual, por un lado, y en redactar una exposición de un tema concreto, por el otro (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008:27).

3.3.2 Contenidos sobre la oración subordinada adverbial causal. ¿Qué gramática sobre las oraciones causales se enseña?

Lo primero que se advierte en cuanto a la teoría de las oraciones causales en el libro de texto (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008: unid. 7, 160-161) es que están enmarcadas dentro de la categoría de oraciones subordinadas adverbiales, en una segunda parte que integra lo que la gramática tradicional vino denominando “impropias”. Esta clasificación atiende a un punto de vista funcional-semántico, mientras que el criterio de subdivisión de los distintos tipos de subordinación (sustantiva, adjetival y adverbial) sigue un punto de vista categorial (esto es, la alternancia distribucional entre un sintagma y una oración subordinada o el criterio de equivalencia funcional) (vid. Cuenca, 1991:15-33).

Si en la explicación de la estructura gramatical de la oración simple (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008: 38–39) se aplican definiciones (además de las gramaticales) de corte semántico-nocional para las funciones sintácticas, sin poner de manifiesto la relación (o la interdependencia) entre las funciones sintácticas y los papeles temáticos o semánticos, —confusión y mezcla de criterios heredados de la gramática tradicional ya advertida hace tres décadas (Rojo, 1983)—, en la teoría de la oración subordinada adverbial impropia se mantienen algunos de los problemas terminológicos y conceptuales también heredados de la gramática tradicional⁴. Más todavía, la **correlación con aspectos semánticos es muy débil** (en el caso de las oraciones causales, la propia noción de causa y de causalidad) y **no se mencionan aspectos pragmáticos** (en relación con las intenciones de los hablantes, por ejemplo). Únicamente se mantienen aquellas correlaciones con semántica que son confusiones e interrelaciones heredadas de categorías «cajón de sastre» heredadas de la

⁴ Estos problemas terminológicos y conceptuales condujeron a algunos autores en la teoría sintáctica de corte funcionalista (Narbona, 1989; Rojo, 1978) a considerar la subordinación adverbial impropia, esto es, las oraciones causales, consecutivas, condicionales, finales, adversativas y concesivas) como un tipo distinto de relación entre cláusulas llamada bipolaridad, punto de vista más eficaz desde el punto de vista didáctico. En cualquier caso, se hace patente la necesidad de revisar los criterios de la gramática escolar en relación con los objetivos lingüísticos.

gramática tradicional (vid. Narbona, 1989:30-31). Esto significa que el apartado aparece segregado del resto de contenidos lingüísticos, cuestión que no es exclusiva de la oración subordinada (Coronas, 2000:120).

Si observamos los objetivos didácticos de la unidad relacionados con las oraciones causales o con las proposiciones subordinadas adverbiales, destaca el hecho de que el objetivo es identificar los distintos tipos de causales, pero **no la reflexión metalingüística ni la aplicación del conocimiento gramatical nuevo a las producciones textuales**, salvo el tercer objetivo, un objetivo genérico que ya aparecía en los de la unidad en los que se enmarca el texto expositivo reproducido en el subapartado anterior (apartado 3.3.1).

«Distinguir el significado y la función gramatical de una proposición subordinada adverbial.

-Identificar los diferentes tipos de proposiciones subordinadas adverbiales y sus elementos de enlace.

-Aplicar en los escritos las normas ortográficas y gramaticales fundamentales, ampliar el vocabulario y practicar la redacción para mejorar la competencia lingüística.» (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008:152).

Debe tenerse en cuenta, además, que el estudio de la gramática se realiza a través de un modelo expositivo *transmisivo* (Camps, 2010:18) y la parte práctica se ejecuta a través de realizaciones gráficas (árboles sintácticos) de ejemplos *ad hoc* de oraciones, actividad en cierto modo heredada de nociones generativistas (Chomsky 1965; vid. Palou, 2001:4) y en la que se confunde la finalidad del análisis con el medio a través del que este se lleva a cabo.

Estas cuestiones ponen de manifiesto una falla en la convergencia entre el conocimiento y la investigación lingüísticos en el espacio universitario y la aplicación de ese conocimiento (o transposición didáctica) en las aulas de secundaria. En última instancia, revierte negativamente en el aprendizaje de la sintaxis de los alumnos (Bordons, 2000).

En definitiva, un tratamiento teórico confuso de la gramática y segregado del resto de contenidos constituye un problema en sí mismo pero, además, dificulta la aplicación de los conocimientos sobre esta en la producción textual.

3.3.3 Contenidos sobre las propiedades textuales (coherencia y cohesión)

Primero que todo, en el libro de texto que nos ocupa, las propiedades textuales quedan relegadas a la última unidad dedicada a la lengua⁵, cuando son fundamentales en la producción de textos a lo largo del curso y constituyen una necesidad didáctica fundamental para el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos. Además, los objetivos didácticos de la unidad relativos a estas, que se reproducen a continuación no reflejan ningún tipo de aplicación su conocimiento en la producción escrita:

«-Distinguir el texto como unidad lingüística del nivel textual del lenguaje.
-Identificar las diferentes propiedades textuales». (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008:174)

Precisamente, existe una desconexión entre los apartados dedicados a la coherencia y a los mecanismos principales de la cohesión (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008:184-186), por un lado, y la teoría gramatical, por el otro —exceptuando el hecho anecdótico de que los conectores realizan la función de nexos, tal y como se los denomina al estudiar las oraciones causales (íbidem:160)—. Más generalmente, el tratamiento aislado de los distintos aspectos implicados en la producción escrita, no exclusivo de estos apartados (cfr. Bordons, 2000:17; vid. Ferrer & Rodríguez Gonzalo, 2010; Martínez Laínez 2010) dificulta en demasía el trabajo consciente de estos.

Por otro lado, los conectores vienen definidos como «elementos que van articulando el texto para darle sentido» y que «establecen relaciones entre las oraciones y los párrafos» (Ezquerro & Gutiérrez Gamero, 2008:186) y no, en cambio, como elementos que explicitan o marcan esas relaciones⁶.

En síntesis, las deficiencias detectadas en la enseñanza de la composición tienen que ver con la metodología y los contenidos, en cierto modo vinculados con cómo se organiza el material didáctico en el libro de texto. **El tratamiento de la producción escrita que se hace en el aula no incorpora aspectos que la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura** (la cual, se nutre a su vez de varias disciplinas del ámbito lingüístico y discursivo y de la pedagogía, entre otras [cfr. Milián & Camps 1987, citado por Ambrós

⁵ No es así en otros libros, como el de la editorial Edebé (Garrido [dir.] 2012:12-15).

⁶ Vid. nota anterior.

2014a]) proporciona (Bordons, 2000). Todas estas circunstancias, negativas *per se*, son el telón de fondo de los malos resultados en el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes de secundaria (vid. apartado 4.1).

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL DESARROLLO Y LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO PROCESO Y VINCULADA A LA GRAMÁTICA

4.1 La importancia social y cognitiva de la producción escrita y de su desarrollo en la adolescencia

La **competencia escrita**, entendida como una habilidad lingüística dentro de la competencia discursiva de los hablantes, es uno de los ejes en torno a los cuales se vertebran gran parte de las prácticas de la sociedad occidental (vid. Calsamiglia & Tusón, 2008:60-62). Enseñar a los alumnos de secundaria a ser competentes discursivamente y dominar el lenguaje escrito les permite el **acceso a un amplio abanico de discursos en una comunidad escritocéntrica y es fundamental en el aprendizaje en otras áreas de conocimiento de la educación secundaria**⁷ (Palou, 2001; vid. Jorba, Gómez & Prats 1998). En relación con esto, el objetivo de una clase actual de Lengua Castellana y Literatura es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos (vid. *Currículum de la ESO* 2007:36), entendida como el conocimiento de las condiciones de uso de la lengua en virtud de distintas situaciones comunicativas socioculturalmente determinadas (entre las cuales se encuentran las del contexto escolar) y de distintas funciones (cfr. Hymes, 1995[1971]; cfr. Canale & Swain, 1980; cfr. Canale, 1983).

Esto cobra especial sentido si atendemos al desarrollo del lenguaje durante la adolescencia, lo cual se ha venido denominando «desarrollo tardío del lenguaje» (Berman 2008; Ravid 2005; Gillis & Ravid 2009:229 y sigs.; Tolchinsky 2004, etc.). Durante esta etapa, todavía se producen cambios significativos, tanto cualitativos como cuantitativos, en varios niveles del lenguaje (lexicón, complejidad sintáctica, etc. [vid. e.g. Gillis & Ravid 2009:236-238]) y especialmente en la construcción del discurso (vid. Ravid 2005; Gillis & Ravid 2009:203, 229; Nippold 1998, entre otros). En este sentido, no emergen formas lingüísticas nuevas, sino que las diferencias residen precisamente en la frecuencia y manera de uso de medios lingüísticos que ya se usaban previamente. Más específicamente, por un lado, se adquieren nuevas funciones que conectan con las formas ya conocidas previamente y, por el otro lado, hay un incremento de la variedad de formas lingüísticas que conectan con las funciones conocidas previamente (Tolchinsky 2004:234; Aparici 2010). Así, por ejemplo, la habilidad

⁷ Véase, e.g. el análisis sobre atribución causal de Jiménez Aleixandre & Puig (2010) en las ciencias en un grupo de 3º de ESO.

de conocer que una expresión causal puede usarse en distintos contextos y que tiene varios usos asignados a distintos dominios, sea de un modo más o menos consciente, se sigue desarrollando durante la adolescencia.

A este respecto, cabe anotar que, en relación con el desarrollo del texto expositivo, que es lo que nos ocupa en este trabajo, —a pesar de la escasez de estudios (Aparici 2010:67)—, hay evidencia suficiente (Ravid 2005:341; Berman 2008:762-764) para asumir que, desde un punto de vista global o *top-down*, **la habilidad de construir un texto expositivo coherente no se desarrolla completamente hasta al menos la adolescencia**, en el sentido de conocer los principios que gobiernan la construcción del texto expositivo en un plano global (Britton 1994) y dominar las formas lingüísticas en adecuación con las funciones discursivas. Así, Berman (2008:762) sitúa una línea divisoria en la adolescencia, en concreto entre los 12 y los 17 años de edad, en función de varios aspectos del desarrollo de la producción textual.

Debe tenerse en cuenta que los cambios que se producen en el lenguaje durante la adolescencia, entendidos como un camino hacia el dominio del lenguaje, —entendido como el dominio de las habilidades implicadas en el uso de las formas lingüísticas apropiadas en el discurso (Ravid 2005:338) y adecuadas a la variedad de contextos comunicativos (Berman 2008:736; Tolchinsky, Rosado, Aparici & Perera 2005)—, son posibles en tanto que, con la edad, se incrementa la experiencia con el lenguaje y la lengua. Subsiguientemente, la educación escolar (con unas prácticas educativas específicas, intencionales y planificadas) es un ámbito y contexto educativo fundamental y, más aún, es un «contexto vertebrador» de la transición adolescente (Onrubia 1997:24). En otras palabras, **la educación escolar es una variable determinante en el desarrollo del lenguaje en la adolescencia** (Tolchinsky 1993, Teberosky 1991, Camps 1994, citados por Camps & Castelló, 1996:325; Gilis & Ravid 2009:233).

Por otro lado, más allá de la función instrumental del lenguaje escrito, desde un punto de vista epistémico, **la escritura es uno de los vehículos de construcción y transformación del conocimiento** y su uso en distintos contextos y con objetivos comunicativos diversos posibilita el acceso a formas superiores del saber y de la comprensión del mundo (Camps & Castelló, 1996:330; Tolchinsky, 1990; Scardamalia & Bereiter, 1987, 1992; Camps, 1994:104; cfr. Wells 1987, citado por Calsamiglia & Tusón, 2008:68-69). En este sentido, el desarrollo de la alfabetización, entendida como «alfabetización social», (Tolchinsky

2004:245), tiene un efecto permanente en la percepción y el uso del lenguaje una vez llegan a la etapa adulta (Gillis & Ravid 2009:233). De este modo, **el discurso es el terreno de encuentro entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo** (Berman 2008; Gillis & Ravid 2009:229, 232). No se trata solamente de identificar y comprender las bases sociales y cognitivas del desarrollo de la producción textual⁸, así como de sus implicaciones pedagógicas, sino que, además, el discurso es un factor funcional determinante en el desarrollo del lenguaje en la adolescencia. En otras palabras, funciona como un propulsor del desarrollo de algunos recursos lingüísticos (cfr. Hickamnn 2003), por su impacto en la organización del conocimiento lingüístico.

En suma, de un modo más general, las nuevas potencialidades que los adolescentes despliegan (en contraste con las que poseen en la infancia tardía), en particular en las formas de pensamiento (hipotético, deductivo, relacional complejo) y de representación y análisis del mundo, así como la posibilidad de mejorar las capacidades metacognitivas (en relación con la autoconsciencia y regulación del proceso de aprendizaje) (vid. Carretero y León (2001:453 y sigs.) se desarrollarán siempre y cuando el contexto lo permita. En este caso, en el contexto educativo escolar, el rol del discurso es esencial, así como la labor del docente.

Por último, estas ideas se complementan con la importancia de la **interacción oral** y, en particular, de la interacción entre iguales en la construcción del conocimiento⁹, en este caso, sobre la producción escrita. A este respecto, desde un enfoque dialógico del aprendizaje (Habermas 1987; Mead 1964; Freire 1970; Vygotski 1979), se afirma que el conocimiento se construye dialógicamente (aunque se interiorice individualmente) y el aprendizaje, esto es, los significados que atribuimos a la realidad, dependen de las interacciones, ya sean orales, escritas (téngase en cuenta, asimismo, la naturaleza interactiva o dialógica del lenguaje escrito, en términos de Bajtín [1982]) o multimodales. Por su parte, algunas investigaciones (e.g. Mercer 2005; Camps, 2010) se han hecho eco de esta idea, focalizando su investigación en la interacción en el aula, aspecto que debe considerarse al planificar secuencias didácticas, porque permite integrar las destrezas de producción y comprensión orales y escritas.

⁸ Véanse, por ejemplo, Moreno (2010); Carretero y León (2001:453 y sigs.); Adams y Berzonsky (2003): parte 3; Steinberg (2005) y Paus (2005) para la relación entre el desarrollo afectivo, social, cognitivo y biológico durante la adolescencia.

⁹ Esta idea está recogida también en el *Currículum de la ESO* (2010:40).

4.2 La producción escrita como proceso

La realidad mayoritaria de las aulas se acerca a lo explorado en el apartado anterior de este trabajo (apartado 3) y no escenifican, por un lado, ni las implicaciones de los modelos explicativos de producción escrita de las últimas tres décadas (vid. Camps, 1994 para una síntesis) ni, por el otro, las propuestas de enseñanza de la producción textual que tienen en cuenta las formas y estructuras lingüísticas en el contexto de la producción y comprensión textuales (e.g. Camps, 2010; Fontich & Giralt, 2014; Fontich, 2014; Zayas, 2014).

La escritura de textos es una tarea compleja desde el punto de vista cognitivo e implica la simultaneidad de varias operaciones cognitivas. Así, desde el punto de vista del procesamiento del texto, la construcción textual implica planificar el discurso como un todo, *monitorear* el discurso mientras se construye y atender tanto a los procesos globales (*top-down*) como a los procesos locales (*bottom-up*) (Berman 2008). Dada esta complejidad, el docente debe separar los distintos procesos por los que el alumnado ha de pasar en la producción textual en fases y **explicitar y enseñar cuáles son las estrategias para llevar a cabo las tareas de escritura mediante la realización de actividades específicas**, puesto que muchas veces los estudiantes no son capaces de diversificar los distintos procesos implicados en la escritura (cfr. Camps 1994:48). No obstante, la suma de las partes no da como resultado el todo y es necesario contemplar la interrelación entre estos subprocesos (vid. *ibídem* 1994:51).

De este modo, **el foco se ha de situar en el proceso de composición** en tanto que proceso, hacer que el alumno aprenda haciendo (vid. Nunan 2005), a través del desarrollo de estas fases en la medida de lo posible, invirtiendo así la ayuda educativa en el proceso de producción (Camps, 1997) y, en parte, en el producto final (con carácter reparador) y no, en cambio, en la corrección en diferido con carácter penalizador del producto final.

Este proceso de composición está compuesto, de acuerdo con Flower & Hayes (1980, 1981, citado por Cassany, Luna & Sanz [1994]), por **tres fases: planificación, textualización y revisión**¹⁰. Estas fases, son, no obstante, recursivas. Desde mi punto de vista, si se enseña el proceso en términos generales, algunos de sus aspectos pueden valer para el proceso de producción escrita de otros tipos de texto. No obstante, debe tenerse en cuenta que algunos

¹⁰ Vid. (Camps, 1994) y los dos primeros capítulos de Björk & Blomstand (2000) para una síntesis de los modelos cognitivos de la composición escrita.

de estos aspectos son específicos del tipo de texto y del género y que, además, hay diferencias individuales (Björk & Blomstand, 2000, cap. 2; Camps, 1997). Consecuentemente, se enseña a escribir textos expositivos pero también a escribir textos, pero, además, hay que conocer y ser competente dentro de la diversidad de géneros discursivos (Dolz, 1995; Camps, 2003:22).

Finalmente, queda patente la necesidad de proporcionar al alumno las herramientas necesarias para que pueda responder a las exigencias de la escritura, especialmente en lo que se refiere a la planificación y a la revisión durante su confección de textos. Especialmente durante esta última, es probable que los alumnos la confundan con una mera revisión de la ortografía y no sepan qué revisar ni cómo hacerlo. Es reescribiendo como se aprende realmente a escribir y las rutinas de procedimiento respecto a la producción escrita en el contexto escolar son distintas a lo que aquí se propone, con lo que pueden encontrarse dificultades cuya superación contribuya a cambiar esas rutinas progresivamente (cfr. Ribas & Verdaguer, 2006).

4.3 La enseñanza de la producción textual en relación con la gramática

Dado el escenario y los fundamentos teóricos presentados, es lógico que el docente se pregunte cuál es **el rol de la gramática en la enseñanza de las competencias** y, en particular, en la de la composición escrita.

Que el objetivo de las clases sea en términos generales el desarrollo de la competencia comunicativa conduce a considerar la necesidad de enseñar de la lengua en situaciones reales o significativas, desde una perspectiva del uso (Palou, 2001) o una perspectiva funcional, que tenga en cuenta la diversidad de los géneros discursivos o la tipología textual con el objetivo de que los alumnos se comuniquen de forma eficaz y tengan éxito en su comunicación. Ahora bien, dentro de la competencia comunicativa se incluye la competencia gramatical, esto es, el dominio de la lengua en tanto que sistema o código lingüístico (Hymes, 1995[1971]; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983). Así pues, **¿debe enseñarse la gramática de forma subsidiaria y subordinada al desarrollo de las competencias de los alumnos?**

Para empezar, el conocimiento explícito del sistema lingüístico y de la gramática en particular y la reflexión sobre estos son capitales *per se*, en relación con la cognición y el desarrollo del pensamiento, en tanto que el lenguaje constituye un marco estructural de la realidad (vid. Gleitman & Papafragou 2004). A pesar de que desde algunas posiciones (Andrews, 2010; Andrews *et al.*, 2004: 47) se asume que no es necesaria la instrucción explícita de la gramática, al menos la gramática formal, para el uso adecuado y el dominio de la lengua (vid. Fontich & Rodríguez Gonzalo, 2014), la enseñanza de la lengua como sistema no es opuesta ni contradictoria con el objetivo general de la enseñanza de la lengua. A veces, enfocarse en la producción textual deja al margen la enseñanza de la gramática, que acaba quedando descontextualizada o vinculada a contextos de uso demasiado particulares, lo cual conduce a una desorganización o falta de sistematización en los esquemas del conocimiento gramatical de los estudiantes, cuando debería dejarse al menos espacio en las aulas para sistematizar este conocimiento (cfr. Zayas 2004, citado por Camps, 2010:14; Camps, 2010:20-21) para ser aplicado a las tareas de comprensión y producción orales y escritas.

El problema reside en el tipo de gramática que se enseña en las aulas. En este sentido, es fundamental enseñar una gramática que no sea una mera adaptación de los modelos teóricos sobre la lengua (Fontich, 2014:9) e ir más allá del conocimiento declarativo metalingüístico, propugnando la reflexión metalingüística y, en palabras de Camps (2010:22), «establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos». En cualquier caso, es necesario, dados los objetivos de la educación secundaria, **abogar por la lingüística funcional** (cfr. Fontich, 2014:8-10; vid. Zayas, 2014), teniendo en cuenta y tomando como punto de partida aspectos semánticos y pragmáticos (e.g., la situación interactiva de los participantes de la comunicación y las intenciones) Como señala acertadamente Anna Camps (1997), recogiendo la idea central de los puntos fundamentales de disciplinas como la Pragmática, el Análisis del Discurso o la Lingüística de corte funcionalista, «las formas del lenguaje, a través de las cuales se expresan los significados, están subordinadas al contexto de uso (...), el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación».

Explicitada la necesidad de enseñar gramática, cabe preguntarse específicamente: **¿el conocimiento gramatical (explícito) y la reflexión metalingüística son condición *sine qua non* para el desarrollo de las habilidades de producción textual?** Esta es una pregunta que sigue estando en debate en la actualidad (vid. Locke, 2010; Fontich & Rodríguez Gonzalo, 2014; Fontich, 2013; Myhill 2011)¹¹.

A este respecto, algunas investigaciones han mostrado que el conocimiento lingüístico que se deriva del uso, sin la mediación de una instrucción coherente, no suele ser aplicado en las tareas de producción de textos complejos y, viceversa, esta mediación y esta instrucción gramatical no es una condición necesaria y suficiente para aplicar los conocimientos gramaticales en la producción escrita (vid. Fontich Vicens, 2013:1; Camps, 2010). En este sentido, en ocasiones se ha señalado las dificultades de los alumnos para aplicar el conocimiento declarativo de gramática —conocimiento que suele ser poco organizado y muy diverso (Fontich Vicens, 2013:5)— en las tareas en que han de mostrar un saber procedimental en tareas de uso y análisis lingüístico (Myhill, 2000); Notario 2001, citado por Camps, 2010:19), en particular, en las de producción escrita (Andrews, 2010).

Con todo, existen evidencias empíricas de que **la instrucción gramatical tiene incidencia positiva en la producción textual** (Myhill, 2011:12), precisamente en el caso de la enseñanza de la combinación de cláusulas en la mejora de la producción escrita (Andrews et al., 2004, 2014). Esto conduce a la firme necesidad de **edificar puentes más sólidos entre la gramática y la producción escrita** para que la instrucción gramatical conduzca a una mejora de la producción escrita.

4.4 Coherencia y cohesión: terreno de encuentro entre la producción textual y la gramática

Dado el marco de aplicación de este apartado y los objetivos del trabajo, puede afirmarse que **la coherencia y la cohesión de los textos constituyen un terreno de encuentro entre el texto y la gramática desde el que aunar la enseñanza de la escritura como proceso con la enseñanza de la gramática**. Específicamente, en el caso que nos ocupa, el uso de oraciones causales y de conectores textuales de causa entronca con la coherencia relacional y los mecanismos de cohesión —el uso de estos últimos en las producciones discursivas es,

¹¹ A la vez podríamos realizar la pregunta en dirección contraria, ¿se pueden trasvasar las habilidades de producción textual a la reflexión metalingüística gramatical?, pero no es el objetivo de este trabajo.

además, uno de los contenidos considerados en el *Currículum de la ESO* (2007:72)— y trabajarlos en el aula es un campo idóneo para la mejora de la producción escrita.

Parentéticamente, cabe señalar que de los muchos cambios cuantitativos y cualitativos que se dan en el desarrollo tardío del lenguaje (vid. apartado 4.1), uno es el de los recursos de conexión entre miembros textuales o cláusulas. Algunos estudios (Tolchinsky 2004:234, Aparici 2010, Berman 2008) muestran un incremento con la edad de la «elaboración de la información» en los discursos a partir de varias estructuras lingüísticas, como las oraciones causales (Tolchinsky *et al.* 2005:377), y, en particular, un incremento del uso de estas en textos expositivos (Aparici 2010).

Volviendo a las nociones de coherencia y cohesión, la primera es una de las propiedades de un texto que se trabaja sin vinculación con la gramática y la producción escrita (vid. apartado 3.3.3). Esta propiedad es semántica y pragmática y tiene un nivel macroestructural (interoracional) y otro microestructural (intraoracional). En este caso, nos centramos en la última, también denominada lineal, secuencial o local, en términos de Van Dijk (1979) o **coherencia relacional**, entendiéndola como el tipo de coherencia implicada en las relaciones de interdependencia semántica que se establecen entre las partes del texto (intratextualmente), entre dos cláusulas adyacentes o entre unidades discursivas jerárquicamente superiores (Calsamiglia & Tusón 2008:212; Van Dijk 1979; Bateman & Rondhuis 1997; Sanders & Spooren 2001; Sanders 2005; Knott 2001). Así, la producción de relaciones causales entre la cláusula principal y la subordinada causal es uno de los mecanismos clave de la coherencia relacional. Por otro lado, en cuanto a la **cohesión**, puede ser comprendida como una propiedad semántico-sintáctica del texto relacionada con la dimensión construccional del texto. Aunque no se limita a ser la manifestación explícita de la coherencia, puede verse como la materialización lingüística de la coherencia mediante marcadores lingüísticos, entre ellos los conectores causales, que explicitan y contribuyen a regular las relaciones de coherencia (Calsamiglia y Tusón 1999:220).

4.5 El texto expositivo y las relaciones causales

El texto expositivo se caracteriza fundamentalmente por el objetivo comunicativo de **proporcionar información o transmitir un conocimiento** (para lo cual debe hacerse comprensible) y, en consecuencia, predomina la función referencial (Calsamiglia & Tusón,

2008:297). Los aspectos señalados anteriormente (apartado 4.1) sobre la relación sobre el desarrollo del discurso y del pensamiento constituyen una justificación de la relevancia del dominio del texto expositivo. Asimismo, parte de su importancia reside en que el dominio de este permite comunicar y pensar de un modo más complejo y abstracto la realidad que nos circunda.

De entre los tres tipos de movimiento explicativo en forma de pregunta a los que el texto expositivo responde, —a saber, «¿qué es?», «¿por qué?» o «¿cómo?» (Adam 1990)—, es fundamental trabajar en las aulas con aquel que responde a la búsqueda de los porqués y el análisis de causas.

El motivo de esto reside en la relevancia de dos aspectos vinculados con las relaciones causales. Por un lado, el **pensamiento causal** (razonamientos deductivo e inductivo causales) (vid. Cheng 1997,1999; Degand 1998; Noordman & Vonk 2008) y la **importancia de la causalidad en los sistemas de ideas y de creencias humanos** y, por el otro, el hecho de que, desde el punto de vista social, la causalidad es un principio que posee un valor fundamental en nuestro sistema social y cultural (vid. Meyer 2000:10 y sigs.; Mackie 1980). En este sentido, buscar causas y analizarlas es un procedimiento que se realiza de forma común en la construcción del conocimiento. A pesar de que la función de un texto expositivo de análisis de causas sea exponer y transmitir el sistema jerárquico de las causas de un tema, suceso o tendencia, en función de las operaciones cognitivas implicadas en la producción del texto escrito, su producción puede servir también a una finalidad epistémica, en el sentido de construir y transformar el conocimiento (cfr. Scardamalia & Bereiter 1987; 1992; Camps 1994:42).

A partir de esto, podría pensarse que, a pesar de que la enseñanza de las oraciones causales recae en el área de enseñanza de la lengua, **el pensamiento causal es algo transversal a otras áreas** y la comprensión y producción de textos expositivos que explicitan relaciones causales es relevante en otras áreas de conocimiento¹². A pesar de ello, aunque se podría haber planteado en este trabajo un proyecto interdepartamental con asignaturas relacionadas con las ciencias naturales y las ciencias sociales, es algo que exige el trabajo colaborativo

¹² Además, el *Currículum de la ESO*, de corte competencial, establece la competencia comunicativa (lingüística y audiovisual) como una competencia transversal a varias áreas. Sin embargo, es el área de Lengua Castellana y Literatura el que tiene un papel fundamental en el desarrollo de esa competencia.

entre profesionales de la enseñanza del campo de la lengua y de uno de estos dos campos, motivo por el cual centramos la atención en las pautas de mejora dentro del área de lengua.

Volviendo a los **textos expositivos, las relaciones de causalidad son fundamentales** en este tipo de producciones. Por un lado, una de las estructuras (en función del contenido) comunes en los textos expositivos es la de causa-efecto, en la que se explican y se analizan las causas y los efectos de un tema. Por otro lado, en lo que atañe a los mecanismos de conexión de cláusulas, destaca la aparición de conectores causales que explicitan relaciones semánticas de causa y consecuencia entre dos enunciados (lo que se ha llamado causales semánticas o causales del enunciado). Asimismo, se emplean otros conectores causales que explicitarán relaciones pragmáticas de causa y consecuencia que funcionan como justificación o explicación o evidencia epistémica de la oración matriz o enunciado que expresa la consecuencia (causales pragmáticas o causales del enunciado)¹³. Esto es así porque, aunque el texto expositivo está primariamente orientado a la función ideacional, la conectividad orientada al proceso de la enunciación y a la modalización epistémica son también cruciales para lograr el objetivo último del texto expositivo, que es el de transmitir un conocimiento al destinatario (cfr. Calsamiglia y Tusón 2008:300).

¹³ Para ampliar esta distinción, consúltense Gutiérrez Ordóñez 1998, 2002; Galán 1995,1999; Iglesias Bango 1997, López García 1994, por un lado, y Sweetser 2002[1990]; Sanders 1997; Degand 1998, Van Dijk 1979:449 y Knott 2001:128, por el otro.

5. ORIENTACIONES PARA LA ACTUACIÓN DOCENTE: SECUENCIA DIDÁCTICA ¿POR QUÉ...? PRODUCCIÓN ESCRITA DE UN TEXTO EXPOSITIVO DE ANÁLISIS DE CAUSAS

Una vez establecidos en los apartados anteriores los fundamentos teóricos y las implicaciones pedagógicas que se deducen de ellos, se pretende ofrecer algunas **orientaciones didácticas que guíen el diseño y la puesta en práctica de secuencias didácticas de enseñanza de la producción escrita** de textos expositivos basados en el esquema de análisis de causas, en los que las oraciones subordinadas causales están directamente implicadas.

Estas orientaciones están hilvanadas en la estructura de una secuencia didáctica, la cual sigue los criterios especificados en el capítulo cuarto de *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua* (Ambròs, Ramos y Rovira 2011). No obstante, el objetivo no es proporcionar una secuencia didáctica, sino proponer las pautas en el contexto del diseño de una secuencia, con ejemplos concretos y con actividades que ilustran algunas de ellas. La finalidad es que las orientaciones que se exponen puedan ser aplicadas al aula, adaptándolas en algunos casos, y que puedan luego tomarse como punto de partida en la enseñanza de otros contenidos lingüísticos cercanos.

| | |
|---|---|
| Título de la secuencia didáctica: | Etapa: 2º ciclo ESO |
| ¿Por qué...? Producción escrita de un texto expositivo de análisis de causas | Nivel: 4º ESO Trimestre: 1 |
| Área principal y áreas relacionadas: Lengua castellana y literatura (principal) Ciencias de la naturaleza Ciencias sociales, geografía e historia | Sesiones: 7 sesiones de 55 minutos. |

5.1 Introducción: consideraciones generales

Primero que todo, **el aula es el contexto educativo idóneo donde desarrollar la escritura** (vid. Cassany, 2001, entre otros) en tanto que proceso ejecutado por un participante activo que recibe la ayuda educativa del docente (de modo que se pueda ir traspasando progresivamente, a lo largo del tiempo, el control y la gestión del proceso de composición

escrita) y aprende, asimismo, en la interacción con los compañeros. Esto es así, específicamente para la producción escrita, porque si bien las estrategias vinculadas con el proceso de escritura son generales para todos los aprendices, existen unas diferencias individuales que hacen que cada alumno deba autorregular su propio proceso de aprendizaje (Cassany, 2001).

En segundo lugar, el **hilo conductor de las actividades es la producción escrita de textos expositivos basados en el esquema de análisis de causas**, lo cual le da un sentido y una finalidad a cada una de las actividades de aprendizaje. Así, estas giran alrededor de este eje vertebrador, sin que esto conlleve que en ciertos estadios de la enseñanza no se puedan llevar a cabo actividades focalizadas en las oraciones subordinadas causales para fijar aspectos teóricos y prácticos en relación con estas que sean. No obstante, estas últimas actividades deben luego ser recontextualizadas en el marco del objetivo principal (vid. apartado 5.4.3). En definitiva, se trata de introducir la gramática en el marco de la producción textual en el momento en el que es relevante (Myhill, 2011:12).

Por último, se plantean **orientaciones en torno a las distintas fases de la producción escrita, pero el énfasis recae en las estrategias y mecanismos implicados en estas y no en los distintos estadios en sí mismos.**

5.2 Objetivos didácticos y competencias básicas

Los objetivos didácticos de la propuesta, en relación con las competencias básicas, son los siguientes:

| Objetivos | Competencias básicas |
|---|--|
| 1. Conocer e identificar la función, la estructura, las características textuales y las características lingüísticas de un texto expositivo. | - Competencia comunicativa lingüística y audiovisual. |
| 2. Escribir un texto expositivo de análisis de causas mediante la aplicación de los conocimientos sobre este tipo de texto y sobre los distintos pasos de producción escrita (planificación, textualización y revisión) con la finalidad de adquirir el hábito de usar los procedimientos implicados en ello e interiorizarlos. | - Competencia comunicativa lingüística (producción escrita). - Competencia de aprender a aprender. - Competencia de autonomía e iniciativa personal. |

| | |
|--|--|
| <p>3. Interpretar y autorregular el proceso propio de aprendizaje de la composición escrita.</p> | |
| <p>4. Caracterizar y usar adecuadamente las oraciones subordinadas adverbiales, especialmente las causales, así como el repertorio de los conectores causales y reconocer sus usos en distintos contextos lingüísticos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Competencia comunicativa lingüística. - Competencia de aprender a aprender. |
| <p>5. Analizar las relaciones semánticas de causa-efecto de distintos hechos y fenómenos en el discurso con la finalidad de conseguir vehicular este conocimiento en la producción escrita y escribir textos más coherentes.</p> | |

5.3 Contenidos

| Conceptos |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de exposición/explicación. <ul style="list-style-type: none"> - Finalidad, intencionalidad y objetivo comunicativo. - Características de los textos expositivos: <ul style="list-style-type: none"> - Géneros discursivos - Estructura - Características lingüísticas (gramaticales y léxicas) - Cohesión: conectores causales. - Contexto pragmático - Las oraciones subordinadas adverbiales causales. - Proceso y procedimientos de la escritura (planificación, textualización y revisión). |
| Procedimientos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificación y conocimientos de las características de los discursos expositivos. - Comprensión, interpretación y análisis de textos expositivos. - Búsqueda de información en fuentes diversas y hábitos de consulta para reforzar y ampliar el contenido. - Producción escrita de textos expositivos a partir de la aplicación de los conocimientos del texto expositivos y su composición. - Creación y uso de mapas conceptuales o esquemas como soporte en la producción escrita. - Uso de elementos lingüísticos y discursivos esenciales para la cohesión interna de las ideas y enriquecimiento de los textos. - Identificación y reflexión metalingüística sobre la oración subordinada adverbial causal y sobre el análisis de causas. |
| Actitudes, valores y normas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la lengua como proceso y producto social. - Reconocimiento de la utilidad de planificar y revisar el texto durante el proceso de composición. - Valoración crítica de las producciones propias y ajenas y respeto por estas. |

5.4 Actividades y orientaciones didácticas

| Fases | Actividades | Organización de aula | Recursos materiales | Temporización | Sesión |
|-----------------------------------|---|-------------------------------|---|---------------|--------|
| Preescritura | | | | | |
| Inicio (contextualización) | 1. Evaluación y exploración de conocimientos previos sobre el proceso de escritura y las relaciones de causalidad | Grupo clase | (Opcionalmente, herramientas TIC). | 15' | 1 |
| | 2. Análisis de textos expositivos a través de modelos de textos expositivos de análisis de causas auténticos | Grupo clase | Muestras reales de textos expositivos que sean instancias de géneros textuales específicos (Ejemplo: Por qué los astronautas emplean trajes blancos). | 15-20' | |
| | 3. Ejercicio de exploración y reflexión sobre la relevancia de la subordinación causal y los conectores causales | Parejas | Texto/s expositivo/s de análisis de causas habiendo suprimido la subordinación causal y los conectores de causa-consecuencia | 15' | |
| Planificación | | | | | |
| Desarrollo (descontextualización) | 4. Elección del tema del texto expositivo de análisis de causas | Grupo clase e individual | - | 8-10' | 2 |
| | 5. Generación de ideas (listado de causas/mapa mental/escritura libre) | Individual | - | 8-15' | |
| | 6. Generación y transformación de ideas a través del diálogo | Grupos de máximo tres alumnos | - | 10-15' | |
| | 7. Elaboración de mapa conceptual, esquema o guion estructurado | Individual | - | 15' | |

| | | | | |
|---|---------------------------------------|---|--------|-----|
| 8. Búsqueda de información (puede hacerse antes o después de la generación y transformación de ideas en grupo). | Individual (y revisión del profesor). | Bibliografía especializada, recursos TIC y fuentes electrónicas | - | 2-3 |
| Gramática y textualización | | | | |
| 9. Gramática y semántica de las oraciones subordinadas causales (explicación teórica y actividades) | Grupo clase e individual | - | 40-45' | 3 |
| 10. Identificación de causas y efectos/consecuencias y valoración de la certeza de las relaciones causales | Individual | -Ejercicio de identificación de causas y consecuencias -Ejercicio de veracidad de la relación causa-consecuencia | 15' | |
| 11. Revisión del guion estructurado o mapa conceptual | Individual y parejas | (Mapa conceptual o guion de los alumnos) | 5' | 4 |
| 12. Actividad de textualización: ¿Por qué hay siete días de la semana? | Individual | - | 25-35' | |
| 13. Ortografía: diferentes entre <i>porque</i> , <i>por qué</i> , <i>porqué</i> y <i>por que</i> (actividad opcional) | Grupo clase / individual / parejas | Infografía (vid. anexos). | - | 5 |
| 14. Textualización | Individual | - | 30-40' | |
| Revisión | | | | |
| 15. Revisión de textos: pasos a seguir | Grupo clase | Esquema de revisión: ¿En qué debemos fijarnos en la revisión de un texto expositivo de análisis de causas? | 15' | 6 |
| 16. Ejercicios de revisión: detección de errores y optimización (actividad opcional) | Individual / Parejas | - | - | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|-------|-------|
| | 17. Revisión individual | Individual | Esquema de revisión: ¿En qué debemos fijarnos en la revisión de un texto expositivo de análisis de causas? | 8-10' | |
| | 18. Corrección entre iguales | Parejas (y, opcionalmente, grupos de dos parejas). | | 20' | |
| | 19. Reescritura del texto borrador | Individual | 1ª versión del texto y mapa conceptual o guion) | 10' | |
| | 20. Resolución de dudas sobre la corrección y atención a las dificultades más comunes | Grupo clase y atención individual | Textos de los alumnos corregidos | 20' | |
| Reflexión sobre el proceso de escritura | | | | | |
| Síntesis (recontextualización) | 21. Reflexión individual y puesta en común sobre el proceso de escritura | Individual y grupo clase | Ficha de análisis de mi trabajo <i>¿Cómo escribo? Dominio del proceso de composición escrita</i> | 15' | 7 |
| | (Consolidación: ampliación y refuerzo) | | | | |
| | 22. Actividades de ampliación y de refuerzo | Individual / Parejas | Actividades de ampliación y de refuerzo | - | (7-8) |

5.4.1 Fase de inicio (contextualización)

■ 1. Evaluación y exploración de conocimientos previos sobre el proceso de escritura y las relaciones de causalidad

Para empezar, conviene **explorar y evaluar brevemente los conocimientos previos** de los alumnos a través del diálogo (vid. Miras 1993) sobre el tema de los textos expositivos y en particular sobre aquellos en los se exponen y analizan causas. A la vez, deben contextualizarse en la realidad social a través de contextos reales y situaciones de la vida cotidiana (Zabala y

Arnau 2007:cap. 7), mostrando también su importancia en el ámbito escolar. Algunas preguntas que se pueden plantear son: «¿Qué es un texto expositivo?», «¿Dónde podemos encontrar textos expositivos?», «¿Qué función tienen?», «¿Os habéis encontrado esta semana en alguna situación donde hayáis tenido que explicar las causas de algo?», por un lado, y, por el otro, «¿Qué significa que algo es la causa de algo?», «¿Conocéis textos en los que se hable de las causas o de los porqués de algún tema?». Es necesario ir recogiendo las intervenciones de los estudiantes e ir hilvanando un discurso a través de estas.

Existe la posibilidad de llevar a cabo esto también mediante herramientas TIC, como Kahoot¹⁴ (que permite hacer cuestionarios *online* para evaluar el conocimientos sobre un aspecto determinado), a pesar de que debería entonces complementarse con la relación de esos contenidos con las situaciones sociales que dan lugar a la exposición de causas.

■ 2. Análisis de textos expositivos a través de modelos de textos expositivos de análisis de causas auténticos

Se puede proceder a trabajar con el grupo clase **el texto expositivo, en función de su objetivo comunicativo, estructura, características textuales y lingüísticas, aspectos pragmáticos y su relación con los contextos en los que aparece**¹⁵. Esto puede hacerse a través de la **inducción guiada** y conviene generar un enigma, conflicto o problema o un conflicto que los alumnos hayan de solventar (vid. Casals s.f, *Entrevista a Meirieu*: 3), por ejemplo, proponer distintos ejemplares de textos expositivos (sin revelar de qué se trata) y hacer encontrar cuál es el propósito comunicativo que tienen en común.

Es fundamental no estudiar de forma abstracta la estructura textual, sino **mediante modelos reales de escritos** (Camps & Castelló, 1996:332) —tratándose la escritura de un procedimiento, es necesaria la ejercitación a partir de modelos (cfr. Zabala, 2010)—, por ejemplo el que se adjunta en este trabajo (vid. anexos 8.1). A partir del análisis de estos modelos se puede analizar la situación comunicativa y los rasgos del texto. En el caso de *Por qué los astronautas emplean trajes blancos*, se establecería que el tema son las causas por las que los trajes de los astronautas son blancos, que el texto está escrito con la función única de exponer (y no, en cambio,

¹⁴ Puede consultarse en el siguiente hipervínculo: <https://getkahoot.com/>

¹⁵ Björk & Blomstand (2000:104-107) proponen un ejemplo de análisis de texto expositivo de análisis de causas para los alumnos que puede servir de guía para el análisis de la estructura. Por su parte, Álvaro (2011:192-193) esquematiza los principales contenidos que podrían tratarse.

argumentar), informando o explicando ese tema, etc. Esto, sin embargo, no debe únicamente explicarse *a priori*, sino que debe ser una conclusión extraída a partir de la lectura del texto.

Estos deben ser, además, **modelos prototípicos de géneros discursivos determinados** (Zayas, 2012:74). Esto último viene justificado por que todo texto es una instancia de un género discursivo en particular y, en este sentido, dado que los géneros son prácticas significativas, socialmente reconocidas, con unas convenciones y regularidades formales y funcionales (cfr. Bajtín, 1982), tiene más alcance didáctico la enseñanza de la comprensión y producción textuales a partir de ejemplares de géneros (Zayas, 2012; Dolz y Gagnon 2008, citados por Ambrós 2014b; Dolz, Gagnon, & Ribera, 2013,cap.3). Así pues, encontramos **discursos expositivos** en los libros de texto de los alumnos y en los manuales y constituyen textos expositivos los artículos divulgativos, entradas de enciclopedia (en combinación con secuencias textuales descriptivas), artículos de investigación, informes científicos, en documentales, conferencias, entrevistas a expertos, apuntes, exposiciones orales, etc. (cfr. Dolz et al., 2013:37). Estos pueden constituir modelos sobre los que trabajar, pues facilitan la generación de inferencias acerca de la situación social en la que se producen y los recursos lingüísticos que se emplean en ellos (Dolz et al., 2013:38), como es el caso de *Por qué los trajes de los astronautas son blancos*, que es un ejemplar del género artículo científico divulgativo.

Tratándose de un texto de análisis de causas, antes de la lectura del texto, solo a partir del título, se puede hacer elaborar una lista o lluvia de ideas de cuáles podrían ser estas, lo cual mejora su comprensión lectora [vid. Mendoza 1998, citado por Ambrós 2014c; cfr. Björk & Blomstand, 2000:100] y anticipar los mismos mecanismos de la planificación textual que llevarán a cabo más adelante. Así, a partir del ejemplo (anexos 8.1) *Por qué los astronautas emplean trajes blancos*, se plantearía cuáles creen que podrían ser las causas. En este estadio, no debe perderse de vista activar las estrategias pertinentes en relación con la comprensión lectora, pues es una condición *sine qua non* para que los alumnos puedan realizar o seguir el análisis (vid. *Orientacions per la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita* 2010:7), donde el docente vaya guiando en la interpretación de la jerarquía de las causas y consecuencias.

■ Establecer puentes entre la comprensión y análisis textual y la producción escrita

Por otro lado, otra orientación fundamental es la de establecer paralelismos entre el análisis de estos modelos textuales inseridos en prácticas sociales determinadas y la tarea de

producción escrita que han de elaborar (Milian, 2011:110), anticipando cómo es el proceso de escritura de un texto similar al que los alumnos están viendo y estableciendo puentes entre la comprensión y análisis textuales y la producción escrita..

■ 3. Ejercicio de exploración y reflexión sobre la relevancia de la subordinación causal y los conectores causales

El ejercicio que se propone como complementario a la explicación (inductiva) sobre el texto expositivo es contrastar un texto con ese mismo texto habiendo suprimido la subordinación adverbial causal, por un lado, y los conectores de causa-consecuencia, por el otro.

Primero, en cuanto a la subordinación causal, habiendo mostrado primero el texto sin subordinación causal, una vez hecho visible el texto con las oraciones causales (marcadas) se puede conducir a la conclusión de que la subordinación aumenta la elaboración o la expansión de la información. Segundo, una vez mostrada la subordinación causal, con los conectores suprimidos, se puede pedir a los alumnos que interpreten cuáles son las relaciones de causa y consecuencia del texto, lo cual conducirá a distintas interpretaciones y evidenciará el problema de comprensión a causa de la falta de cohesión del texto. Una vez mostrados los conectores, se puede pedir que, en parejas, primero reflexionen acerca de cuál es el enunciado que expresa la causa y cuál la consecuencia y, segundo, las diferencias entre los distintos conectores (y, en caso de aparecer distintos tipos de subordinación causal [vid. apartado 4.5] reflexionar sobre sus distintos significados¹⁶). Esta actividad puede realizarse también con dos textos distintos y puede hacerse en parejas.

Al final de esta fase es necesario haber puesto de manifiesto los objetivos didácticos, haber acordado y negociado la tarea que se desarrollará a lo largo de la secuencia (dejando muy clara la extensión del texto, de entre 400-600 palabras) y mostrar los pasos que se seguirán en la consecución para lograr esos objetivos, así como los criterios de evaluación.

5.4.2 Fase de desarrollo (descontextualización)

En esta fase, los alumnos **se enfrentarán al proceso de producción escrita y necesitarán solventar los problemas que este plantea** (cfr. Camps & Castelló, 1996:332). En la fase

¹⁶ Es a su vez un buen momento para trabajar las diferencias de interpretación en función de la puntuación (vid. Figueras 2000).

anterior ya se han acercado a las soluciones de significado y gramaticales que la expresión de unos contenidos a través de un texto en un contexto determinado.

Acorde con lo comentado más arriba sobre la escritura como proceso (apartado 4.2), las siguientes **actividades se focalizan en aspectos concretos de la práctica de escritura**, esto es, en los distintos procedimientos implicados en el análisis de causas en los textos expositivos (procedimientos de generación de ideas; de elaboración organización en la planificación; de detección, supresión y cambio de formas lingüísticas en la revisión, etc.). De este modo, el docente guía el proceso cognitivo que constituye el abordaje del texto (Camps & Castelló, 1996:333).

Actividades de planificación

Escribir constituye un acto comunicativo que implica una planificación o un pensar previamente qué escribo, a quién, con qué finalidad y cómo modulo mi mensaje para lograr a esa finalidad. Se puede recalcar en este momento de nuevo con el fin de hacerlo consciente en la mente de los alumnos, aunque planificar sea algo que es transversal a todo el proceso de producción.

En este sentido, **es necesario que la producción escrita esté contextualizada, que escriban con una finalidad**, lo que contribuye a aumentar la motivación intrínseca. El profesor no debe, pues, ser el destinatario que el alumno tiene en mente al escribir. Aunque no planteamos las actividades alrededor de una tarea final, podría promoverse a partir de aquí un proyecto a pequeña escala, como por ejemplo la publicación de sus escritos en un blog, lo cual no solo promovería la interacción entre los alumnos, sino que además favorecería el tener una finalidad más allá de la tarea escolar.

■ 4. Elección del tema del texto expositivo de análisis de causas

En el primero paso, el profesor puede **plantear la elección del tema** del que querrán escribir el texto. Conviene tratar temas de causas de hechos, fenómenos o tendencias cuyo estudio concierne a las ciencias de la vida y a las ciencias humanas (o con una dimensión sociocientífica) y ejemplificar la elección con temas concretos. El fragmento siguiente ilustra un posible planteamiento inicial del profesor (detenido por la interacción con los alumnos, que contribuye a aumentar su atribución de sentido a lo que van a aprender en

tanto que así se favorece que vinculen lo aprendido con sus motivos y expectativas personales, lo cual a su vez revierte en un aumento de su motivación intrínseca [Gil de la Serna y Escaño 2010:146-147]).

«Seguro que os habéis planteado muchas veces por qué suceden algunas cosas o por qué algunas cosas son de una manera y no de otra [Aquí se le puede preguntar a los alumnos]. Por ejemplo, uno puede plantearse “Por qué el cielo es azul”, “Por qué bostezamos”, “Por qué hay pobreza en el mundo” o “Cuáles son las causas del dolor de cabeza” [Se pueden escribir en la pizarra estos temas o mostrar una diapositiva] [Se puede preguntar de nuevo a los alumnos, generando una interacción].»

Para la elección del tema, un método muy eficaz¹⁷ consiste en hacer escribir todo lo que se les ocurra a los alumnos a partir de una fórmula lingüística que sea el inicio de una frase (vid. Rodari 2012:6¹⁸), en este caso *Por qué...* o *Cuáles son las causas de...*

■ 5 y 6. Generación de ideas

Siguiendo parcialmente el modelo propuesto por Björk & Blomstand (2000:40 y sigs.), conviene establecer una primera parte individual y una segunda en grupo:

- **Actividad 5. Generación de ideas individual:** promoviendo la autonomía e iniciativa personal y contribuyendo a la regulación del proceso de escritura, se puede dar a elegir entre la elaboración, en no más de tres minutos, de:
 - a. **Listado de causas**
 - b. **Mapa mental**, el cual casa mejor con el análisis de causas que una lluvia de ideas, dado que por su estructura estrellada permite empezar a establecer ciertas jerarquías)
 - c. **La escritura libre** (para aquellos que tienen claras algunas ideas pero necesitan concretar en qué focalizarse [(Björk & Blomstand, 2000:42)]), en función de la representación mental que tengan acerca del tema.

¹⁷ Durante el *Prácticum II* realicé un ejercicio basado en esta técnica con un grupo de 3º de la ESO con muy buenos resultados.

¹⁸ Gianni Rodari (2012:39) plantea esta técnica (para la creación literaria) a partir de la creación de hipótesis con *Qué ocurriría si...*

- **Actividad 6. Generación y transformación de ideas a través del diálogo:** a partir de grupos autogenerados¹⁹ de tres alumnos, los alumnos pueden discutir las causas que han seleccionado y añadir otras nuevas y contribuir a la organización del texto.

■ 7. Elaboración de mapa conceptual, esquema o guion estructurado

Después, los alumnos elaboran un mapa conceptual, esquema o guion estructurado, a partir del cual puedan posteriormente expandir las ideas en frases y construir el texto [Sanahuja 2014]).

■ 8. Búsqueda de información

Por otra parte, en cuanto a la búsqueda de información para la escritura de su texto de análisis de causas, puede realizarse antes de la generación y transformación de ideas en grupo o después. Es algo que se puede realizar en casa de forma individual o en el aula (empleando bibliografía especializada, recursos TIC y fuentes electrónicas [tal como recoge uno de los contenidos del *Currículum de la ESO 2007:71*]). Lo que es importante en la construcción de nuevo conocimiento a partir de la búsqueda de información y de la posterior selección de la información pertinente, es **guiar al alumno adecuadamente en la reformulación de la información que ha seleccionado previamente**. Uno de los errores comunes en la escritura no experta es el transponer al texto las estructuras sintácticas y semánticas de los contenidos consultados, lo que conduce al plagio. Es necesario contar con textos o modelos sobre los que partir, pero la escritura de textos ha de conducir progresivamente a una mayor independencia respecto a las fuentes en la formulación de las ideas.

Actividades de gramática de la oración subordinada causal,
conectores causales y textualización

Es en esta fase que conviene **incardinar la gramática**. Ya se ha presentado anteriormente la importancia que tiene la subordinación causal en relación con el texto expositivo (apartado 4.5). En este caso, conviene **centrarse en mostrar cómo los distintos modos formales de expresar un mismo contenido provocan una variación del significado y ver**

¹⁹ La autoagrupación de alumnos puede llevarse a cabo a partir de su percepción sobre lo que saben en relación a algo que se averigua a partir de una pregunta.

cómo esto revierte en mejorar el texto (focalizándonos, de acuerdo con Myhill (2011:11) y haciendo gala de lo que esta autora llama el «creative potencial of grammar» (“potencial creativo de la gramática”).

■ 9. Gramática y semántica de las oraciones subordinadas causales y de los conectores causales (explicación teórica y actividades)

El docente debe explicar la **gramática de las oraciones subordinadas causales, relacionándolas con sus usos dentro del texto** y ofreciendo el repertorio de conectores causales que explicitan las relaciones de causalidad en el texto (*porque, a causa de (que), debido a, debido a (que), puesto que, gracias a (que), por culpa de (que), como, ya que, etc.*)²⁰. Conviene explicitar la función discursiva de los conectores (marcar o explicitar las relaciones entre distintas cláusulas o párrafos en el texto, no establecerlas) y vincularlo con la mejora del texto cuando se usan conectores.

Sin embargo, también es necesario un conocimiento más allá de las funciones discursivas, de corte sintáctico, en el que los alumnos aprendan a identificar y hacerse una representación mental de lo que es una oración subordinada causal: trabajar la gramática según los usos de las estructuras en el texto no debe ir en detrimento de conocer esas estructuras en relación con las otras. No nos detenemos, no obstante, en este último punto porque los libros de texto ofrecen este acercamiento al estudio de la gramática desde este punto de vista.

En cuanto a los usos dentro del texto, se pueden realizar actividades sobre los mecanismos de cohesión causales: de rellenar huecos con conectores y justificar por qué, de cambiar la posición de la oración causal, de permutar unos conectores por otros y reflexionar sobre la diferencia de significado —estos dos últimos son ejercicios que mejoran además en estrategias de revisión—, de completar oraciones «con una condición semántica establecida» (Ribas & Verdaguer, 2006:54).

²⁰ Felipe Zayas (2014:23) propone un ejercicio que trabaja, a partir del significado de “causa”, distintas estructuras formales (estructuras causativas, complementos de agente con papel temático «causa» que lo materializan. Aunque es distinto de lo que aquí se presenta, porque nos limitamos a la subordinación causal, es un buen ejercicio que parte de la lingüística funcional y de la semántica estrictamente.

Por último, es necesaria la **sistematización del conocimiento sobre las subordinadas adverbiales**, a partir, por ejemplo de la realización de un mapa conceptual sobre la oración subordinada (si esto ya se ha llevado a cabo con otros tipos de oración compleja, es el momento idóneo para integrar los nuevos conocimientos en un mapa conceptual ya previo).

■ **10. Identificación de causas y efectos/consecuencias y valoración de la certeza de las relaciones causales**

Una vez adquiridos los conocimientos del apartado anterior, conviene detenerse en la relación de causa-consecuencia, con la finalidad de que los alumnos sean capaces de identificar qué constituye causa y qué consecuencia y de distinguir falacias causales (la más generalizada es aquella donde se relacionan causalmente dos hechos únicamente correlacionados). El ejercicio propuesto (vid. anexos 8.2), en que se proporcionan algunos enunciados vinculables causalmente y se pide que se identifique qué es causa y qué es consecuencia, pretende facilitar esto, aparte de la tarea de construir diagramas causales simples cuya estructura pueda ser aplicada al texto.

Por otro lado, en cuanto a la distinción de las falacias causales, se pretende un análisis breve de un texto que refiere a una relación causal que puede ser discutible. En función del tiempo y del hincapié que quiera hacerse en esta actividad, se proponen dos versiones de distinta extensión de una misma actividad (vid. anexos 8.3) en la que se ha de discutir sobre la veracidad de esa relación causal. Esta tiene por objetivo, además de promover el pensamiento crítico en torno a la causalidad, promover una mayor conciencia de la relevancia de saber seleccionar la información en internet.

■ **11. Revisión del guion o mapa conceptual**

A partir del resultado de la actividad anterior, los alumnos pueden revisar el guion estructurado o mapa conceptual que habían realizado (en la actividad 7) y ponerlo en común con un compañero, con el fin de verificar la certeza de las relaciones causales esbozadas.

■ **12. Actividad de textualización: *¿Por qué hay siete días de la semana?***

Un ejercicio de textualización vinculado con el texto expositivo de análisis de causas consiste en ofrecer enunciados que referencien hechos con sus causantes y sus

consecuencias (sin explicitarlo), puede proponerse a los alumnos que construyan un texto a partir de estos, (idea basada en Jimeno [2006.43]; véase el ejercicio *¿Por qué hay siete días de la semana?* en anexos 8.4).

Es posible que los alumnos construyan, a partir del ejercicio, un texto demasiado dependiente de los enunciados propuestos. Es por ello que es necesario hacer hincapié en la reelaboración del contenido y en la introducción de conectores (lo cual anticipa la fase de revisión de la coherencia y cohesión de un texto) y dejar un margen de tiempo añadido para que realicen esto, momento en el cual deberán transformar muchos de los enunciados con el fin de que el texto quede cohesionado.

Vistos estos dos ejemplos, conviene mencionar que, **en la fase de textualización, conviene no centrarse en la corrección lingüística de aspectos formales y especialmente de la ortografía** (Björk & Blomstand, 2000:44; Cassany, 2006). En los ejercicios propuestos únicamente habría que revisar y corregir la forma de conectar causas y efectos y cómo esto se expande en texto, no las faltas de ortografía ni aquellos errores sintácticos que no están vinculados con las oraciones causales.

■ 13. Ortografía: diferencias entre *porque*, *por qué*, *porqué* y *por que*.

Aunque no nos detendremos en ello, lo expuesto en el subapartado anterior no significa que no deban tratarse las diferencias entre *porque*, *por qué*, *porqué* y *por que*. Esto puede complementarse con una infografía, de la que se propone un ejemplo (vid. anexo 8.5), que permite visualizar las diferencias rápidamente. En el contexto social y educativo de multilingüismo en el que esta propuesta y orientaciones se enmarcan, es claramente pertinente el contraste con el correlato de esta distinción en catalán.

■ 14. Textualización

Este el momento de **escribir individualmente el texto expositivo de análisis de causas (de entre 400 y 600 palabras)**, o mejor dicho, de textualizar la primera versión. Se puede poner de relieve la estructura del texto expositivo y la necesidad de que cada párrafo exprese una idea. El docente tiene aquí una función de guía y orientador y de ayuda para resolver todos los problemas que vayan surgiendo.

■ 15. Revisión de textos: pasos a seguir

Ya se ha señalado más arriba (apartado 4.2) las dificultades que entraña la revisión de los textos propios en el alumnado. Es por este motivo que conviene ser muy explícito sobre lo que es objeto de revisión, a los pasos que deben seguir y a la necesidad de precisar y concretar cuáles son los aspectos que se podrían mejorar (Álvaro, 2011:198; Björk & Blomstand, 2000:48). Se puede ejemplificar el proceso proyectando un ejemplo textual y corrigiéndolo de forma interactiva con el grupo clase mediante un guion del que los alumnos deben disponer (vid. actividades 17 y 18).

■ 16. Ejercicios de revisión: detección de errores y optimización

Opcionalmente, pueden plantearse ejercicios en los que se deba corregir y reescribir fragmentos de texto si el docente lo considera oportuno. Estos ejercicios pueden estar orientados en dos direcciones. La primera es hacia la detección de errores, por ejemplo, en los conectores causales empleados (Ribas & Verdaguer, 2006:54). La segunda es hacia la optimización del texto, mediante dos tipos de actividades: por un lado, las **actividades de transformación** (mencionadas a propósito de la actividad 9), poniendo ejemplos de distintas oraciones o miembros textuales donde haya que invertir el orden, reescribiendo algunas oraciones con distintas maneras de vehicular lingüísticamente la causa o bien dando consignas donde se haga reescribir una oración expresando primero la causa y utilizando un signo de puntuación en concreto (lo cual conlleva elegir uno u otro tipo de conector). Por el otro, las **actividades de integración**, en las que hay que incrustar una frase en un texto redactado (lo cual implica reescribir algunas oraciones) (vid. Jimeno, 2006.43-44).

■ 17 y 18. Revisión individual y corrección entre iguales

Conviene, primero, que los alumnos realicen una **revisión individual**. No obstante, lo más eficaz y práctico es la **corrección entre iguales** (vid. *Orientacions per la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita* 2010:21), porque a la vez que un alumno recibe la revisión de otro también aprende en el proceso de revisión del texto ajeno. En esta corrección entre iguales (2 alumnos, pero disponiendo de tiempo pueden luego intercambiarse dos parejas los textos revisados), **es importante guiar parcialmente la**

interacción y el proceso, especialmente en los casos que desentrañen más dificultad (Björk & Blomstand, 2000:101), para lo cual conviene un esquema o guía de revisión. En los anexos (vid. anexos 8.6) se presenta un ejemplo de guion de revisión con los aspectos generales específicos de este tipo de texto, sin que ello suponga que no deban revisar también otros aspectos, como la adecuación o la ortografía).

■ 19. Reescritura del texto borrador

Después de esta revisión, los estudiantes reescribirán individualmente el texto, teniendo en cuenta aquellos aspectos que han sido revisados junto con su compañero.

Por último, parentéticamente, cabe mencionar que esta propuesta no considera la fase de edición²¹. Se ha mencionado en otro apartado la posibilidad de enmarcar las producciones escritas en un proyecto, lo cual podría incluir la creación de un blog o de una wiki (esto conduciría, sin embargo, a realizar algunas actividades en torno a ello).

■ 20. Resolución de dudas sobre la corrección y atención a las dificultades más comunes

Posteriormente a la reescritura del texto, el profesor podrá corregir la versión definitiva de los textos. Lo ideal sería que la **corrección** fuera simultánea, no diferida, pero comúnmente el tiempo no lo posibilita. En ese caso, **la corrección en diferido debe tener un carácter reparador**, no penalizador.

Debe dedicarse un tiempo en el **comentario y resolución de dudas en el aula individualmente y señalar las dificultades más comunes con el grupo clase**. Téngase en cuenta que, aunque hay unas dificultades generalizadas en la escritura de los textos por parte de los alumnos, los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos conducen a la necesidad de atender algunas de las dificultades individualmente (por ejemplo, puede haber casos donde la dificultad se refleje en el traslado del hilo de pensamiento en la escritura sin saber adaptar el texto a la modalidad escrita y al registro formal).

²¹ A propósito del marco de aplicación de la propuesta (apartado 2), en las clases se combina el uso del portátil con el papel y el libro de texto y son los alumnos los que autónomamente deciden cómo realizar los trabajos cuando existen las dos opciones.

5.4.3 Fase de síntesis (recontextualización)

La mayoría de secuencias didácticas de producción escrita consultadas o referenciadas en este trabajo no contemplan o no evidencian la fase de recontextualización. Sin embargo, es fundamental realizar una **síntesis final que integre los conocimientos y procedimientos de la producción textual aprendidos, movilizandolos las competencias desarrolladas y haciéndolas así funcionales para situaciones de escritura en el futuro** (Camps, 2010:28).

■ 21. Reflexión individual y puesta en común sobre el proceso de escritura

El acompañamiento y guía a través del proceso de escritura completo en las fases de inicio y de desarrollo en esta propuesta encauza hacia este momento la **puesta en común y la reflexión individual sobre el proceso de escritura individual**.

La **ficha de análisis de trabajo** que aquí se propone (vid. anexos 8.7), que debe ser rellenada por los alumnos y contrastada con el profesor, permite verbalizar las dificultades con las que se han encontrado, tomar conciencia de ellas y, por último, atestiguar las dificultades en el proceso de aprendizaje. Además, su diseño²² permite su uso en ocasiones futuras (siempre puede convertirse en un dossier).

Es capital el hecho de que, acorde con los objetivos didácticos y los criterios de evaluación de los cimientos de esta propuesta, al contrario de las rúbricas de autoevaluación del texto, este **instrumento de autoevaluación** se centra en el aprendizaje durante el proceso de escritura y no en su producto.

(Consolidación: ampliación y refuerzo)

■ 22. Actividades de ampliación y de refuerzo

Por último, los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos señaladas en el subapartado anterior (5.4.2) requieren atender a la diversidad en el aula, lo cual es fundamental en esta fase de la secuencia. A este respecto, sería conveniente **diseñar**

²² La ficha está elaborada en función del marco de aplicación de este trabajo. No obstante, para otros contextos socioeducativos, podría ser necesaria una elaboración que guiase más claramente las preguntas que deben realizarse los alumnos o elaborar una rúbrica con distintas opciones de respuestas.

actividades de ampliación, por un lado, y **actividades de refuerzo** (para contribuir al alcance o a la ampliación de los contenidos de la unidad didáctica). La temporización estimada es de como máximo una sesión, pero depende en última instancia de la consolidación de los conocimientos de los alumnos, con lo que no le hemos asignado un tiempo determinado.

5.4.4 Criterios de evaluación

La evaluación debe partir de las **evidencias recogidas durante el desarrollo** de las distintas actividades en todas las fases de la producción escrita, así como, en menor medida, de la corrección del producto final (contrastando la versión final con la planificación y el texto previo a la revisión) (vid. anexos 8.8 para un ejemplo de baremo analítico para esta) —corresponde al docente estimar los porcentajes específicos oportunos—. En otras palabras, **la evaluación debe centrarse en el proceso de producción e incorporar el producto textual (evaluación integral de la escritura)**.

Se atenderá a una **evaluación formativa y, en menor medida, a una evaluación formadora**. Se potenciará el desarrollo continuado de cada alumno para que su aprendizaje pueda ser regulado y autorregulado. El esquema de revisión (anexo 8.6) y la ficha de trabajo «¿Cómo escribo? Dominio del proceso de composición escrita» (anexo 8.7) sirven a este propósito.

Conviene detenerse brevemente en señalar la importancia de la interacción en grupo en el desarrollo de las actividades. Esta interacción permite visibilizar el aprendizaje de los alumnos, lo cual resulta eficaz en la toma de evidencias de sus procesos de aprendizaje y en la consciencia de las dificultades de aprendizaje por parte de los alumnos.

Los **criterios generales de evaluación** son los que siguen:

- Escribir un texto expositivo de análisis de causas aplicando el conocimiento sobre este tipo de texto y sobre las características lingüísticas y textuales asociadas, empleando un registro formal (objetivos didácticos 1,2, 3 y 5).

- Conocer y reflexionar sobre la gramática, semántica y pragmática de las oraciones subordinadas causales, en el marco de la subordinación y de la coherencia y cohesión textuales (objetivos didácticos 4 y 5).
- Conocer y autorregular el proceso de escritura y respetar y apreciar críticamente las opiniones de los compañeros (objetivos didácticos 2 y 3).

6. CONCLUSIONES Y AUTOEVALUACIÓN

El objetivo de este trabajo ha sido proponer unas pautas de mejora de la enseñanza de la producción escrita dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la educación secundaria, en particular en el curso de 4º.

A partir de la observación en el aula en el periodo de prácticas del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en un instituto de educación secundaria, se identificaron varios problemas en relación con la actuación docente, que no resultaba en una experiencia de aprendizaje significativo, relevante y contextualizado de la producción textual en el aula. Esto condujo al objetivo general de este trabajo, que es diseñar algunas pautas de mejora u orientaciones didácticas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el campo concreto de la enseñanza de la producción textual, concretándolo con unos contenidos específicos, los textos expositivos, y en vinculación con la oración subordinada adverbial causal y aunando estos dos ámbitos a partir del trabajo de la coherencia y cohesión en la construcción de textos. Estos contenidos y los procedimientos que le son asociados, recogidos en el *Currículum* de la ESO y en los libros de texto con más o menos fortuna, poseen una relevancia que ha sido puesta de manifiesto en este trabajo, en relación con la importancia del pensamiento causal más allá de la escritura de textos. Esta relevancia yace, en última instancia, en la idea de que una buena actuación docente está cimentada sobre el conocimiento consciente de la finalidad con la que enseña algo.

Cabe mencionar que, con el fin de no incurrir en una generalización sesgada de la reflexión individual que llevé a cabo durante la observación en el *Prácticum* en un centro educativo determinado, se hizo palmaria la necesidad de obtener un diagnóstico de la situación de enseñanza-aprendizaje de la producción textual más global. Para esto, se exploraron algunas referencias bibliográficas en torno a este tema, cuyas conclusiones coincidían con mis observaciones.

No obstante, cabe señalar que, a pesar de que durante el *Prácticum* pude conocer la valoración de los alumnos sobre su situación de enseñanza-aprendizaje en la escritura de textos, es cierto que una recogida de datos que indagase en sus existimaciones hubiera ofrecido una imagen más detallada de esta realidad en dos sentidos complementarios. Por un lado, en un sentido global, en cuanto que se atendería a la enseñanza y al aprendizaje desde

la valoración de los dos agentes implicados en ello, docentes y alumnos. Por el otro, en uno más específico, en el aspecto de conocer y poder analizar pormenorizadamente cómo los alumnos estiman esta enseñanza-aprendizaje. En suma, el hecho de tomar como punto de partida la reflexión sobre la práctica docente, a pesar de considerar sus implicaciones en el aprendizaje de los alumnos, acarrea ofrecer una visión desde el punto de vista docente, pero no desde el del alumno, lo cual es importante no solo en la actuación docente —es lo que Philippe Meirieu [Casals s.f, *Entrevista a Meirieu*: 6] llama «estar en el lado del aprendizaje y no de la enseñanza» —, sino también en la elaboración de pautas de mejora para esta.

Por otro lado, una vez se decidió por enfocarse en la perspectiva del docente, se atestiguó una falta de conexión entre, por un lado, las prácticas educativas en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y, por el otro, los aspectos teóricos del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos de secundaria y de la Didáctica de la Lengua. Esto nos lleva a considerar, parentéticamente, la importancia que tiene en el ejercicio de la función docente la formación continuada, esto es, la actualización y la adaptación a los cambios que se desarrollan en el seno de las disciplinas pedagógicas, científicas y sociales y culturales.

Precisamente por este motivo, el trabajo se encaminó a brindar primeramente una vertiente teórica que ofreciese una visión global sobre aspectos del desarrollo del lenguaje y del pensamiento en la adolescencia, del proceso de escritura y de la enseñanza de esta y de su relación con la enseñanza de la gramática, en tanto que su consideración es fundamental en el diseño y puesta en escena de prácticas o procesos educativos. Es especialmente en esta parte donde puse en escena la integración e interrelación de la variedad de conocimientos teóricos aprendidos durante las asignaturas teóricas del máster y el resultado de la observación y actuación docente durante el *Prácticum*, valiéndome a la vez de mi formación académica previa a este máster. La finalidad última de esta exploración teórica era ahondar en un problema primordial y contribuir a su solución, con el fin último de mejorar la calidad del contexto de enseñanza-aprendizaje y garantizar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos. El fin no era, entonces, ofrecer una propuesta educativa complementaria a lo ya existente o, por el contrario, lo suficiente rompedora como para que no pudiese llevarse a la práctica.

Además, la aportación de este trabajo está enraizada en la idea de que toda práctica educativa está basada (consciente o inconscientemente) en unos postulados teóricos. De un

modo más minucioso, distintas perspectivas teóricas afectan a la interpretación que los docentes poseen de los procesos de aprendizaje y enseñanza y esto afecta a su metodología y a su modo de plantear el aula y, en consecuencia, al modo de aprender de los alumnos. Consecuentemente con esto, el presente trabajo ofrece unas pautas de mejora sustentadas en las implicaciones pedagógicas a las que conducen los fundamentos teóricos expuestos.

Más aún, estas pautas de mejora toman su sentido completo en el contexto de la planificación didáctica de secuencias concretas. Por este motivo, y teniendo en cuenta que un listado de pautas de mejora pueden ser después interpretadas, moduladas y llevadas a la práctica de muchos modos diversos, estas pautas están embastadas en la estructura de una secuencia didáctica, con el fin de ejemplificar la planificación de las sesiones en el aula a partir de los postulados mencionados.

Con todo, es imprescindible aludir al hecho de que estas orientaciones y la secuencia didáctica que les dan cabida no han sido llevadas a la práctica en el contexto de enseñanza-aprendizaje que constituye el marco de aplicación de la propuesta. Esto significa que no ha podido verificarse la eficacia real de lo expuesto en el trabajo y que las aportaciones ofrecidas no se nutren de una retroalimentación de la práctica docente, lo cual, si así fuese, permitiría modificar y concretar más las pautas que se ofrecen.

A este respecto, algo que se ha mencionado en este trabajo (apartado 4.2) es la dificultad que entraña el cambio de procedimientos en la enseñanza, dada la consolidación que pueden tener algunas rutinas en el aula. En este sentido, en el caso de llevar a la práctica las propuestas de este trabajo, es plausible asumir que los cambios serán paulatinos. De todos modos, eso no significa que no haya, por ello, que contribuir en la mejora de la enseñanza, pero sí tener en cuenta esta variable.

A modo de cierre, pueden señalarse algunas limitaciones más del trabajo y algunas vías de conocimiento que podrían vertebrar futuros trabajos.

Primero, en los fundamentos teóricos que se exploran se ha tenido en cuenta el desarrollo del lenguaje desde un plano general, sin atender a las diferencias individuales, lo cual es fundamental en la educación en tanto que, en última instancia, una falta atención de los aspectos individuales del desarrollo del lenguaje contribuye al mantenimiento de las

desigualdades en el acceso a la educación superior. A pesar de que se atiende a algunas pautas para la atención a la diversidad en el trabajo (vid. e.g. apartado 5.4.3, actividad 22), no son suficientes, especialmente si se aplican estas pautas a otros contextos educativos donde la diversidad en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje es mayor. En definitiva, se hace palmaria la necesidad de comprender los factores psicológicos de las dificultades en el desarrollo del discurso durante la adolescencia, a lo cual no se le ha dedicado un apartado, dado el marco de aplicación del trabajo, pero que podría ser fundamental en otros contextos. Segundo, si bien es cierto que ha sido señalado en este trabajo, la interacción oral y, en concreto, la que se da entre iguales es fundamental en los procesos de construcción del conocimiento. En este sentido, aunque ya hay algunas investigaciones trabajando en este campo, especialmente en el de la argumentación para construir y transformar el conocimiento, es fundamental la traslación de ese conocimiento y hacer que el docente sepa extraer el máximo posible de esta interacción, guiándola del modo más fructífero.

7. BIBLIOGRAFÍA²³

- Adam, J.M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adams, G.R. & Berzonsky, M.D. (Eds.) (2005). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden, EUA/Oxford/Melbourne/Berlin: Blackwell.
- Adell, P. (2006). *La situació de l'E/A de la composició escrita a les aules de llengua secundària: anàlisi del que diuen que fan els docents d'una mostra de dotze centres*. [Memoria de licencia de estudios. Curso 2005-06]. Disponible en: http://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=121&Itemid=208
- Álvarez Angulo, T. & Ramírez Bravo, R.R. (2011). Características de un texto expositivo. En I. García Parejo (Coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (pp. 35-48). Barcelona: Graó.
- Álvaro, S. (2011). Escribir textos expositivos en el marco curricular de 4º. de ESO. En I. García Parejo (Coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (pp. 187-203). Barcelona: Graó.
- Ambròs, A. (2014a). *¿Qué es y en qué consiste la Didáctica de la Lengua y la Literatura?*. [Material de clase]. Didáctica de la Lengua y la Literatura castellana en Secundaria. Universidad de Barcelona (Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, curso 2014-2015).
- Ambròs, A. (2014b). *¿Cómo se elaboran las secuencias didácticas y las programaciones?* [Material de clase]. Didáctica de la Lengua y la Literatura castellana en Secundaria. Universidad de Barcelona (Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, curso 2014-2015).
- Ambròs, A. (2014c). *La comprensión lectora y las estrategias de lectura* [Material de clase]. Didáctica de la Lengua y la Literatura castellana en Secundaria. Universidad de Barcelona (Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, curso 2014-2015).
- Ambròs, A.; Ramos, JM i Rovira, M. (2011). *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Andrews, R. (2010). Teaching Sentence-level Grammar for Writing: the Evidence so Far. In T. Locke (Ed.), *Beyond the grammar wars: A Resource for Teachers and Students On Developing Language Knowledge In the English Literacy Classroom* (pp. 91-108). Nueva York y Londres: Routledge.
- Andrews, R., Berveton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., Torgerson, C., & Zhu, D. (2004). *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Disponible en: http://eppi.ioe.ac.uk/eppiwebcontent/reel/review_groups/english/eng_rv6/eng_rv6.pdf
- Andrews, R., Berveton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., Torgerson, C., & Zhu, D. (2014). *The Effect of Grammar Teaching (Sentence Combining) in English on 5 to 16 Year Olds' Accuracy and Quality in Written Composition. Review summary*. UK.

²³ Los hipervínculos de todas las referencias electrónicas han sido verificados el 27-05-2015.

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 245–290). México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Bateman, J. & Rondhuis, K. (1997). Coherence relations: Towards a general specification. *Discourse Processes*, 24(1), 3-49.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Berman, R.A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18838011>; doi: 10.1017/S0305000908008787.
- Björk, L., & Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Grao.
- Bordons, G. (2000). Tendències educatives en l'ensenyament de la llengua i la literatura. *Butlletí Interior Dels Seminaris de La DEC, Òmnium Cultural*, 366, 17–19. Disponible en: <https://www.omnium.cat/docroot/omnium/imgs/images/3439.pdf>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (1ª ed.: 1999). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Camargo, Z. & Uribe, G. (2011). Secuencias didácticas y escritura. En I. García Parejo (Coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (pp. 21-34). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1997). ESCRIBIR. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación.*, 20, 24–33.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 14–23. Disponible en: http://www.oei.es/fomentolectura/miradas_diversas_ensenanza_aprendizaje_composicion_escrita_camps.pdf
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13–32). Barcelona: Graó.
- Camps, A., & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Moreno & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321–342). Madrid: Alianza.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Carretero, M. & León, J.A. (2001). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*, [Vol. 1: *Psicología Evolutiva* (pp. 453-469). Madrid: Alianza.
- Casals, J. (s.f). «Entrevista a Philippe Meirieu». Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2014/DocumentosSecundaria/CursoPreceptor/PrecepMod3y4/10.pdf>
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprenderá escribir*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós. 1ª ed. 1987.

- Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas Didácticas*, 4. Disponible en: www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf
- Cassany, D. (2002). *La cuina de l'escriptura*. Ed. Empúries. Barcelona. 1ª ed. 1993.
- Cassany, D. (2006a). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. (11ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cheng, P.W. (1997). From Covariation to Causation: a Causal Power Theory. *Psychological Review*, 104(2), 367-405.
- Cheng, P.W. (1999). Causal Reasoning. En R.A. Wilson & F.C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 106-107). Cambridge: MIT Press,
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Coronas, R. (2010). Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana. EnT. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 117-133). Barcelona: Grao.
- Cuenca, M. J. (1991). *L'oració compsoata (II): La subordinació*. Valencia: Valencia, Publicaciones de la Universidad de.
- Degand, L. (1998). On classifying coherence relations and connectives. En M. Stede, L. Wanner & E. Hovy (Eds.), *Discourse Relations and Discourse Markers. Proceedings of the workshop COLING/ACL'98* (pp. 29-35). Montréal: Université de Montréal. Disponible en: <http://www.aclweb.org/anthology-new/W/W98/W98-0305.pdf>
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lengua y Educación*, 26, 65-77. doi:10.1174/021470395321340448
- Dolz, J., Gagnon, R., & Ribera, P. (2013). *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*. Barcelona: Graó.
- Estaire, S. (2004). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*. En B. Palomo (Coord.), *Tareas EPA: enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente*.
- Ezquerro, F., & Gutiérrez Gamero, I. (2008). *Nuevo Aldaba. Lengua castellana y literatura. 4º ESO*. Barcelona: Barcanova.
- Ferrer, M., & Rodríguez Gonzalo, C. (2010). La lingüística del texto en los manuales de la ESO. EnT. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 97-116). Barcelona: Graó.
- Figueras, C. (2000). Puntuación y conectores causales. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 13. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero13/puntu_cc.html
- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza y su aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19.
- Fontich, X. (2014). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria: un marco para el debate. *Textos de Didáctica de La Lengua y la Literatura*, 67, 7-15.
- Fontich, X., & Giralt, M. (2014). Gramática y escritura en 6º de primaria: el complemento del nombre. *Textos de Didáctica de La Lengua y la Literatura*, 67, 45-53.

- Fontich, X., & Rodríguez Gonzalo, C. (2014). La enseñanza de la gramática en la educación obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 5–6.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Galán Rodríguez, C. (1999). La subordinación causal y final. En I. Bosque & V. Demonte (Dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* ([Vol. 3] (pp. 3597-3621). Madrid: Espasa-Calpe.
- Garrido, A. (Dir.) (2012). *Lengua y literatura. 4º ESO*. Vol. 1: Bloque I: Lengua. Barcelona: Edebé.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2007). *Currículum educació secundària obligatòria*. Catalunya: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions. Disponible en: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fe124c3b-2632-44ff-ac26-dfe3f8c14b45/curriculum_eso.pdf
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2010). *Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita*. Disponible en: http://bibgirona.net/salt/blogs/cove/lectura_escritura.pdf
- Gil de la Serna, M. & Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.131-153). Barcelona : Graó.
- Gillis, S. & Ravid, D. (2009). Language acquisition. En Verschueren, J. & Östman, J.O. (Eds.), *Handbook of Pragmatics Highlights*, [Vol. 13, Dominiek, S., Östman, J.O. y Verschueren, J. (Eds.) *Cognition in Pragmatics* (pp. 201-249)]. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
- Gleitman, L. & Papafragou, A. (2004). Language and Thought. En K. Holyoak & R. Morrison (Eds.), *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 633-661). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1998). Oración compuesta y supuestos pragmáticos. En B. Gallardo (Ed.), *Temas de lingüística y pragmática* (pp. 75-96). Valencia: Universidad de Valencia.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *Forma y sentido en sintaxis*. Madrid: Arco/Libros.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–47). Madrid: Edelsa.
- Iglesias Bango, M. (1997). La oposición *enunciado/enunciación* y las llamadas subordinadas adverbiales impropias en español. *Moenia*, 3, 237-268. Disponible en: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5923/1/pg_239-272_moenia3.pdf
- Jiménez Aleixandre & Puig (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia. *ALAMBIQUE. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 63, 11-18.
- Jimeno, P. (2006). La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua. En A. Camps & F. Zayas (Coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 37–46). Barcelona: Graó.
- Jorba, J.; Gómez, I. & Prats, À. (Eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Bellaterra: ICE, Universitat Autònoma de Barcelona

- Knott, A. (2001). *Semantic and pragmatic relations and their intended effects*. En T. Sanders; J. Schilperoord & W. Spooren, W. (Eds.), *Text representation. Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 127-154). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars: A Resource for Teachers and Students On Developing Language Knowledge In the English Literacy Classroom*. Nueva York y Londres: Routledge.
- López García, A. (1994). *Gramática del español*. Vol. 1. Madrid: Arco/Libros.
- Mackie, J. L. (1980). *The cement of the universe: a study of causation*. Oxford: Clarendon.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas». *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>
- Martínez Laínez, A. (2010). El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto. En T. Ribas Seix (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 135–154). Barcelona: Graó.
- Mead, G.H. (1964). *Mind, self, and society*. Chicago i Londres: The University of Chicago Press.
- Mercer, N. (2005). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168. Disponible en: http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer_JCL2005.pdf
- Meyer, P.G. (2000). The relevance of causality. En E. Couper-Kuhlen & B. Kortmann (Eds.), *Cause, Condition, Concession, Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives* (pp. 9-34). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Milian, M. (2011). Com ensenyem a escriure, com n'aprenen els alumnes? *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 104–113.
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En Coll, C; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I; Zabala, A., *El constructivismo en el aula*, pp. 47-63.
- Moreno, A. (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. En C. Coll, (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.11-30). Barcelona : Graó.
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge., *14*(3), 151–163. doi:10.1080/09500780008666787
- Myhill, D. (2011). Harnessing grammar: and shaping texts. *Better. Evidence-Based Education, Winter*, 12–13. Disponible en: http://betterevidence.files.wordpress.com/2011/03/better_language_arts_sample_article.pdf
- Narbona, A. (1989). *Las subordinadas adverbiales impropias I y II*. Málaga: Ágora.
- Nippold, M.A. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years* (2ª ed.). Austin: Pro-Ed.
- Noordman, L.G.M. & Vonk, W. (1998). Memory-based processing in understanding causal information. *Discourse Processes*, 96, 191-212. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/01638539809545044>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En E. Martí, E. & J. Onrubia (Coords.), *Psicología del desarrollo. El mundo del adolescente* (pp. 17-26). Barcelona: ICE, Horsori.
- Palou, J. (2001). La didáctica de la llengua des de la perspectiva de l'ús. En *Curs d'actualització de l'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. Generalitat de Catalunya.
- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 60–68. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.008>
- Ravid, D. (2005). Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. En D. Ravid & H. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development (Essays in Honor of Ruth A. Berman)* (pp. 337-355). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Ribas, T., & Verdaguer, M. T. (2006). Gramàtica i ús: els connectors en els textos argumentatius. En A. Camps & F. Zayas (Eds.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 47–60). Barcelona: Graó.
- Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Booket.
- Royo, G. (1978). Cláusulas y oraciones. *Verba, anejo 14*. Disponible en: http://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Clausulas_oraciones.pdf
- Royo, G. (1983). *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Ágora.
- Sanahuja, E. (2014). *Expresión escrita*. [Material de clase]. Didáctica del castellano como segunda lengua. Universidad de Barcelona (Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, curso 2014-2015).
- Sanders, T. (1997). Semantic and Pragmatic Sources of Coherence: On the Categorization of Coherence Relations in Context. *Discourse Processes*, 24, 119-147.
- Sanders, T. (2005). Coherence, Causality and Cognitive Complexity in Discourse. En M. Aurnague & M. Bras (Eds.), *Proceedings of the First International Symposium on the Exploration and Modelling of Meaning* (pp. 31-46). Toulouse: Université de Toulouse-le-Mirail. Disponible en: <http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=bras&subURL=sem05/proceedings-final/03-Sanders.pdf>
- Sanders, T. & Spooren, W. (2001). Text representation as an interface between language and its users. En T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (Eds.), *Text representation. Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 1-26). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M., & Bereiter, Y. C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43–64.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Sweetser, E. (2002). *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Peking University Press/Cambridge University Press. 1ª ed.: 1990.

- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de “alfabetismo.” *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53–62. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126194>
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-247). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Tolchinsky, L., Rosado, E, Aparici, M. & Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid & H. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development (Essays in Honor of Ruth A. Berman)* (pp. 375-389). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Van Dijk, T.A. (1979). Pragmatic connectives. *Journal of Pragmatics*, 3, 447-456.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A. & Arnau, L (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2010). *L'enfocament per competències a l'educació secundària. Aprendre i ensenyar competències*. [Conferencia 22-10-2010]. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/mastersecundaria/flash/video.html>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63–85.
- Zayas, F. (2014). Cómo dar sentido al trabajo con la sintaxis. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 16–25.

8. ANEXOS

8.1 Modelo de texto expositivo de análisis de causas (actividad 2)

POR QUÉ LOS ASTRONAUTAS EMPLEAN TRAJES BLANCOS²⁴

Los astronautas emplean trajes de color blanco por una sencilla razón: mientras el color negro tiende a absorber las radiaciones solares, el blanco las refleja. Por ese motivo se eligió el blanco en los trajes espaciales, para que los astronautas pudieran realizar los trabajos de montaje, reparación, mantenimiento, etc. fuera de la cápsula o de la estación espacial sin el peligro que representa estar expuestos a las radiaciones cósmicas directas.



Aunque para la confección de los trajes espaciales se utilizan siempre materiales de protección contra las radiaciones, el hecho de ser además de color blanco hace que éstas se reflejen mucho mejor. De esa forma el astronauta presenta mayor protección a altas temperaturas a las que se ve sometido cuando abandona la cápsula o estación y sale al espacio cósmico.

Otra razón secundaria es que ese color resalta mucho más que cualquier otro contra el fondo negro del cielo, tal como realmente se presenta en el espacio exterior, por lo que el astronauta se hace más visible para sus acompañantes en el “paseo espacial” y para los que se quedan dentro de la cápsula o la estación.

Sin embargo, para trabajar o descansar en el interior de dicha cápsula o estación, el traje puede ser lo mismo blanco, azul, naranja o de cualquier otro color.

El empleo del color blanco para reflejar las radiaciones solares resulta muy común en la tierra y en el mar. De hecho los camiones y los barcos frigoríficos se pintan de blanco con la intención de proteger la carga de las radiaciones del Sol y, por tanto, del posible deterioro que pueda sufrir la mercancía debido a las altas temperaturas que tienen que soportar durante la transportación.

²⁴ Extraído de Asifunciona.com:

http://www.asifunciona.com/por_que/por_que/pk_4_traje_blanco_astronautas.htm

8.2 Identificación de causas y consecuencias (actividad 10)

Identificación de causas y consecuencias

- A partir de los enunciados, identifica las causas y sus efectos o consecuencias. Escribe, después, varias maneras de expresar su relación con distintos conectores.

Ejemplo:

Los barcos flotan en el agua.

Los barcos son menos densos que el agua.



Los barcos flotan en el agua porque tienen menos densidad que el agua

Los barcos flotan en el agua a causa de que tienen menos densidad que el agua

Como los barcos tienen menos densidad que el agua, flotan en esta.

Puesto que los barcos tienen menos densidad que el agua, flotan en esta

....

Los barcos tienen menos densidad que el agua. En consecuencia, los barcos flotan en esta

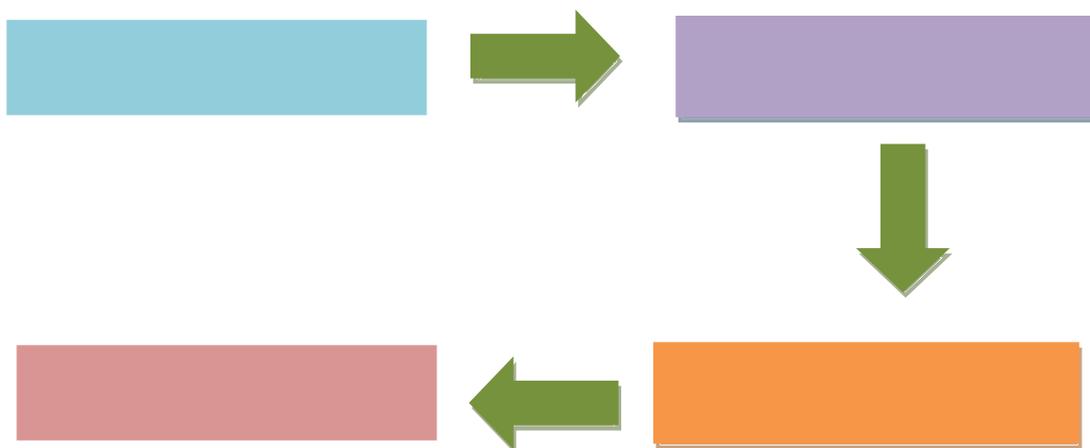
....

A) No he dormido bien esta noche.

Hoy estoy muy cansado.



B) Añade más consecuencias que a su vez sean causas de nuevas consecuencias.



C) Expresa, empleando al menos 3 conectores causales distintos, toda la información del diagrama.

8.3 Veracidad de la relación entre causas y consecuencias (actividad 10)²⁵

- ✚ Este texto es una noticia publicada en la sección de “Ciencias” de la página web de un canal de noticias. Léelo y discute con tu compañero si estáis de acuerdo o no con la afirmación causal que se hace.

Portada / Ciencias /

<http://es.rt.com/uao>

Imprimir

El chicle causa migraña en niños y adolescentes

Publicado: 2 ene 2014 12:31 GMT | Última actualización: 2 ene 2014 12:47 GMT



En el estudio participaron 30 niños entre 6 y 19 años. Los científicos llegaron a la conclusión de que la causa de los [dolores de cabeza](#) frecuentes es el chicle. En el curso de la investigación los niños tenían que dejar de masticar. El cambio del hábito mostró que 26

²⁵ Noticia extraída de Actualidad RT: <http://actualidad.rt.com/ciencias/view/115964-chicle-causar-migrana-ninos-adolescentes>

personas reportaron sentirse mejor, mientras que 19 aseguraron que ya no tienen dolores de cabeza.

La migraña es una enfermedad bastante común entre los [niños](#), especialmente en las chicas. Entre las causas de los dolores de cabeza están, entre otras, el estrés, el exceso de trabajo, la falta de sueño, la adicción a los videojuegos, el tabaquismo o la desnutrición.

Un informe publicado en la revista científica '[Pediatric Neurology](#)' dice que gracias a este descubrimiento los científicos podrán en el futuro ayudar a miles de niños que sufren migraña.

Hasta ahora no se ha encontrado una asociación directa entre este mal y mascar chicle. Anteriormente se llevaron a cabo dos estudios en los que los científicos trataron de determinar si existe tal vínculo. Así, en el primer estudio los investigadores concluyeron que al masticar chicle se activan los músculos de la articulación temporomandibular, que podría causar las migrañas.

De acuerdo con los resultados del segundo estudio, la causa de los dolores de cabeza es el aspartamo, un sustituto del azúcar utilizado en la industria alimentaria que es usado ampliamente por las compañías que producen chicle.

(Versión 2, reducida)

- ✚ Este texto es el principio de una noticia publicada en la sección de “Ciencias” de la página web de un canal de noticias. Léelo y discute con tu compañero si estáis de acuerdo o no con la afirmación causal que se hace.

SEGÚN ESTUDIO, EL CHICLE CAUSA MIGRAÑA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

VIERNES 03 DE ENERO DE 2014 04:45 PM



La migraña es una enfermedad bastante común entre los niños, especialmente en las chicas. Foto: Internet

Compartir   0

FUENTE: ACTUALIDAD.RT.COM

Según un estudio realizado por investigadores israelíes de la Universidad de Tel Aviv, los niños y adolescentes que mascan chicle constantemente sufren más dolores de cabeza que otros.

En el estudio participaron 30 niños entre 6 y 19 años. Los científicos llegaron a la conclusión de que la causa de los dolores de cabeza frecuentes es el chicle. En el curso de la investigación los niños tenían que dejar de masticar. El cambio del hábito mostró que 26 personas reportaron sentirse mejor, mientras que 19 aseguraron que ya no tienen dolores de cabeza.

8.4 **Actividad de textualización: ¿Por qué hay siete días de la semana? (actividad 12)**

¿Por qué hay siete días de la semana?

✚ **Escribe un texto breve a partir de los hechos, causas y consecuencias siguientes. Sigue el esquema de un texto expositivo (introducción, desarrollo y conclusión). Modifica y añade todo lo que consideres necesario. Recuerda incorporar conectores de causa y consecuencia, eliminar repeticiones y usar signos de puntuación en el texto.**

- Las civilizaciones griega y romana tomaron la semana de siete días.
- Dividir la semana en siete días no responde a un hecho astronómico.
- Los babilonios asignaron el nombre de cada astro a días consecutivos.
- Dividir la semana en siete días responde a un hecho histórico y cultural.
- Los nombres de los días de la semana en castellano responden al nombre de distintas deidades romanas.

Lunes < luna

Martes < Marte (dios de la guerra)

Miércoles < Mercurio

Jueves < Júpiter

Viernes < Venus

- En el Cristianismo, los nombres de los días «sábado» y «domingo» cambiaron.
- Los babilonios consideraban igual de importantes los 7 “astros” que conocían: el sol, la luna y lo que hoy conocemos como Mercurio, Venus, Marte, Júpiter y Saturno.

8.5 Ortografía: diferencias entre *porque*, *por qué*, *porqué* y *por que* (actividad 13)

LA DIFERENCIA ENTRE:

porque, porqué, por qué y por que

Porque

Para explicar o responder

¿Por qué no viniste? - PORQUE no quise.
No fui a la fiesta PORQUE no quise.
Es una exageración, PORQUE no todos son iguales.

Porqué

Sustantivo que equivale a motivo o causa

El PORQUÉ del asunto es claro.
No comprendo el PORQUÉ de tu actitud.
Habrá que ver los PORQUÉS de la decisión.

Por qué

En pregunta o exclamación

¿POR QUÉ no viniste a la fiesta?
No comprendo POR QUÉ haces eso.
¡POR QUÉ ciudades tan bonitas paseamos!

Por que

Cuando se puede sustituir por "el que, el cual, los que"

Ese es el motivo POR QUE te llamé.
Fueron varios delitos POR QUE fue juzgado.

Cuando el verbo necesita llevar el "por" después

Al finaron optaron POR QUE no se presentara.
Están ansiosos POR QUE inicie el concierto.
Me inclino POR QUE no vendrá.
Se preocupa POR QUE no le paguen.


Típs de redacción

8.6 Esquema de revisión del texto expositivo de análisis de causas (actividad 18)

Esquema de revisión

¿En qué debemos fijarnos en la revisión de un texto expositivo de análisis de causas?

1. Sin leer el texto:

- Presentación formal (márgenes, espacio entre los párrafos, separación entre líneas, etc.)

2. Leyendo el texto:

- Estructura:**
¿Tiene una introducción (donde se presenta el tema que se expone, un desarrollo, donde expresan las causas del hecho, y una conclusión)?
- Coherencia:**
¿Cada párrafo expresa una idea? (en la revisión del texto del compañero, pregúntale cuál es la idea principal de cada uno).
- Oraciones y conectores causales:**
¿Están marcadas con conectores todas las relaciones de causa y efecto?
¿Las causas que ha escrito son realmente las causas de los hechos que se exponen?
¿Existen otras causas alternativas?

8.7 Ficha de análisis de mi trabajo: ¿Cómo escribo? Dominio del proceso de composición escrita (actividad 21)

Ficha de análisis de mi trabajo
¿Cómo escribo? Dominio del proceso de composición escrita

¿Qué me ha resultado más fácil? ¿Por qué?

¿Qué dificultades he tenido en la...

❖ ...planificación? ¿Por qué?

❖ ...textualización? ¿Por qué?

❖ ...revisión? ¿Por qué?

❖ ...actividades sobre la oración subordinada causal y sobre los conectores causales? ¿Por qué?

Aspectos que quiero mejorar

Si tengo que elegir una sola idea, ¿qué me llevo de lo que he aprendido en esta unidad?
¿Por qué?

8.8 Baremo analítico de expresión escrita (texto expositivo de análisis de causas)

| Baremo analítico de expresión escrita (texto expositivo de análisis de causas) ²⁶ | Puntuación máxima (sobre 10) |
|--|--|
| <p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generación de ideas individual (listado de causas/mapa mental/escritura libre) y grupal - Finalidad didáctica y uso práctico en la textualización | 2,5 |
| <p>Textualización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia <ul style="list-style-type: none"> o Estructura: <u>introducción del tema y conclusión</u> o Progresión de la información y <u>desarrollo de las causas</u> o Intención comunicativa: <u>exponer</u> - Adecuación <ul style="list-style-type: none"> o Registro (formal) o Aspectos formales - Ortografía²⁷ <ul style="list-style-type: none"> o General o <i>Porque, por qué, porqué, por que</i> - Cohesión <ul style="list-style-type: none"> o Puntuación o Pronombres y determinantes (anáforas, catáforas, deixis) y concordancias. o Procedimientos léxicos o Conectores <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizadores textuales ▪ <u>Causales</u> - Variación individual <ul style="list-style-type: none"> o Sintaxis: grado de complejidad o Léxico: riqueza y precisión | (5 puntos en total) (2'5 puntos) 0'5 1 1 0'5 - 0'5 1 |
| <p>Revisión y versión final</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integración de los aspectos revisados en la versión final del texto | 2,5 |

²⁶ Aparecen subrayados aquellos aspectos específicos del texto expositivo de análisis de causas.

²⁷ No se establece puntuación, dado el marco de aplicación de este trabajo, puesto que la evaluación de la ortografía depende de los criterios de evaluación del departamento de lenguas del instituto.

